

ISSN 2147-0049



**RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ**

7

2015

(Sayı | Issue | العدد: 7)

JOURNAL OF DIVINITY FACULTY مجلة كلية الإلهيات
OF RECEP TAYYIP ERDOGAN UNIVERSITY بجامعة رجب طيب أردوغان

Rize 2015

RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
JOURNAL OF DIVINITY FACULTY OF RECEP TAYYIP ERDOĞAN UNIVERSITY

مجلة كلية الإلهيات بجامعة رجب طيب أردوغان

7

2015

Rize, Türkiye

Sahibi | Owner | مالك

Prof. Dr. Salih Sabri YAVUZ

Dekan | Dean | عميد

Editör | Editor | رئيس التحرير

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şamil BAŞ

Editör Yardımcıları | Co-Editors | شارك في التحرير

Yrd. Doç. Dr. Ümit ERKAN

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim TURHAN

Yayın Kurulu | Editorial Board | هيئة التحرير

Prof. Dr. Hasan AYIK

Prof. Dr. Şevket TOPAL

Prof. Dr. Yavuz KÖKTAŞ

Doç. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Doç. Dr. İhsan ARSLAN

Doç. Dr. İlyas KARSLI

Yrd. Doç. Dr. Ali KUMAŞ

Yrd. Doç. Dr. Faruk SANCAR

Yrd. Doç. Dr. Süleyman TURAN

Son Okuma | Last Reading | القراءة النهائية

Yrd. Doç. Dr. İlyas YILDIRIM

Öğr. Gör. İsmail HACIAHMETOĞLU

Arş. Gör. Abdurrahman HARBİ

Arş. Gör. Emine BATTAL

Arş. Gör. Enver ŞAHİN

Arş. Gör. Muhammed Hanefi SULUOĞLU

Arş. Gör. Muzaffer ÜZÜMCÜ

Arapça Çeviri | Arabic Translators | المترجمون

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin YAĞCI

Yrd. Doç. Dr. Mustafa IRMAK

Arş. Gör. Ahmet KAPLAN

Öğr. Gör. Sefer YILDIRIM

Sayfa Düzenleme | Page Design | تخطيط الصفحة

Arş. Gör. Zahide KESKİN

Arş. Gör. Muhammed Nurullah TURAN

Kapak Tasarım | Cover Design | تصميم الغلاف

Öğr. Gör. Gökçe ARİFOĞLU

Baskı | Printing | طباعة

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Matbaası,

RİZE / TÜRKİYE

İletişim | Corresponding | المراسلة

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

İlahiyat Fakültesi, RİZE / TÜRKİYE

ilahiyyatdergi@erdogan.edu.tr

Tel: +90 464 214 11 21

Fax: +90 464 214 11 24

Web Sayfası | Web Page | صفحة ويب

<http://dergi.erdogan.edu.tr>



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (RTEÜİFD), yılda iki kez yayımlanan hakemli bilimsel bir dergidir. Dergide yayımlanan yazıların her türlü içerik ve dil sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayımlanan yazılara telif ücreti ödenmez. Yazılar, yazarlarının yeniden yayımlama hakkı hariç, yayıncı kuruluşun izni olmadan kısmen veya tamamen bir başka yerde yayımlanamaz.

Danışma ve Hakem Kurulu | Advisory Board | هيئة الإستشارة و التحكيم

- Prof. Dr. A. Bülent ÜNAL, *Dokuz Eylül Ü.*
Prof. Dr. Abdurrahman HAÇKALI, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Abdurrahman KURT, *Çanakkale 18 Mart Ü.*
Prof. Dr. Adnan Bülent BALOĞLU, *DİB*
Prof. Dr. Ahmet Hakkı TURABI, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Ahmet KOÇ, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Ahmet Saim ARITAN, *Necmettin Erbakan Ü.*
Prof. Dr. Ahmet YÜCEL, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Ali AKDOĞAN, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Ali ÇAVUŞOĞLU, *Erciyes Ü.*
Prof. Dr. Ali İhsan YİTİK, *Dokuz Eylül Ü.*
Prof. Dr. Ali Rıza AYDIN, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Prof. Dr. Alim YILDIZ, *Cumhuriyet Ü.*
Prof. Dr. Aliye ÇINAR, *Karamanoğlu Mehmetbey Ü.*
Prof. Dr. Bilal KEMİKLİ, *Uludağ Ü.*
Prof. Dr. Faruk BOZGÖZ, *Dicle Ü.*
Prof. Dr. Hacı Ahmet ÖZDEMİR, *Necmettin Erbakan Ü.*
Prof. Dr. Halil İbrahim BULUT, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Halil İbrahim ŞİMŞEK, *Hittit Ü.*
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Himmet KONUR, *Dokuz Eylül Ü.*
Prof. Dr. Hüseyin KARAMAN, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. İbrahim EMİROĞLU, *Dokuz Eylül Ü.*
Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN, *Atatürk Ü.*
Prof. Dr. İbrahim Hilmi KARSLI, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Kadir ÖZKÖSE, *Cumhuriyet Ü.*
Prof. Dr. Kemal YILDIZ, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Latif TOKAT, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Levent ÖZTÜRK, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Mahmut AYDIN, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Prof. Dr. Mehmet DALKILIÇ, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR, *Yıldırım Beyazıt Ü.*
Prof. Dr. Mevlüt KAYA, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Prof. Dr. Muammer ERBAŞ, *Dokuz Eylül Ü.*
Prof. Dr. Muhammed AYDIN, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Murat AKGÜNDÜZ, *Harran Ü.*
Prof. Dr. Mustafa ALICI, *Erzincan Ü.*
Prof. Dr. Müfit Selim SARUHAN, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. Nihat DALGIN, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Prof. Dr. Osman KARADENİZ, *Dokuz Eylül Ü.*
Prof. Dr. Ömer Faruk YAVUZ, *Cumhuriyet Ü.*
Prof. Dr. Sadık Kemal SANDIKÇI, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Süleyman MOLLAİBRAHİMOĞLU, *A. İzzet Baysal Ü.*
Prof. Dr. Saffet KÖSE, *Necmettin Erbakan Ü.*
Prof. Dr. Salih Sabri YAVUZ, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Soner GÜNDÜZÖZ, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Prof. Dr. Şevket TOPAL, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Yaşar DÜZENLİ, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Yavuz KÖKTAŞ, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Prof. Dr. Yunus MACİT, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Doç. Dr. Adem EFE, *Süleyman Demirel Ü.*
Doç. Dr. Ahmet ALBAYRAK, *Uludağ Ü.*
Doç. Dr. Ahmet ÇAKIR, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Doç. Dr. Cengiz BATUK, *Ondokuz Mayıs Ü.*
Doç. Dr. Hasan Hüseyin BİRCAN, *Necmettin Erbakan Ü.*
Doç. Dr. Hayati YILMAZ, *Sakarya Ü.*
Doç. Dr. İhsan ARSLAN, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Doç. Dr. İrfan BAŞKURT, *İstanbul Ü.*
Doç. Dr. Murat SERDAR, *Erciyes Ü.*
Doç. Dr. Ömer Faruk YAVUZ, *Cumhuriyet Ü.*
Doç. Dr. Salih ÇİFT, *Uludağ Ü.*
Doç. Dr. Sinan ÖGE, *Atatürk Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Taha İMAMOĞLU, *Trakya Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Ahmed el-MERAĞI, *Artvin Çoruh Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Ali KUMAŞ, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU, *RT Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Erdal KAYA, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Faruk SANCAR, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Hacı Yusuf ACUNER, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim TURHAN, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin YAĞCI, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Süheyl ÜNAL, *Dokuz Eylül Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Memduh en-NABI, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT, *RT Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Muhammed YILMAZ, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Mustafa HOCAOĞLU, *RT Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Mustafa IRMAK, *Recep Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞEN, *Aksaray Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Rıfat Resul SEVİNÇ, *R. Tayyip Erdoğan Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Sezai KÜÇÜK, *Sakarya Ü.*
Yrd. Doç. Dr. Yusuf BİLEN, *Atatürk Ü.*

Yayın İlkeleri

1. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (RTEÜİFD), sosyal bilimler alanında yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir.
2. RTEÜİFD'nin yayın dili Türkçe'dir. Ayrıca Arapça ve İngilizce bilimsel çalışmalar da yayımlanır. Diğer dillerdeki çalışmalara Yayın Kurulu karar verir.
3. RTEÜİFD'nde telif ve tercüme makale, sadeleştirme, edisyon kritik, kitap ve sempozyum değerlendirme çalışmaları yayımlanır.
4. Dergiye gönderilen çalışmalar, akademik standartlara uygun ve orijinal olmalıdır.
5. Dergiye gönderilen yazılar başka bir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır.
6. RTEÜİFD'nde yayımlanmak üzere gönderilen telif makaleler, Yayın Kurulu tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı üç hakeme gönderilir ve rapor çoğunluğuna göre yayımlanır.
7. Çeviri ve sadeleştirme yazılarında gönderiye metinlerinin orijinallerinin bir kopyası bilgisayar ortamına aktarılmak suretiyle eklenmelidir.
8. Telif ve tercüme makalelere; 50-100 kelime arasında Türkçe, İngilizce özet ve başlık ile anahtar kelimeler de eklenmelidir.
9. Bir sayıda aynı yazara ait (telif veya çeviri) en fazla iki çalışma yayımlanabilir.
10. Yayımlanan yazılar için telif ücreti ödenmez.
11. Yayımlanmayan yazıların dergi arşivinde saklanma hakkı mahfuzdur.
12. Yazar, RTEÜİFD'nde yayımlanmış yazılarını, daha sonra başka platformlarda da yayımlayabilir.
13. Dergi yazım ilkelerine uyulmadan dergiye gönderilen yazılar, hakeme sevk edilmeden düzeltilmesi için yazara iade edilir.
14. Burada belirtilmeyen hususlarda karar vermeye Yayın Kurulu yetkilidir.

Yazım İlkeleri

1. Yazılar, Ms. Word dosyası olarak yazar ismi olmaksızın gönderilmelidir.
2. Son aşamaya gelen makalenin başlığının hemen altında makale yazarının unvanı, adı-soyadı, kurumu, branşı ve e-posta adresi yer almalıdır.
3. Yazıların sonuna bibliyografya eklenmelidir.
4. **Biçim:** Metin kısmı Bookman Old Style yazı tipi, 10 punto, başlıklar bold olarak ve otomatik numaralandırılmamış; metnin tamamı 1,2 satır aralıkla, dipnotlar ise tek satır aralıkla ve 9 punto ile yazılmalıdır.
5. Gönderilen yazılar; A4 kağıdın üst ve alt 5,5; sol ve sağ 4,6 cm boşluklu ve 30 sayfayı aşmamalıdır.
6. Dergimizde dipnot kaynak gösterim sistemi kullanılmaktadır.

Örnek Kullanımlar:

Dipnotta:

Hayrettin Karaman, *Anahatlarıyla İslam Hukuku*, İstanbul 2010, s. 5.

Salih Sabri Yavuz, "Tevbenin İtizali Yorumu", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10/3 (2010), s. 26.

Kaynakçada:

Karaman, Hayrettin, *Anahatlarıyla İslam Hukuku*, İstanbul 2010.

Yavuz, Salih Sabri, "Tevbenin İtizali Yorumu", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10/3 (2010), ss. 25-40.

NOT: Diğer kullanım örnekleri için dergi web sayfasına bakınız.

(<http://ilahiyat.erdogan.edu.tr/dergi>)

Yayın Takvimi

Haziran ve Aralık ayları içinde yayımlanan Dergiye senenin her günü müracaatta bulunulabilir. Yazı, inceleme ve raporlama işleminin yetiştigi sayıda yayımlanır.

İÇİNDEKİLER | CONTENTS | المحتويات

Makaleler

İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celâleddin Ökten ss. 7-64.
Ahmet KOÇ - Hatice ÖZTÜRK

Âdem İle Havva'nın Yeryüzünde İşledikleri İddia Edilen İlk
Günah: Şirk (A'râf Sûresi, 189-190. Âyetler Bağlamında) .. ss. 65-101.
Muhammet YILMAZ

Halkın Kur'an Kurslarına Yönelik Tutumları Üzerine
Betimsel Bir Araştırma: Of Bölgesi Örneği ss. 103-140.
Bayramali NAZIROĞLU - Vahap VAHAPOĞLU

أَحْلَامُ فَنَرَةِ النَّقَاهَةِ مُقَابَلَةَ نَقْدِيَّةٍ فِي الْبِنْيَةِ التَّشْكِيلِيَّةِ وَالرَّمْزِيَّةِ ss. 141-172.
Memdûh en-NÂBÎ

Çeviri

Paylaşılan Erdemler: Kültür ve Tarih Boyunca Değer
Verilmiş İnsan Güçlerinin Bir Noktada Birleşmesi ss. 173-201.
*Katherine DAHLGAARD, Christopher PETERSON, Martin E. P.
SELIGMAN, çev. Fatih KANDEMİR*

Değerlendirme

Mislî Divanı..... ss. 203-206.
Murat VANLI

İKİ DEVİR BİR MUALLİM: MAHMUD CELALEDDİN ÖKTEN*

Ahmet Koç | Hatice Öztürk

Prof.Dr., Din Eğitimi | Din Eğitimi

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi | Marmara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öz: Bu makalenin kahramanı Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinin zor zamanlarını muzdarip bir münevver olarak yaşamış Mahmud Celeleddin Ökten'dir. Onu makalenin kahramanı yapan, açılışından günümüze eğitim sistemimiz içerisinde çok önemli bir yeri olan İmam Hatip Okullarının kuruluşu ve gelişmesindeki başat rolü yanında, hayatının son günlerine kadar öğrenmeye ve öğretmeye devam eden hocalığı ve çok değerli insanlar yetiştiren muallim kimliğidir.

Anahtar kelimeler: Mahmud Celeleddin Ökten, İmam Hatip Okulları, Din Eğitimi, Muallim.

A Two-Term Teacher: Mahmud Celeleddin Ökten

Abstract: Mahmud Celeleddin Ökten's teacher profile has been analyzed who lived both last period of Ottoman Empire and republic period, and played a key role in religious education's institutionalization. Within this project it's aimed to present an example model to today's religious educators and teachers.

Keywords: Mahmud Celeleddin Ökten, İmam Hatip Schools, Religious Education, Teacher.

دورتان ومعلم: محمود جلال الدين أوكتن

ملخص: بطل هذه المقالة، هو جلال الدين أوكتن المفكر الذي عاش في حقبة الإمبراطورية العثمانية والجمهورية الصعبتين عيشة مضطربة أليمة. والذي يجعله بطل هذه المقالة كونه معلما يعلم ويتعلم حتى أواخر عمره، وشخصيته التعليمية التي استمرت بتربية الناس بالإضافة إلى دوره الرئيس لإنشاء و تطوير مدارس الأئمة والخطباء التي كانت لها مكانة هامة للغاية في نظامنا التدريسي.

كلمات مفتاحية: محمود جلال الدين أوكتن، مدارس الأئمة والخطباء، التربية الدينية، المعلم.

*Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Hatice Öztürk (Danışman: Prof. Dr. Ahmet Koç) tarafından hazırlanan ve 2015 yılında kabul edilen *Mahmud Celeleddin Ökten ve Muallim Kimliği* adlı Yüksek Lisans Tezinin bazı bölümlerinin gözden geçirilerek ve ilaveler yapılarak makale formatında hazırlanmış halidir.

Günümüz din eğitimi ve öğretiminde doğru şeyler yapabilmek için yaşanmış tecrübeler önemli bir imkândır. Bu bağlamda 'Celal Hoca' karakterini incelemek, Cumhuriyet döneminin erken devirlerinde din eğitiminde yaşanan gelişmeleri, İmam Hatip Okullarının Türk eğitim sistemine giriş serüvenini, bu okulların program ve amaçlarını ve nihayet model bir muallimi çeşitli özellikleriyle tanımak ve bu sahada çalışanlara tanıtmak anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, bir neslin yetişmesine öncülük etmiş ve bu sahada çığır açmış olan Celal Hoca'ya duyulan vefa borucununun bir gereğidir.

Bu araştırmada bir yandan literatür taraması, diğer yandan Mahmud Celaledin Ökten'in çocuklarından; Ayşe Hümeysra Ökten ve Sadettin Ökten, öğrencilerinden; Orhan Okay, Selahattin Kaya, Emin Işık, Bekir Topaloğlu, İsmail Karaçam, Tayyar Altıkulaç, M. Saim Yeprem, Mehmet Ali Sarı, Kadir Mısıroğlu ve M. Yahya Kutluoğlu ile yüz yüze görüşme yöntemiyle bilgi toplanmıştır.

Yüz yüze yapılan konulu görüşme, yarı yapılandırılmış soru formu üzerinden şekillenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bilgiler büyük ölçüde hatıralara ve hatırlama gücüne dayandığı için buradan kaynaklanabilecek eksikliklerin önüne geçebilmek amacıyla, toplanan bilgiler karşılaştırılmıştır.

I. Hayatı ve Şahsiyeti

Celal Hoca, Trabzon Saçlıhoca mahallesindeki evlerinde, 1882 yılında dünyaya gelmiştir. Baba tarafı, halkın 'emin' kimseler saydığı Gürcüzâdeler soyuna dayandırılmaktadır.¹ Bilinen dört kuşak önceki dedesinden kendisine kadar –kendisi de dahil-

¹ Ayşe Çavdar, *Örselenmiş Osmanlıdan Medeniyet Umuduna*, İstanbul 2013, s. 7; Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 9. Bs, Hat Yayınevi, İstanbul 2013, s. 27.

Trabzon Çarşı Camii İmamlığı' bu aile tarafından ifa edilmiştir.² Dedesi Ömer Fevzi Efendi, imamlığının yanı sıra Trabzon ve çevresinde medrese hocalığı ile de tanınmıştır.³

Tekneleri ve dükkânı olan bu ailede baba Salih Zihni Efendi ticaret ile meşgul olmakta ise de daha yirmi dört yaşındayken bir tekne kazasında hayatını kaybetmiştir.⁴ Annesi ise, Akçaabatlı bir aileye mensup, 'hafız' Güller Hanım'dır.⁵

Gündüzleri mahalle mektebine devam eden Celal Hoca bir yandan da annesinden yaptığı hafızlıktan şöyle söz etmiştir: "Mushafı açıp bakmadan, anamın ağzından geceleri yatakta şifahi olarak okuyup okutmasıyla altı ayda hafız oldum."⁶ Kendisinin erken yaşta yaptığı bu hafızlığı nedeniyle küçük yaşlarda hafızlık yapmanın aleyhinde olmuştur.⁷

Dört yaşında babasını, on yaşında annesini kaybederek hem yetim hem öksüz kalan Mahmud Celal, on beş yaşında da tek dayanağı ninesini kaybedince kız kardeşiyle birlikte yalnız kalmıştır.⁸

Bu olumsuzluklara rağmen *Rüşdiye* ve *İdadiye* birincilikle bitirmiştir. Hafızlığının yanı sıra medresede dinî ilimlerde de üstün bir başarı göstermiş ve icazet almıştır. Bu başarısı sebebiyle kendisine "*Molla Celeleddin*" denilmiştir. Bu başarısında hocası Mehmed Bahaeddin Efendi'nin önemli katkıları olmuştur.⁹

² Kemaleddin Nomer, "Celâl Hoca", Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde, s. 69; Çavdar, *age*, s. 7-8'de Celal Hoca'nın, dedesi Ömer Fevzi Efendi, onun babası Hacı Ali Efendi ve onun da babası Mustafa Efendi'ye kadar olan ataları sayılmıştır.

³ Yorulmaz, *age*, s. 28.

⁴ Emin Işık, "Hayatı", Başgil ve dğr, *age* içinde, s. 9; Çavdar, *age*, s. 8.

⁵ Işık, "*agm*", s. 10; Çavdar, *age*, s. 8; 'Anne' tarafının Vakıfkebirli olduğu da belirtilmiştir. Bk. Yorulmaz, *age*, s. 29.

⁶ Yahya Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, İstanbul, s. 311.

⁷ Yorulmaz, *age*, s. 31 (6 numaralı dipnot).

⁸ Nomer, "*agm*", s. 69; Kutluoğlu, *age*, s. 311.

⁹ Işık, "*agm*", s. 11; Yorulmaz, s. 35.

Görüldüğü gibi Celal Hoca hem mektep hem de medrese eğitimi almış, bu vesileyle modern eğitim kurumları yanında geleneksel eğitim kurumlarını da yakından tanıma fırsatı bulmuştur. İleride görüleceği gibi bu ‘çok yönlülük’, hayatı boyunca Celal Hoca’nın önemli özelliklerinden biri olmuştur.

Bu yıllarda Çarşı Camii’nde imamlık yapmaya başlamıştır.¹⁰ Bu kadar genç yaşta imamlık yapması, ona yaşının üzerinde bir olgunluk vermiştir. Celal Hoca’nın bu tecrübesi, yıllar sonra İmam Hatip Kursları için öğrenci kaydederken yaşı büyük olanları öncelemesine ve bu meslek için yaşın biraz büyük olması gerektiği fikrine yol açmıştır.¹¹

Bu imamlığı esnasında, cemaatinden olan¹² Trabzon Valisi (1892-1902) Kadri Bey’in de Celal Hoca üzerinde etkisi olmuştur. Fevkalade bir fitratta yaratıldığı söylenen Vali, adil ve müstebit tavrı yanında; zekâsı, azmi, iradesi ve merhameti ile de adından sıkça söz ettirmiştir.¹³

Celal Hoca gençlik yıllarında bir vecd anında; “*Ya Rabbi! Eğer bana bu kitabın dilinden anlamayı nasip edersen, ölünceye kadar senin dininin dellâlı olacağım.*”¹⁴ diye Allah’a bir söz vermiş ve hayatının sonuna kadar bu söze hep sadık kalmıştır.

Celal Hoca’nın dinî ilimlere olan merakı kadar tecrübi ilimlere de ilgi duyduğu ve daima okuduğu kaydedilmiştir. Celal Hoca’nın ele aldığı meselelere derinliğine nüfuz etmesinde, bu yıllarda edindiği çalışma alışkanlığının rolü büyüktür. Bu araştırma merakı, öğrencisi *Emin Işık* tarafından şöyle ifade edilmiştir:

¹⁰ Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 311.

¹¹ Zübeyir Koç, “İmam Hatip Okullarının Kuruluşu ve Celal Hoca” Başgil ve dğr, *age* içinde, s. 81.

¹² Yorulmaz, *age*, s. 39.

¹³ *Trabzon Vilayeti Salnamesi*, 1316/1898, s. 240.

¹⁴ Işık, “*age*”, s. 11; Nomer, “*age*”, s. 72.

“Anne ve baba sevgisi nedir hemen hemen hiç tatmamış Celaleddin’in gönlünde sanki bütün bu çeşit sevgiler tek bir sevgi haline gelmişti: Okuma sevgisi... Ne bulursa okuyordu. Her okuduğu ve gördüğü şeyi adeta ezberliyordu.”¹⁵

Bu sevgi uğruna olmalı ki memleketinde saygın bir mesleği olmasına, çevresi tarafından çok sevilmesine ve gideceği yerde bir hamisi olmamasına rağmen Trabzon’da yapacakları tamamlanınca her şeyini bırakıp İstanbul’a gitmiştir. İlk ikametgâh yeri Fatih, her ne kadar şartların gerekliliği gibi görünse de ilerleyen yıllar bu yönelişin tesadüfi olmadığını gösterecektir.¹⁶ Kendi ifadesiyle “*Makarr-ı Hilafet ve Saltanat*” olan bu şehrin hemşehrisi olmaya talip olmuştur.¹⁷

Maddi yokluğun hayatında en belirgin olduğu bu dönemde; mendil arasında aldığı kömürle ısındığını ve günde sadece iki öğün yemek yediğini anlatmıştır. Bu zorluklara ve arkadaşlarının ısrarına rağmen harçlık için cerre çıkmamıştır.¹⁸ İstanbul’a geldiği ilk zamanlarda düzenli bir eğitim alamamış, elverişsiz hayat koşulları hastalanmasına sebep olmuş, kaldığı hanın kirasını ödemekte güçlük çekmiştir. İstanbul’da hayat şartlarının zorlu olması sebebiyle memleketine, Trabzon’a dönmüş ve burada yaklaşık on ay kaldıktan sonra tekrar İstanbul’a gelmiş ve bir daha dönmek üzere yerleşmiştir. İstanbul’a ikinci gelişinde Fatih ve Beyazıt’taki medreselerde bilgilerini geliştirme imkânı bulmuştur.¹⁹

Bilahare *Darümuallimin-i Aliye* giriş sınavını kazanarak

¹⁵ Işık, “*agm*”, s. 11.

¹⁶ S.Ökten, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” Konulu Görüşme, İstanbul, 27.05.2015.

¹⁷ Yorulmaz, *age*, s. 22.

¹⁸ Işık, “*agm*”, s. 13.

¹⁹ A.H. Ökten, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” Konulu Görüşme, İstanbul, 09.05.2015.

buraya kayıt yaptırmıştır.²⁰ Bu arada çağın gereği olarak gördüğü *Fransızca* ile birlikte *Matematik* dersleri de almıştır. Örgün eğitimin yanında *Hâfız*, *İbnü'l Fârız* ve *Fuzûli* Divanları onun bireysel okumalarının odak noktasını oluşturmuştur.²¹ Bunlar, edebiyata olduğu kadar kültür kaynaklarına olan ilgisini de göstermektedir.

Celal Hoca, *Hoca Şevket Bey* ile Cahiliye Dönemi Arap Edebiyatı okumaları da yapmış, bu okumalar beş bin beyite ulaşmıştır. Hatta Celal Hoca'nın bu beş bin beyiti ezbere bildiği söylenmiştir.²²

Celal Hoca, üç yıllık *Darümuallimin-i Aliye*'yi bitirince Rüşdiyede muallim olma imkânı elde etmiştir. Bu zaman Meşrutiyet'in ilanına denk gelmiştir. Bu zamana kadar okul dışında *Arapça* derslerine de devam etmiştir. Bunlarla da yetinmeyerek *İstanbul Darülfünun Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatına* kayıt yaptırmıştır. Darülfünun'un ikinci sınıfında *Manisa Turgutlu Rüşdiyesi*'nde 1909'da ilk olarak devlet hizmetine girmiştir. Türkçe ve Arapça dersleri verdiği bu okuldan altı ay sonra ayrılmış, İstanbul'a dönmüştür.²³

İstanbul'a döndüğünde Fatih Dersiamlarından eski *Ayan Meclisi Reisi Mustafa Asım Efendi*'den akşamları *İlm-i Kelam* okumuştur. Bunun yanında yine Fatih Dersiamlarından eski *Fetva Emini Muğlalı Ali Rıza Efendi*'den *Fıkıh ve Usul-ü Fıkıh* okumuştur.²⁴ Bunlardan başka hususi olarak *Ali Fehmi Efendi*'den *Arap Edebiyatı* okumuştur.²⁵

Darülfünun'da Felsefe ve İlm-i Kelam derslerine *İzmirli İsmail*

²⁰ Nomer, "agm", s. 69.

²¹ Işık, "agm", s. 13.

²² Selahaddin Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hatıralar", Başgil ve dğr, *age* içinde. s. 27.

²³ Işık, "agm", s. 14-16.

²⁴ Işık, "agm", s. 16; Nomer, "agm", s. 69.

²⁵ Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 311.

Hakkı Bey girmiştir. Celal Hoca ‘Üstad-ı Azimüşşanım’ diye bahsettiği bu hocasının Kelam görüşlerinden etkilenmiştir.²⁶ Hocası gibi kendisinin de *Arapça ve Farsça* yanında *Fransızca* bilmesi, onun Batı ile olan temasını sağlayan önemli bir faktör olarak dikkat çekmektedir. Yine hocası gibi hem medrese, hem de mektep eğitimi almış olması²⁷ onda Doğu ile Batıyı sentezleyen bir düşünce ufkuna imkân sağlamıştır.

Darulfünun hocalarından *Babanzade Ahmed Naim Bey* de onun üzerinde etkili olan kişilerden biridir.²⁸ Onun için ‘sahabeden biri’ dediği ve güçlü bir dost oldukları ifade edilmiştir.²⁹

Celal Hoca’nın üzerinde etkili olan isimlerden birisi de *Mehmed Akif Ersoy*’dur. Celal Hoca, Darulfünun’da *Edebiyat* derslerinde, İttihad ve Terakki İlmiye Mahfeli’nde ise *Arap Edebiyatı* dersinde Akif’in talebesi olmuş ve iltifatlarına mazhar olmuştur. Sultani’deki hocalığı esnasında da yine Akif’in takdirlerini almıştır. Takdire konu olan da Arapça’yı doğru okutması, tercümelere de Türkçe’yi ihmal etmeden talebelere öğretmesidir.³⁰ Bu iltifat ve tebrikler teşvik edici olduğu kadar, Celal Hoca’nın uyguladığı yöntemde kararlı olmasına da destek olmuştur.

Onda hayranlık uyandıran bir başka isim de *Şeyhulislam Mustafa Sabri Efendi*’dir. Celal Hoca, onun ilminden ve siyasetteki cesaretinden etkilenmiştir. *Küçük Hüseyin Efendi* ile de tanıştıkları, ancak bunun mahiyetinin bilinmediği de

²⁶ İsmail Karaçam, *Kur’an Kursundan İlahiyat’a Din Hizmetinde Bir Ömür-Hatıralar*, İstanbul, 2009, s. 143.

²⁷ Hilmi Ziya Ülken, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İstanbul, Ahmet Sait Matbaası, 1966, s. 454; Celalettin İzmirli, *İsmail Hakkı İzmirli*, 1946, s. 4.

²⁸ Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 311.

²⁹ İsmail Kara, *Aramakla Bulunmaz*, İstanbul, 2006, s. 12-13.

³⁰ Işık, “*agm*”, s. 17-18; Nomer, “*agm*”, s. 70.

söylenmektedir.³¹

Darulfünun'u bitirdiği yıl dönemin *Milli Eğitim Bakanı Emrullah Efendi*, Celal Hoca'nın Felsefe tahsili için Avrupa'ya gönderilmesine karar vermişse de bakanın görevden ayrılmasıyla bu karar uygulanamamıştır.³²

Celal Hoca'nın yakın ilişki içerisinde olduğu bu hocalarının, devrin belli başlı fikir akımlarından '*İslamcılık*' etrafında oldukları dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bu ana fikir içinde bazı gruplar da vardır. Bu anlamda mesela Ahmed Naim Bey, 'gelenekçi-muhafazakâr'; İsmail Hakkı İzmirli, 'modernist' ve medrese ile mektebi sentezleyici; Mustafa Sabri Efendi ise 'modernizm karşıtı' olarak tanımlanmıştır.³³

Celal Hoca'nın şahsiyetinde, mücadelesinde ve görüşlerinde şüphesiz bütün bu olayların ve şahısların etkileri olmuştur. Hoca'nın bundan sonraki hayatı ve şahsiyetiyle ilgili değerlendirmelere aşağıdaki başlıklar altında devam edilecektir.

II. Muallim Kimliği

Celal Hoca'nın Darulfünun'dan mezun olduktan sonraki muallimliği 29 Ocak 1912 yılında *İstanbul Sultanisi*'nde başlamıştır. Bu okuldaki göreviyle birlikte İstanbul'daki meşhur Arapça hocaları arasında sayılmıştır. Bu şöhretin kaynağı, Sultanisi'deki bir başka Arapça hocasının onun hakkındaki şu sözlerinde görülebilir: "*Biz de Arapça okutuyoruz. Fakat bu işi alelade bir vazife olarak yapıyoruz. Celal Hoca ise bu işi aşk ile yapıyor.*"³⁴

İstanbul Sultanisi'ndeki muallimliğinin üzerinden dokuz ay

³¹ Meriç, *age*, s. 59.

³² Mustafa Özdamar, *Sahabeden Günümüze Allah Dostları*, C. 10, İstanbul, 1996, s. 123.

³³ Ülken, *age*, s. 443.

³⁴ Kaya, "*agm*", s. 30-31.

geçtikten sonra, bu görevine ek olarak Daruşşafaka'da da *Arapça* dersleri vermeye başlamıştır. Bu sıralarda ülkenin içinde bulunduğu *Balkan Savaşları* dolayısıyla yılın sadece üç ayında maaş alabilmiştir.³⁵ Birinci Dünya Savaşı sırasında 'muallim' olan Celal Hoca '*İlmiye*'den olduğu için askere de alınmamıştır.³⁶

Mütareke yıllarında kayınpederinin yerine *Vasat Atik Ali Paşa Camii*'nde on yıl kadar imamlık görevinde de bulunmuş olan Celal Hoca, 1925 yılında İstanbul İmam Hatip Mektebi Arapça muallimliğine tayin edilmiştir. Aynı yıl 4 yıllık ortaokul düzeyinde olan İmam Hatip Mekteplerinin birkaç yıllık ilave ile lise düzeyine çıkarılması ve böylece buradan mezun olanların Darülfünûn İlahiyat Fakültesine girebilmelerine imkân sağlanması için İstanbul İmam Hatip Mektebi müdürü ile öğretmenleri tarafından bir rapor hazırlanmış, bu raporda imzası bulunan müdür ve Celal Hoca'nın da içinde bulunduğu 15 hocanın görevine son verilmiştir. Bunun nedeni, zamanın İstanbul Milli Eğitim Müdürü Nail Rüştü Bey'in İmam Hatip Mektebi Müdürü Hilmi Efendi'ye hitaben yazdığı şu ifadelerden anlaşılmaktadır: "*Tevhid-i Tedrisat Kanununu, medreselerin ilgasına matuf bir darbe-i zalimane telakki eylemiş ve buna dair takdim ettiğiniz mazbatayı aşağılayıcı bir lisanla yazmış olduğunuzdan siz, muallimlerden filan filanlar ki cem'an 16 kişi vazifenizden azledildiğiniz cihetle hemen mektebi terk etmeniz Vekâlet-i Celileden telakki edilen emir iktizasıdır.*"³⁷

Bu olaydan iki ay kadar sonra, Celal Hoca suçsuz bulunmuş ve yeniden İstanbul Sultanisi'ne Arapça Muallimi olarak tayin edilmiştir. Burada üç yıl daha devam ettiği *Arapça* muallimliği, Arapça derslerinin kaldırılması ile son bulmuştur. Dört ay sonra

³⁵ Yorulmaz, *age*, s. 87.

³⁶ S.Ökten, "*Mahmud Celeleddin Ökten*" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 27.05.2015.

³⁷ Tahirü'l-Mevlevî, *Matbuat Âlemindeki Hayatım ve İstiklâl Mahkemeleri*, İstanbul 1991, s. 198-202.

Adana Erkek Muallim Mektebi *Din Dersi* muallimliğine tayin edilmişse de Adana'ya gitmemiştir.³⁸

Bundan sonra yeni görev yeri için dokuz ay beklemek durumunda kalmış ve nihayet 1 Eylül 1930'da *Üsküdar Orta Mekteb'i*nde *Türkçe* muallimliğine tayin edilmiştir.³⁹ Daha sonra tayinini bulunduğu yakaya aldırarak dört yıl boyunca ortaokullarda *Türkçe* dersleri vermiştir. Ekim 1934'ten itibaren beş yıl *Kabataş Lisesi*'nde *Yurt Bilgisi* dersleri vermiştir. Daha sonra *Gelenbevi Ortaokulu*'nda üç yıla yakın bulunmuştur. 16 Aralık 1942'de başlayan *Vefa Lisesi*'ndeki *Edebiyat* ve *Felsefe* muallimliği ise emekli olduğu yıl olan 1947'nin 1 Ağustos'una kadar devam etmiştir. Böylece Celal Hoca, *Arapça* muallimliği ile başladığı mesleğinden *Edebiyat* muallimi olarak emekli olmuştur.⁴⁰

Emeklilikle birlikte, bir ihtiyaç olarak gördüğü kitap çalışmalarına başlamıştır. Fakat bunların tamamlanması ve gün yüzüne çıkması mümkün olmamıştır. Bu çalışmaları; *İlm-i Ahlâk*, *İlm-i Kelâm* ve *Usul-ü Fıkıh* alanındadır.⁴¹ Celal Hoca'nın bu konulara ilişkin görüşlerini kısaca şöyle özetleyebiliriz:

İlm-i Ahlâk: Celal Hoca'ya göre ahlâkın tarif ve kapsamı Hz Muhammed'in (a.s) ahlâkı ve dolayısıyla Kur'an'da özellikleri sayılan İslam ahlâkıdır. Bu durumda yapılacak iş, bu ahlâkın esaslarının ortaya çıkarılması ve batı ahlâk yöntemleri ile derlenerek uygulama alanına konulmasıdır.⁴²

Yeni İlm-i Kelâm: Celal Hoca, eski kelâm ilminin yeterli olmadığını, Aristo felsefesine tepki olarak doğan *İlm-i Kelâm*'in

³⁸ Işık, "agm", s. 19.

³⁹ Yorulmaz, s. 107.

⁴⁰ Bu bilgi, Mahmud Celaleddin Ökten'in İstanbul İmam Hatip Okulu'nda bulunan şahsi dosyasındaki görev çizelgesini gösteren belgeden alınmıştır.

⁴¹ Kaya, "agm", s. 33-36.

⁴² Nurettin Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyeti", Başgil ve dğr, *age* içinde, s. 44.

da tekâmül ettirilmesi gerektiğine inanmıştır. Bunun için yine İslam esaslarına dayanmakla birlikte Yeni Felsefeden yararlanarak Yeni İlm-i Kelam geliştirilmesini önermiştir.⁴³ Bu noktada Gazali gibi zamanının felsefesinden İslam'a uygun olanları kabul edip uymayanları da çürütmek gerektiğini savunmuştur. Oluşturulacak bu anlayış sayesinde İslam'da bir kalkınmanın olacağını düşünmüştür.⁴⁴ Ona göre Avrupa'nın felsefesiyle mümtaziç bir İlm-i Kelam olursa Avrupa'nın ilimde geldiği nokta yakalanmış olacaktır.⁴⁵

*Usûl-ü Fıkıh: Celal Hoca'ya göre, 'İslam'ın hukuku olan usul-ü fıkıh sayesinde Müslümanlar dünyaya müteallik ahvali, dine uygun şekilde tanzim edebilirler. Dünya umuruna ait kaideler ve kanunlar yapılırken, cemiyetin ihtiyaçlarını göz önünde tutmak lazımdır. Bunun için de sosyoloji bilmek şarttır. Esasen fıkıhta hacetler esas alınmaktadır. Diğer taraftan hacetler zaruret menzilesindedir. Hacetleri göz önünde tutacak bir usul-ü fıkıh âlimi XX. Asrın ihtiyaçları ile zaruretlerini birlikte ele alarak İslam âlemini idareye muktedir bir İslam fıkını tesis edebilir.*⁴⁶

Celal Hoca'nın din eğitimi sahasındaki aktif rolü, emekliliğinden sonra, 1940'lı yılların sonlarına doğru daha net bir biçimde hissedilir. Bu yıllarda Türkiye'de dinî hayat oldukça sancılıdır. 1930'dan itibaren din görevlisi yetiştirecek devlet okullarının kapanması ve din derslerinin örgün eğitim kurumlarından tamamen çıkarılması, 15-20 yıl içinde memlekette bir ahlak buhranına neden olmuş,⁴⁷ Sivas milletvekili *Taki Efendi*'nin 13.05.1326 (1920) tarihinde Meclise sunduğu takririnde ifade ettiği şu öngörüsü aynıyla tahakkuk

⁴³ Topçu, "agm", s. 42.

⁴⁴ Kaya, "agm", s. 34; Topçu, "agm", s. 42

⁴⁵ Okay, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 06.06.2014.

⁴⁶ Topçu, "agm", s. 42.

⁴⁷ Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul 1977, C. 5, s. 1702.

etmiştir:

*“...Ulemâ-i dîne halef yetiştirilmemesinin çaresine bakılmazsa 15-20 sene sonra imamet, hitabet edecek, halkın mesâil-i diniyesini öğretecek kimse kalmayacak. Allah korusun memleketimizi cehil ve dalâl kaplayacak, din-i mübinimiz yerine, misyonerlerin, Cizvitlerin milyonlar sarfına hacet kalmaksızın maksatları kaim olacaktır...”*⁴⁸

1924-1949 yılları arasındaki gelişmeler sonunda ortaya çıkan durumu, zamanın Diyanet İşleri Başkanı *Ahmet Hamdi Akseki*'nin (v.1951) vefatından yaklaşık bir ay önce Aralık 1950'de yazdığı meşhur raporda görmek mümkündür. Raporun konuyla ilgili bölümleri şöyledir:

“...Millî Eğitim Bakanlığı'nun, Tevhid-i Tedrisat'la taahhüt eylediği vazifeyi yapmamış, yapamamış ve Diyanet İşleri Başkanlığını yakinen ilgilendiren dinî vazifelerde istihdam edecek hiçbir eleman vermemiş olması, Başkanlığın da bu güne kadar din adamları yetiştirecek mesleki bir müesseseye sahip bulunmaması yüzünden bugün memleketin birçok yerlerinde hakiki ve münevver din adamı bulmak şöyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunamamaktadır. Hatta bazı köylerimizde, ölenlerin teçhiz ve tekfini ile ebedi istirahatlarına tevdi gibi en basit dinî bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunamamakta ve cenazelerin kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu senelerden beri işitilmekte ve görülmektedir...

... Diğer cihetten bugün birtakım batıl akide ve yalancı tarikatların sinsi sinsi ve fakat sistemli denecek surette memleketin hemen her köşesinde yayılmakta ve üremekte olduğu bir vakıadır...

⁴⁸ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre I, C.1 (13.5.1336), s. 285'den naklen Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul, 1999, s. 10.

... Sonra kökleri dışarıda olan dinî, ictimai, siyasi bir takım yabancı akide ve mezheplere mensup kimselerin muhtelif şekiller ve vasıtalarla yaptıkları propagandalar ve yayınladıkları eserler de halk üzerinde çok kötü tesirler yapmaktadır...

Yirmi altı seneden beri (1924-1950) çocuklarımız hakiki bir din ve ahlak terbiyesinden mahrum olarak ve içi bomboş ve herhangi menfi bir tesiri kabule müsait bir halde yetişmektedir...⁴⁹ ... Buhranın sebebi, maneviyata vurulan darbedir. Şu halde buhranın tek çaresi de maneviyata layık olduğu ehemmiyeti vermektir.”⁵⁰

Bu dönemde özellikle dinî yönden zayıf olan çevrelerde yetişen gençlerin, büyük bir manevi boşluk içinde birtakım zararlı cereyanlara kapılması halkta ciddi endişelere yol açmıştır. Toplumunu huzursuz eden bu gelişmelerden sonra tartışılmaya başlanan ahlak buhranı, II. Maarif Şûrâsı'nda da (15-21 Şubat 1943) gündeme alınmıştır. Şûrâ'nın açılışını yapan dönemin Başbakanı Şükrü Saraçoğlu şunları söylemiştir:

“Son yıllara kadar ahlâkın ve bilginin sınırları, ahlâkın ve bilginin yönleri, sadece fertler arasında ayrı ayrı çiziliyor ve böylece bu yüksek konular daha ziyade ‘ben’cilerin tesiri altında kalıyordu. Çünkü her hoca emri altında bulunan vatan çocuklarına yalnız kendi bilgisini, kendi ahlâkını aşıyor ve yine böylece milletimiz, birlik ahenginin yaratacağı kuvvet ve kudreti tam elde tutamıyordu. Nihayet bu cihet anlaşıldı. Fertlerin cemiyet, cemiyetin de fertler için olduğu bilinmeye başladı. Bir cemiyette fertlerin bilgi ve ahlâkları birbirine ne kadar yakın olursa, birbirine ne kadar çok benzerse, o cemiyetin o kadar çok mesut ve o kadar çok kuvvetli olacağı öğrenildi... İlk ictimainı 17

⁴⁹ Ahmet Hamdi Akseki, “Din Tedrisatı ve Din Müesseseleri Hakkında Rapor”, *Sebilürreşad*, C. 5, S. 102 (Mayıs 1951), s. 19, 20.

⁵⁰ Akseki, “Din Tedrisatı ve Din Müesseseleri Hakkında Rapor”, *Sebilürreşad*, C. 5, S. 103 (Mayıs 1951), s. 36.

Temmuz 1939 da yapmış olan heyetiniz bu defa milli kültürümüzün ahlâk, dil ve tarih alanlarını tetkik edecektir... Ahlâk kaidelerinde çok darlığın kısırlığa, çok genişliğin de çözüntüye götüreceğini hiçbir zaman unutmamalıdır... Fertlerin huzur ve neşesini cemiyetin huzur ve neşesinde aramak çok ve pek çok lâzımdır kanaatindeyim...”⁵¹

Zamanın Milli Eğitim Bakanı *Hasan Ali Yücel*'in kapanış konuşmasında ifade ettiği şu sözler Şûrâ'nın geldiği noktayı ve temel ilkeleri vermektedir:

“... Ahlâk davamız tam incelenmiş olmak bakımından belki eksik. Fakat ülkü ve ilkelerini ortaya koymak ve onları belirtmek bakımından bugün tamamı çizilebilir bir çehre halinde verilmiş bulunuyor... Fakat koyduğumuz ülküler ve ilkeler değişmez naslar olarak alınmamalıdır... Gerek dil gerek ahlâk gerek tarih meselelerinde her üçüne şamil olmak üzere üç vasfın beraber yürümüş olmasında gösterilen esaslı bir birlik noktası vardır. O üç vasf, milliyetçi olmak, inkılâpçı olmak, lâik olmak. Hangi meseleyi alırsak alalım şimdiye kadar büyüklerimiz olsun, biz olalım bu üç esas daima bizim ayırıcı vasıflarımız olmuştur...”⁵² Bu Şûrâ'da ahlâk ilkeleri ile ilgili alınan kararlar⁵³ memlekette ciddi bir maneviyat sancısı çekildiğini ve resmi düzeyde de artık bu meseleye bir çözüm arayışı başladığını göstermesi bakımından önemlidir.

“1946 yılında iç politikadaki gelişmeler ve çok partili hayata geçişle birlikte, vatandaşlar dileklerini hükümete ve Meclise doğrudan aksettirince, halkın devletten tamamen koptuğu, öğretmen, idareci vb. gibi halkı eğitmek, halka yeni ve modern anlayışlar konusunda rehber olmak durumunda bulunan

⁵¹ Milli Eğitim Bakanlığı, *II. Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943)*, İstanbul 1991, s. 3-4.

⁵² MEB, *II. Maarif Şûrası*, s. 266-267.

⁵³ MEB, *II. Maarif Şûrası*, s. 101 vd.

görevlilerin tesir sahalarının çok daraldığı, adeta idare edenler ve edilenler gibi iki ayrı sınıfın teşekkül ettiği ve halkın kendi kendine yetişmiş veya muayyen gayeli bazı zümrelerce yetiştirilmiş din adamlarının kontrolü altına girmiş olduğu belli oldu. Dinin iyi yetişmemiş, hele o günün toplum şartlarına, ihtiyaçlarına göre eğitilmemiş, kendi kendine türeyen prototip din adamı eline düşmüş olması acil tedbirlerin alınmasını gerekli kılıyordu.”⁵⁴

Ayrıca Dünya savaşlarından sonra, birçok ülkede baş gösteren ahlaki çöküntü ve Avrupa’yı tehdit eden komünizm tehlikesi, devleti yönetmeye talip olanları da yeni arayışlara yöneltmiştir. “Yeni kurulan partilerin programlarına din eğitimi ve öğretimi ile ilgili maddeler koymaları, dindar halkın umutla onlara meyletmesi, artık her siyasi görüşün ve kuruluşun bu konu ile bir biçimde ilgilenmesini adet haline getirmiş, olumlu çalışmalarla, istismarcılık şüpheleri ayırt edilemez biçimde birbirine karışmıştır. Siyasi hayatta, üniversite, basın mensupları, halk, herkes birbirini başka bir görüşle değerlendirme alışkanlığı edinmiş, *ilericilik*, *gericilik*, *yobazlık*, *mukaddesatçılık*, *lâiklik*, hatta *milliyetçilik* ve *Atatürkçülük* kullanan kişilere göre değişik anlamlar ifade eden kavramlar haline gelmiştir.” Bu gelişmelerden sonra, dinle olumlu yönden ilgilenmemiş olan devlet, onunla olumsuz yönden ilgilenmek zorunda kalmıştır.⁵⁵

Bu şartlar altında din eğitimi ve öğretimi konusu 1946 yılında Meclise getirildiğinde dönemin Başbakanı *Recep Peker*, modern insanın ilmî ve insanî düşüncelerde mesafe almış milletlerin ahlâkını örnek alması gerektiğini söylemiş, *komünizme karşı din eğitimi*, *zehiri en az onun kadar öldürücü olan başka bir zehirle*

⁵⁴ İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara, 1966, s. 28.

⁵⁵ Beyza Bilgin, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, 1980, s. 50.

*tedaviye benzetmiştir. Başbakana göre, bugünün Türkiyesi medeni-lâik telakkinin müstesna bir numunesidir. Vatandaşın duası ve ibadeti, başka bütün lâik ülkelerden ziyade devletin himayesi altındadır.*⁵⁶

Aynı oturumda Milli Eğitim bütçesi müzakere edilirken söz alan İstanbul milletvekili ve eski Milli Eğitim Bakanı sıfatıyla *Hamdullah Suphi Tanrıöver* de şunları söylemiştir:

*“...Bir ihtilâlle iktidar mevkiine gelenler, bir müddet maziyi kötüleyebilirler. Fakat bu ne kadar sürer? Fransa Cumhuriyeti de lâik cumhuriyettir. Fakat dine ait bütün müesseseleri halk yaşatmaktadır. Ona imkân verilmiştir... Bugün fertler ve milletler dinlerini kendi seviyelerine yükseltiyorlar. Türk milletinin çocuklarına bunu telkin etmemiz vazifelerimiz arasına girmelidir.”*⁵⁷

Bütün bu yorumlar, lâikliğin o günlerde ülke gerçeklerine uygun yorumlanmadığını ve dinin ve din eğitiminin önünde bir engel olarak uygulandığını göstermektedir. Ancak halk realitede yaşamakta ve din eğitimi ihtiyacını şiddetle dile getirmektedir.

Nihayet 10 Şubat 1948 tarihinde toplanan *Cumhuriyet Halk Partisi* meclis gurubunda Başbakan *Hasan Saka*'nın teklifi üzerine “*İlkokullarda tahsil gören çocuklara din dersleri verilmesi ve ayrıca imam ve hatip gibi din adamları yetiştirmek amacıyla meslek okulları açılması konularını inceleyip prensip kararına bağlamak için*” bir komisyon kurulmuş bu komisyonun hazırladığı rapor⁵⁸ Parti Meclisinde değerlendirildikten sonra raporda yer alan tekliflerden sadece ‘*din hizmetlerini göreceklemanların yetiştirilmesi amacıyla İmam Hatip Kursları'nın*

⁵⁶ TBMM. *Tutanak Dergisi*, Ankara 1946, C. 3, s. 444.

⁵⁷ TBMM. *Tutanak Dergisi*, Ankara 1946, C. 3, s. 437.

⁵⁸ Bu Rapor'un tamamı için bk, *İslam-Türk Ansiklopedisi Mecmuası*, C. 2, S. 96, 1948, s. 9-11.

açılması' kabul edilmiş, diğer teklifler benimsenmemiştir.⁵⁹

1930-1946 yılları arasında yaşanan boşluk döneminin bu acı tecrübeleriyle 1946'dan itibaren din eğitimi ve öğretimi yeniden ele alınmış ve ülkenin en çok konuşulan meselesi haline gelmiştir. İlkokullara *program dışı* ve *isteğe bağlı* da olsa *din dersleri* konulması, *Ankara İlahiyat Fakültesi*'nin açılması, *imam-hatip yetiştirecek kurumların açılmasının benimsenmesi* gibi hususlar problemi temelden çözecek gelişmeler olmasa da sonraki yıllar için açılım getirecek adımlar olmuştur.⁶⁰

Bu çerçevede 15 Ocak 1949'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı *İmam Hatip Kursları* açılmıştır.⁶¹ 10 ay süreli olup⁶² 10 ilde açılan bu kurslardan İstanbul'dakinin müdürü Celal Hoca olmuştur. O, ihtiyacın bu kurslarla karşılanamayacağına dair kanaatini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Bu on aylık kursta talebelere ancak ezan okuması öğretilir, bu süre zarfında imam, müezzin yetişmez.*”⁶³

Bu yetersizlik karşısında Celal Hoca hayalindeki İmam Hatip Okulları programını hazırlamaya başlar. Bu programı hazırlarken yakın dostları ile de istişareler yapar.⁶⁴ Sonunda

⁵⁹ Tahsin Banguoğlu, *Kendimize Geleceğiz*, İstanbul, 1984, s. 99-100.

⁶⁰ Ahmet Koç, “Türkiye’de Din Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 7, İstanbul, 2000, s. 277-334.

⁶¹ İmam-Hatip Kursları, *Selamet Mecmuası*, C. 3, S. 56, İstanbul, 25 Haziran 1948, s. 13.

⁶² Ahmet Hamdi Akseki, “Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında Bir Rapor,” *Sebülürreşad*, C. 5, S. 105, s. 68; Bu kursların süresinin 5 ay olduğunu söyleyen bir yazı için bk. Metin Toker, “Dünyanın En İhtiyar Talebesi İstanbul’da”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 4 Şubat 1949. Bu yazıda verilen bilgiler arasında Celal Hoca’nın bu kursta *Akaid*, *Ahlak* ve *Hutbe* derslerini okuttuğu görülmektedir.

⁶³ Nevin Meriç, *Dindar Bir Doktor Hanım*, İstanbul 2011, s. 73. İmam-Hatip Kursu, Sıbyan Mektebi binasında açılmıştır. Tahsin Banguoğlu burayı teftişe geldiğinde lisede Ulum-u Diniye dersinden hocası Celal Hoca ile karşılaşır. Banguoğlu bu karşılaşmada hocasının elini öptüğünü ve hocasının kendisini kürsüye davet ettiğinde; “*Hocam ben sizin yine talebenizim!*” diyerek sıraya oturduğunu anlatır. (Banguoğlu, *Kendimize Geleceğiz*, s. 101).

⁶⁴ S. Ökten, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, 27.05.2015.

detayları ile hazırlanan programı Milli Eğitim Bakanlığı'na götürür.⁶⁵ Ankara'da dönemin Milli Eğitim Bakanı *Tevfik İleri* ile görüşür.⁶⁶ Tevfik İleri bu görüşmeler esnasında Celal Hoca'ya çok hürmetkâr davranmış ve onun ilminden ve fikirlerinden istifade etmeye çalışmıştır.⁶⁷ Bakan ile üç defa yapılan görüşme sonrasında konu Talim Terbiye Kurulu'na havale edilir.⁶⁸ Celal Hoca'nın, İmam Hatip Programını Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'ye sunma imkânı bulmuş olması ve bu hususta ilgi görmesi o günkü yönetici kadronun hiç değilse bir bölümünün din eğitimi konusunda Hoca'yla aynı kaygıyı paylaştığını göstermektedir.

İmam Hatip Programının görüşmeleri sırasında en çok tartışılan konular, eğitim süresinin yedi yıl olması ve Arapça derslerinin varlığı olmuştur. Müzakereler neticesinde oturuma başkanlık eden Bakan Tevfik İleri, ellerini masaya vurarak, programın kabulünü ilan etmiş ve konunun ayrıntılarının görüşülmesi için bir komisyon kurulmasına karar verilmiştir.⁶⁹

Komisyon, Talim Terbiye Kurulu ile Diyanet İşleri Başkanlığı üyelerinden oluşturulmuştur. Talim Terbiye Kurulu üyeleri Arapça ve Kur'an derslerinin transkripsiyonlu olmasını aksi halde inkılâplara aykırı olacağını ifade etmişlerdir. Yine aynı kurulun bazı üyeleri İlm-i Kelam'ı ilk defa duyduğunu, Siyer'in

⁶⁵ Okay, *age*, s. 67; İsmail Kara, *Muallimliğe Adanan Bir Ömür Mahmud Bayram Hoca*, İstanbul, 2012, s. 20.

⁶⁶ Okay, *age*, s. 67.

⁶⁷ Okay, "*Mahmud Celaleddin Ökten*" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 06.06.2014.

⁶⁸ Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 313.

⁶⁹ Kutluoğlu, "*Mahmud Celaleddin Ökten*" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 10.06.2014; Tayyar Altıkulaç, *Asım'ın Neslinden İmam-Hatip Nesline Mehmet Akif'ten Celal Hocaya Paneli*, İstanbul, 05.11.2013. Celal Hoca bunu talebelerine, Tevfik İleri'nin yaptığı gibi ellerini masaya vurarak nasıl aktarmışsa Celal Hoca'nın talebesi Altıkulaç'ta panelde aynı şekilde aktarmıştır.

ne demek olduğunu bilmediğini ifade etmişlerdir.⁷⁰ Diyanet İşleri Başkanlığı üyeleri de programdaki Felsefe grubu dersleri ile diğer tecrübi ilimlerin çıkarılmasını teklif etmişlerdir. Celal Hoca sonraki zamanlarda çevresindekilere, bu durumlara çok üzülüğünü⁷¹ ve komisyonda bulunan Talim Terbiye Kurulu ve Diyanet temsilcilerini ikna etmek için çok uğraştığını anlatmıştır. Bu bağlamda Talim Terbiye Kurulu üyeleri ile önce felsefi bahisler üzerine konuştuklarını daha sonra din eğitiminin lüzumunu ve dini öğrenme ve yaşamanın fitratta var olan bir ihtiyaç olduğunu çeşitli delillerle izah ettiğini belirtmiştir.⁷²

Hem bakan hem de komisyon üyeleri ile olan görüşmelerinde ve programın kabulünde, Celal Hoca'nın ikna kabiliyetinin rolü büyük olmuştur. Hitabetiyle olduğu kadar malumatının genişliği ile de muhataplarını etkisi altına almıştır.⁷³ Celal Hoca'nın komisyona yaptığı konuşmalardan kısa bir bölüm şöyledir: *“Asrımızın ilmî anlayışında artık toplum bireyleri ilimsiz din, dinsiz ilim olmayacağı kanaatine varmışlardır. Ama bu seviyeye, önce kendine hitap edecek, her iki yönü bilen, halkın sosyal ve kültürel seviyesine göre hatt-ı harekâtını ayarlayabilen din adamlarıyla ulaşılabilir. Tek taraflı bir hareket tarzını benimseyen bir zihniyete sahip din adamı tipi, toplum problemlerini çözmekten çok, kendisi problem olur.”*⁷⁴

Ali Ulvi Kurucu, hatıralarında İmam Hatip Okullarının açılması için Celal Hoca'nın Ankara'da yaşadıklarını şöyle anlatmaktadır:

⁷⁰ Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 313; İsmail Kara (hızl), *Muallimliğe Adanan Bir Ömür Mahmud Bayram Hoca*, s. 12'de Ankara süreci Mahmud Bayram Hoca'nın ağzından aktarılmıştır.

⁷¹ Okay, *age*, s. 68.

⁷² Kaya, “*Mahmud Celaleddin Ökten*”, *Konulu Görüşme*, İstanbul, 21.06.2014.

⁷³ Kutluoğlu, *Topal Hoca*, s. 98.

⁷⁴ Karaçam, *age*, s. 142.

“Celâl Hoca merhum, hak yolunda mücadelecî, azimli, kararlı bir insandı. İmam Hatip Okulları'nın Türkiye'de ilk açılışı onun azmi ve ısrarı sayesinde, lütf-i İlahî'nin tecellisi ile olmuştur, dersek mübalağa etmiş olmayız.

Bu bahsi fakir, kendisinden, muhtelif zamanlarda dinlediğim şekilde, tarihe emanet etmek isterim. Esasen bu hadiseye ve safhalarına şahit olmuş bulunan herkesin, bildiğini yazması da vicdanî, dinî ve tarihî bir borç hükmündedir...

İşte Celal Hocamızın Ankara'da Tâlim Terbiye Kurulu'ndan İmam hatip Okullarının açılmasına dair izin alışının, Hoca'nın ağzından dinleyip de bugün hatırlayabildiğim hikâyesi”:

“Memleketimizde 1940'lı yıllarda, halkın ağzında dolaşan bir söz vardı: ‘Cenazelerimizi yıkayacak imam kalmayacak!’ Bu söylentide doğruluk payı vardı. Bazı köylerde imam olmadığı ve ölenlerin yıkanıp gömülmesi için yakın köylerden imam gelmesinin beklendiği bilinen bir şeydi. Zaman geçtikçe, bu halin daha kötüleceği de belli idi... Hâlbuki asıl tehlike bu değildi... Cenazenin üzerine bir teneke su atarsın yahut bir havuza, bir göle batırırsın yıkarsın... Avam: ‘Cenazemizi yıkayacak hoca kalmadı.’ der; hocalığı, cenaze namazından ibaret bilir... Fakat asıl tehlike şu idi ki:

Milletin imanını yıkayacak, ruhunu yıkayacak, aklını yıkayacak hoca kalmamıştı; kalmayacaktı... Memleketin imanını yıkayan, koruyan, Mustafa Sabri Efendiler, Hamdi Efendiler, Naim Beyler, Akif Beyler, Ferid Beyler, İzmirli İsmail Hakkı Beyler gitmişti... Memleketin imanı gidiyordu. Memleket, sade cehaletin değil, küfrün istilâsına giriyor; küfrün silindiri altında eziliyor, eriyordu...

Ne yapıp edip, küfrün kalesinde bir delik açmak için, bir İmam Hatip Okulu'nun açılmasına arkadaşlarla karar verdik... Elimde baston, rahatsız halimle trene bindim Ankara'ya gittim. O günün Maarif Vekili olan Tevfik İleri merhum, talebelerimden

idi. Terbiyeli bir talebe idi. Beni unutmamıştı... Daha önce de onun tavassutu ile Başbakan Adnan Menderes'in oğullarına Kur'ân-ı Kerîm okutmak, dinî bilgiler öğretmek için beni tâyin etmişlerdi. O işin de tek âmili Tefvik İleri idi.

Adnan Bey'in oğullarının İstanbul'da olduğu günlerde, Hâriciye Vekili Fatin Rüştü Zorlu'nun evine gider, çocuklara ders verirdim. Bunu herkes de bilmez.

Tefvik İleri ile daha önce konuşmuştum, "*Hocam Ankara'ya gelin. Ümit ederim ki, inşaallah bu İmam Hatip kararını çıkarırsınız.*" demişti.

Ankara'da bir otelde kaldım. Günler geçiyor, Tefvik İleri'nin verdiği emirler, Tâlim Terbiye Daire'sinden bir türlü çıkmıyor. Bekle bekle bir ses yok... Tefvik İleri'nin talebem olması, gelin demesi, bana güç vermişti. Fakat işin bu kadar zor olacağı, Masonların, Dönmelerin bakanı dahi dinlemeyecekleri hesapta yoktu. Bir ay uzayacağını ise hiç beklemiyordum...

Müdür: "*Mevzuat, kanunlar müsaade etmiyor. Bunun için Tevhîd-i Tedrisat Kanunu'nun değişmesi lâzımdır. Bu kanun ile İmam Hatip Mektepleri kapatılmış; o günden bu güne, buna dair bir kanun da çıkmamış... Karar, bizim salâhiyetimizin dışındadır. Parlamento'dan bir kanun çıkması lâzım. Biz böyle bir izin veremeyiz*" diyor, direniyordu.

Müdür olacak adam, sarı bir herif... Yılan gibi bakışları var... Beni çok soğuk karşılıyor. Diyebilse, bana: '*Hoca defol git!*' diyecek... Demedi ama bakışları öyle... Bir ay boyunca, her gittiğimde, bu Dönme, beni: '*Yine mi geldin Hoca! Boşuna yorulma!*' diyen bakışlarla karşılıyor.

Bir ay Ankara'da süründüm. Çamaşırım kalmadı. Param bitti. Akşamları, otelden aldığım çayla, odamda ekmeği çaya batırıp yemek zorunda kaldım. Artık uykularım kaçıyordu. Hatta bir gece kaşınmaya başladım. '*Eyvah, bitlendim mi acaba?*' diye korktum, gözlüğümü takıp bakındım... Çünkü temiz çamaşırım

kalmamıştı. Girişken bir kimse değilim. Davet eden kimse de yok. Ancak Tâlim Terbiye Kurulu'na ve Tevfik Bey'e giderim, otele dönerim.

Vallahi Ali Ulvi Bey, bir ay içinde kimseye söylemedim: Oturup beklerken, bacağımın altına mendil koyuyordum. Prostatım var, kaçırıyorum. *'Abdeste gideceğim.'* de diyemiyorum ki; *'Ulan, abdestini tutamayan adamın, burada ne işi var.'* derler mi diye...

Nihayet bir gün, artık çok sıkıldım, rahatsızlandım... Sarı adam, gittiğimde artık yüzüme bile bakmaz olmuştu... Bastonuma dayandım: *'Buradan doğru trene gideyim.'* diye kalktım. Yalnız Tevfik İleri Bey'e bir daha uğrayayım, hem vedâ edeyim dedim. Tevfik Bey, o kırgın halimi gördü; rengimi beğenmedi: *'Hocam, siz rahatsızsınız.'* *'Tevfik Bey, ben gidiyorum.'* dedim... Üzüldü, düşündü: *'Hocam iyi sabretmişsiniz... Son bir çare olarak, meseleyi Adnan Bey'e açalım.'* dedi.

Birlikte Adnan Menderes Bey'e, başvekâlete gittik. Vaziyeti anlattık. Adnan Bey hayret etti, üzüldü. Tâlim Terbiye Dairesi'ndeki bir adamın, Bakana karşı koyduğuna şaşıtı:

'Bu derece mi Tevfik Bey?', 'Evet, efendim, bu derecedir.'

Başbakan biraz düşündükten sonra dedi ki:

'Hocam, yarın siz Tevfik Bey'e gelin; Tevfik Bey'le beraber Tâlim Terbiye'ye gidin... Ben aynı saatte baskın yapayım... Bir de bu şekilde tecrübe edelim. Belki Allah yardımcımız olur.'

Ertesi gün Adnan Bey'in dediği gibi, Tevfik Bey'le birlikte Tâlim Terbiye'ye gittik. O memurun masasında iken Başbakan geldi.

Girer girmez selâm verdi. Sonra:

'Tevfik Bey neredesin yahu! Ne zaman sorsam, Tâlim

Terbiye'de diyorlar!.. Nedir bu?.. Allah aşkına senin Tâlim Terbiye'de bu kadar ne işin var?’

‘Efendim, Celâl Ökten Hoca, benim hocamdır. Bir aydan beri buradadır.’

‘Hayırdır ne işi varmış?’ Tevfik Bey, *‘Efendim, böyle böyle.’* diye anlattı.

Adnan Bey, memura sordu: *‘Beyefendi bunun mahzuru nedir?’*

‘Efendim, bana meşguliyetimin dışında bir teklif yapılıyor. Ben böyle bir karar veremem. Böyle bir müsaadeyi benden istiyorlar. Benden çıkması lâzımmış. Binaenaleyh mevzuat böyle bir karar vermeme müsaade etmez. Vekil Bey üzerime büyük baskı yapıyor.’

‘Peki, Tevfik Bey’in verdiği tâlimat kâfi gelmiyorsa; emri ben vereyim. Bu emri günün Başvekili vermiş deyin.’

‘Muhterem başvekilim, ben mes’ul olurum; şifahî emir beni kurtaramaz.’

‘O halde, lâzım olanı yazın, ben imza edeyim.’

Merhum Adnan Menderes'in bu kararlı tavrı karşısında, artık Tâlim Terbiye Dairesi Başkanlığı'nın söyleyecek sözü kalmadı.

Bizim vekâletten bir şey istediğimiz de yok... Binayı bulacağız, kirası, bakımı; idareciler, öğretmenler, hademe vs. maaşları, hepsi bize ait olacak...

Tevfik Bey de sormuştu:

‘Hocam nereye açacaksınız? Kimler okutacak?’

‘Siz hele bize bir izni verin; Allah'ın lütf-u keremi ile onlar bulunur...’

O gün, benim için bayram oldu. İstanbul'dan telgraf çekip sorarlar:

'Ne zaman geleceksin?' 'Geldim, geliyorum.' derken, neyse müjdeyle döndüm.

O gün, muvafakat emrini alıp da Başvekâletten otele gelirken, nasıl çıldırmadım, nasıl aklımı kaybetmedim, diye hâlâ şaşarım... Ne evlendiğim gün, ne de icazet aldığım zaman böyle sevindim. O gün bu kadar sevinmişim! Bu dereceden fazla, bunu bastıran bir sevinci, ancak Beytullah'ı gördüğüm zaman hissettim...

Artık hemen Başvekâlet'e Adnan Bey'e teşekkür ettiğim...

Yâhu geçen günler, nasıl unutuluyor; bunları bilmek lâzım... Tarih bunun için, ibret almak için lâzımdır."⁷⁵

Celal Hoca'nın öncülüğünde başlayan İmam Hatip Okulları nihayet yine onun çabalarıyla 13 Ekim 1951 gün ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararıyla hayat bulmuştur. Buna göre açılacak okulun adı, *İmam Hatip Okulu* olmuştur. Özel Okullar Müdürlüğü'ne bağlı olarak açılacak İmam Hatip Okulları Projesi 17 Ekim 1951 günü Milli Eğitim Bakanı *Tevfik İleri* tarafından onaylandıktan sonra yürürlüğe girmiştir.⁷⁶ Kararnameye göre İmam Hatip Okulları *Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya* ve *Maraş* olmak üzere yedi ilde açılarak öğretime başlamıştır. Bunlardan İstanbul İmam Hatip Okulu, '*Bakıyyetü's-Süyûf*' olarak hayatta bulunan son Osmanlı âlimlerinin eğitime katılmasıyla açılmıştır.⁷⁷

Celal Hoca Ankara'dan gelen, okulların açılabilmesine dair belge ile okul binası ve okulun ihtiyaçlarını temin arayışına girmiştir. Çünkü belge, izin dışında herhangi bir okul binası, tahsisat vs.ve imkân vermemektedir. 70 yaşında bir emekli

⁷⁵ Ali Ulvi Kurucu, *Hatıralar*, (hızl: M. Ertuğrul Düzdağ) İzmir, 2014, C. 4, s. 211-216.

⁷⁶ Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 1. Bs, İstanbul, 2011, s. 186-187.

⁷⁷ Okay, *age*, s. 69; Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 313.

olmasına ve Milli Eğitim camiasından yanında hiç kimse olmamasına rağmen yaz sıcaklarında uzun süre bina aramıştır.⁷⁸ Bina bulunduktan sonra da o yaşına rağmen sıra taşıyanlara bizzat yardım etmiştir.⁷⁹ Bulunan kullanışsız binanın iyileştirilmesi, talebelerin beslenme ve barınması konularında *İlim Yayma Cemiyeti* ile işbirliği yapmıştır.⁸⁰ İmam Hatip Okullarının sivil toplum kuruluşları ve halkın desteğiyle başlayan bu serüveni hep böyle devam etmiştir. Bazen kurulan dernekler aracılığıyla okul daha açılmadan bina yapıp Milli Eğitim Bakanlığı'na teslim edilmiş, bazen de devletin ayırdığı ödenekten daha fazlası toplanarak bu okulların fiziki şartları hazırlanmıştır.⁸¹

Celal Hoca, İmam Hatip Okullarının açılmasıyla birlikte iki yıl devam edecek olan İstanbul İmam Hatip Okulu Müdürlüğüne getirilmiştir.⁸² O, aynı zamanda burada Arapça dersleri de vermektedir.⁸³ Bu sayede Celal Hoca yıllarca edindiği muallimlik tecrübesinin ve parçası olduğu tarihin aktarıcısı olurken, İmam Hatip Okulunun ilk öğrencileri de devraldıkları kültürün ve tarihin canlı örneğini görme imkânına sahip olmuşlardır.

Okul ilk açıldığında ilkokul mezunu olanlar birinci sınıftan başlatılmıştır. Celal Hoca Milli Eğitim Bakanlığının onayıyla hazırlık sınıfı açmıştır. Bu hazırlık sınıfına da ortaokul mezunu talebeler kaydedilmiş ve burada İmam Hatip Okulunda okutulan meslek derslerini okumuşlardır. 1953-1954 yılında da hazırlık sınıfını tamamlayan bu ortaokul mezunu talebeler için üç yıllık

⁷⁸ Okay, *age*, s. 68; Meriç, *age*, s. 74.

⁷⁹ Z. Koç, "agm", s. 82.

⁸⁰ Mahir İz, *Yılların İzi*, İstanbul, 1990, s. 337; Z. Koç, "agm", s. 82.

⁸¹ Mustafa Öcal, *İmam-Hatip Liseleri ve İlk Öğretim Okulları*, İstanbul, 1994, s. 62

⁸² Z. Koç, "agm", s. 81.

⁸³ Kutluoğlu, *Topal Hoca*, s. 99; Tayyar Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, C. 1, İstanbul, 2011, s. 91.

lise kısmının birinci sınıfı açılmıştır.⁸⁴

İdareciliği sırasında Celal Hoca, beğenmediği hocaya İmam Hatip Okulunda ders vermemiş, beğendiği hocaya da kimse kusur bulamamıştır.⁸⁵ Okula gelen talebelerin kaydı konusunda ise Celal Hoca, yaşı büyük olanlara ve hafız olanlara öncelik tanımıştır. Çünkü Hoca'ya göre imam olmak, biraz yaşı büyük olmayı gerektirir. Bu sebeple okulun ilk öğrencilerinin çoğunluğunu da hafız olanlar oluşturmuştur.⁸⁶

Okulun ilk açıldığı zamanlarda Milli Eğitim'in tahsisat vermemesinden okula hademe tutulamamıştır. 280 öğrencinin ve hocaların kullandığı binanın temizliği ve bakımını büyük ölçüde Celal Hoca üstlenmiştir. Bunu, niçin talebelerin değil de kendisinin yaptığını Hoca açıklama ve yoruma gerek bırakmayacak şekilde şöyle ifade etmektedir:

“Talebeler gözümüzün nuru, dinimizin yarınki hadimleri. Onların izzet-i nefsinı kıramam! Haysiyet duygularını zedeleyemem! İnkisar-ı hayale uğratamam! Halet-i rûhiyelerini altüst edemem! Çünkü talebelerime bu yaşta, bu çağda böyle bir iş yaptırırsam onların izzet-i nefsiyle oynamış olur, cemiyete ve insanlara karşı küskün ve kırgın yetişmelerine sebebiyet vermiş olurum. Bunu yapamam! Esasen bu gibi işler insan tabiatına giran gelir. Kendi nefsimin hoşlanmadığı bu işi talebelerime yaptıramazdım. Nihayet iş başa düştü. Bu sebeple mektebin helâlarını ve musluklarını günlerce bu mektebin müdürü olan bu fakir temizlemiştir.”⁸⁷

Dönemin Mili Eğitim Bakanı *Tevfik İleri*'nin o günkü bazı

⁸⁴ Z. Koç, “agm”, s. 81; Mustafa Öcal, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Dinî Hayat*, İstanbul, 2008, C.I, s. 495-513, 531-549.

⁸⁵ Kutluoğlu, s. 287.

⁸⁶ Z. Koç, “agm”, s. 81; Topaloğlu, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu *Görüşme*, İstanbul, 17.06.2014.

⁸⁷ İsmail Hakkı Hocaoğlu, *Tohum*, 1 Şubat 1960.

gazetelerde konuya ilişkin çıkan şu sözlerine bakılırsa İmam Hatip Okullarının kuruluşunda iyi yetişmiş din görevlisi ihtiyacının önemli etkisi olmuştur: “*İmam Hatip Okullarının açılması zaruretine kanîiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetişmesini arzu ediyoruz.*”⁸⁸

İmam Hatip Okulları Projesinin sahibi ve İstanbul İmam Hatip Okulu'nun kurucu müdürü olan *Celal Hoca* da benzer şekilde bu okulların kuruluş amacını şöyle ifade etmiştir: “*Modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrik, şarkı ve garbı iyi bilen tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver din adamı yetiştirmek.*”⁸⁹

Celal Hoca başlangıçta İmam Hatip Okulları ile “*din âlimi*” yetiştirmek istediğini belirtmiş ancak daha sonraki dönemlerde bu ifadesini “*din âlimi namzedi*” olarak değiştirmiştir.⁹⁰ Celal Hoca bu ifadesiyle, dinî ilimler alanında münevver bir zümre oluşturmak istemektedir.

Celal Hoca'nın imam ve müezzinlere yönelik yaptığı şu konuşmada da İmam Hatip Okullarının programı hakkındaki görüşlerinden işaretler görmek mümkündür: “*İmam Hatiplerde şer'i ilimlerin yer alması ilerlemeye engel değil tam aksine ilerlemeyi teşvik etmektedir.*” Bu görüşün bir devamı olarak Hoca, şer'i ilimler ile tecrübi ilimlerin birbiriyle uyumlu, birinin diğerini desteklediği inancını ifade etmiştir. Ona göre sözü edilen uyum, bu iki ilmin birlikte aynı müessesede okutulması ile ispat edilebilecektir.⁹¹

Şeri ilimler ile tecrübi ilimler birlikte okutularak din âlimi

⁸⁸ Cumhuriyet Gazetesi, 3 Ocak 1951.

⁸⁹ Kaya, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014.

⁹⁰ S.Ökten, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 27.05.2015.

⁹¹ Karaçam, *age*, s. 87.

yetişmesinin mümkün olacağına inanılmıştır. Yetişen bu kimseler hem dini hem de kültürü bilmeleri sayesinde münevver kimseleri de ikna edebileceklerdir.⁹² O günün şartlarında ortaöğretim seviyesindeki kültürün, münevver sayılan kimseleri ikna etmede yeterli görülmesi dönemin anlayışı, aydını ve ortaöğretimnin niteliği hakkında bazı ipuçları vermektedir.

Celal Hoca'nın yakın dostu ve bir süre İstanbul İmam Hatip Okulunda dışarıdan derslere de girmiş olan Nurettin Topçu, bu okulların Rönesans gayesi ile kurulduğunu şöyle belirtmiştir: *“İmam Hatip Okulları ile İslam Enstitüleri başlangıçta merhum Celal Hoca gibi davayı kavrayan bir âlimin önderliğinde, İslam kültürüne hakikat kapısını açacak olan bir Rönesans gayesi ile kurulmuştur.”* Bu inkılâbın ilk etabını daha önce ifade edilen ‘büyüklerin söylediklerinin değişmez hakikat olarak görülmemesi’ başlatacaktır. Bu sayede serbest eleştiri ve tartışma ortamı geliştirilmiş olacaktır. Bunu yapacak olan da ilim ve felsefe zihniyetidir. Bu sebeple program hazırlanırken felsefe grubu dersleri üzerinde özellikle durulmuştur.⁹³

Geleneksel ve modern olanın aynı programda yer aldığı okul fikri 1880’lerde açılan özel okullarla başlamış görünmektedir.⁹⁴ Bu durum II. Meşrutiyet ile birlikte medrese ıslah çalışmalarında, batılı mektepler referans alınarak Cumhuriyet’e kadar devam ettirilmiştir. Cumhuriyet dönemi ile birlikte tüm unsurların hukuksal olarak bir araya getirildiği İmam Hatip Okulları kurulmuştur. Böylece dinî bilgilerle modern bilgilerin, modern batı tarzı eğitim yaklaşımıyla sunulmasına imkân hazırlanmıştır. Bu durum dinî bilginin yeni nesle aktarılması,

⁹² A.H.Ökten, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 09.05.2015; Kaya, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014.

⁹³ Nurettin Topçu, *İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf*, (hzl. Ezel Erverdi-İsmail Kara), s. 52-54.

⁹⁴ Richard Tapper, *Çağdaş Türkiye’de İslam*, çev. Özden Arıkan, İstanbul, 1993, s. 99-125.

yorumlanması ve anlaşılmasında yeni bir anlayış getirmiştir. İmam Hatip Okulları, İslam eğitim geleneğinde devlet himayesindeki Selçuklu Nizamiye Medreseleriyle başlayan, Osmanlı ve Cumhuriyet tecrübesiyle de devam ede gelen son noktadır.⁹⁵ Bu bağlamda İmam Hatip Okullarının devlet ideolojisinden doğan bir kurum olduğunu düşünenler olduğu gibi, bu okulların açılması hususunda toplumun bütün kesimlerinin mutabakatı olduğunu ifade edenler de olmuştur.⁹⁶

1951 ve sonraki yirmi iki yıl boyunca İmam Hatip Okullarının talebe yoğunluğunu köy çocukları ile köy kökenli kent çocukları oluşturmuştur.⁹⁷ Çünkü kırsal kesimin geleneklerine olan bağlılıkları çocuklarının da aynı terbiyeden geçmesini istemelerine yol açmıştır.⁹⁸ Lise ise şehirlinin okulu olarak görülmüştür. Şehirleşmek ve dindarlaşmak isteyenlerin yolunu birleştiren ise İmam Hatip Okulları olmuştur.⁹⁹ Çoğu İstanbul dışından gelen İstanbul İmam Hatip Okulu talebelerinin beslenme, barınma ihtiyaçlarıyla hafta sonları dahil Celal Hoca bizzat ilgilenmiştir.¹⁰⁰

1953 yılında Celal Hoca'nın müdürlüğü sırasında okula Kur'an'ın Latin harfleriyle okutulması gerektiğini bildiren bir yazı gelmiştir. Yazıya verdiği cevap ve bu işin transkripsiyon yapılmadan olmayacağı yönünde teftiş heyetine yaptığı ilmi

⁹⁵ Bk. İbrahim Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*, İstanbul, 2014, s. 151, 154-155.

⁹⁶ Bu konudaki görüşler için bk. İsmail Kara, 'İmam Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak', Derleyen: Mahmut Zengin *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul, 2005, s. 35-43; Halis Ayhan, "İmam Hatip Lisesi Öğrenci ve Ailelerinin Psikolojik ve Sosyolojik Durumları", Derleyen: M. Zengin *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, s. 75.

⁹⁷ Yavuz, *age*, s. 134.

⁹⁸ Beyza Bilgin "Zorunlu Temel Eğitim ve İmam Hatip Lisesi" *Kuruluşununun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri*, İstanbul, 1995 s. 97-98.

⁹⁹ Bedri Mermutlu, "İmam-Hatiplerin Seküler Çıkmazı" *Akademik Araştırmalar Dergisi*, İstanbul, Ağustos-Ekim 2008, S. 38, s. 88.

¹⁰⁰ Yorulmaz, *age*, s. 169.

açıklama nedeniyle Celal Hoca görevden alınmıştır. Bunun yerine kendisine meslek dersleri teftişi görevi verilmiştir.¹⁰¹

Daha sonra bu İmam Hatip Okulunda görev yapmak istemediği halde göreve getirilen yeni müdür *Celal Yener* zamanında, okulda bazı değişiklikler olmuştur. Kültür dersleri sayısı 23, meslek dersleri sayısı 9 olacak şekilde bir dağılım yapılmıştır. Yeni müdürün ve bazı öğretmenlerin bu okulun geleceği olmadığı yönündeki telkinleri neticesinde talebelerin bir kısmı okuldan, ayrılmıştır.¹⁰² Böylece Celal Hoca daha hayattayken bu okullar; bir yandan karşı olanlar diğer yandan mutaassıp öğretmenlerin tutumuyla kuruluşundaki amacından uzaklaşmaya başlamıştır.¹⁰³ Bu durum Celal Hoca'yı çok üzmüştür. Meslek mektebinde meslek derslerinin zayıf kalmasını kabul edememiştir.¹⁰⁴ Nihayet İmam Hatiplerde yaşanan bu olumsuz gelişmeler karşısında Bakanlığa bu kurumlar için bir *Islah Raporu* sunmuştur.

Vefatına altı yıl kala, vermeye başladığı İhya dersleri 1961'deki vefatına kadar devam etmiştir. Soğanağa Camii'nde her cumartesi ikinci namazından sonra okunan bu ders, Gazali'nin *İhyâ-u Ulumiddin* adlı eseri merkezinde çeşitli ilimleri de içermektedir. Kelamî meselelerden Fikhî konulara, Tasavvuftan Psikolojiye, Tarihten Edebiyata kadar genişliği olan bu dersler maddi bir karşılığa da dayanmamıştır. Bu derslere her meslek ve meşrepten insan ve kadınlar da katılmıştır.¹⁰⁵ Celal Hoca'nın İhya derslerinde özellikle Arapça cümle tahlilini önemseydiği belirtilmiştir.¹⁰⁶

¹⁰¹ Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 313.

¹⁰² Kutluoğlu, "Mahmud Celaleddin Ökten" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 17.06.2014.

¹⁰³ Topçu, *İslam ve İnsan, Mevlana ve Tasavvuf*, s. 52.

¹⁰⁴ İz, *age*, s. 338.

¹⁰⁵ Işık, "agm", s. 23; Meriç, s. 86; Mısıroğlu, *age*, s. 160; Karaçam, *age*, s. 143.

¹⁰⁶ Topaloğlu, *Asım'ın Neslinden İmam-Hatip Nesline Mehmet Akif'ten Celal Hoca'ya Panel*, 05.11.2014.

Dilin kullanım şekline gelince, özellikle isimleri asli şekilleri ile kullanmayı tercih etmiştir. Mesela Sadettin yerine ‘Sadeddin’, Hayrettin yerine ‘Hayreddin’ gibi.¹⁰⁷ Celal Hoca medrese hocalarının Türkçeyi tam bilmediklerini düşünmüştür. Kendisi konuşurken derste olsun ya da olmasın Türkçe’nin inceliklerine dikkat etmiş, muhataplarının da dikkat etmesini beklemiştir.¹⁰⁸

Ali Fuad Türkgeldi’nin kaleme aldığı *Mesail-i Mühimme-i Siyasiye* adlı eserini birlikte okumuşlardır. Bunun yanında *Rical-i Mühimme-i Siyasiye* eseri üzerinde de çalışmışlardır. Şahıslar ve meseleler hakkında Celal Hoca’nın görüşünü alan Türkgeldi, bazı yerleri kendisi açıklamıştır. Türkgeldi ve Celal Hoca son üç padişah devirlerini incelemişlerdir. Bu okumalarında Türkgeldi, Celal Hoca’nın bilgi, analiz ve sentez yönünü fark etmiştir. Türkgeldi, Celal Hoca’nın muallimliği seçmemiş olması durumunda iyi bir sefir olabileceğini söylemiştir.¹⁰⁹

Görüldüğü gibi Celal Hoca; Arapça, Türkçe, Felsefe, Kelam, Fıkıh ve Ahlak muallimliği yanında iyi bir tarihçi aynı zamanda da dünya meselelerinden haberdar bir bilgedir.

A. Yöntemi

Mahmud Celeleddin Ökten’in hocalık hayatında pek çok ders okuttuğuna yukarıda işaret edilmişti. Bununla birlikte onun asıl branşı Arapça’dır denilebilir. Nitekim Celal Hoca’ya “*Üstâzü’l-Esâtîze*”¹¹⁰ dedirten onun Arapça hâkimiyeti ve onu öğretme biçimidir.

Celal Hoca’nın Arapça ‘konuşma’ öğretiminde temel yaklaşımı, ana dili hiç kullanmadan sırf Arapça konuşarak bu dili

¹⁰⁷ Topaloğlu, “Mahmud Celeleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 17.06.2014.

¹⁰⁸ Karaçam, *age*, s. 140.

¹⁰⁹ Işık, “*agm*”, s. 20.

¹¹⁰ Topçu, “*agm*”, s. 40.

öğretmektir. Derslerinde Almanca kaleme alınmış olan *Ta'limü'l-Lügati'l-Arabiyye Ale't-Tarikat-i Berlitz* kitabını esas almıştır.¹¹¹ Arapça kaleme alınmış olan *Mebâdiü'l-Arabiyye* adlı dört ciltlik eseri de tercüme ederek ders kitabı olarak okuttuğu bilinmektedir.

Bunların yanında 'en-Nahvü'l Vâzih'in yöntemini beğendiği bildirilmiştir. 'en-Nahvü'l-Vâzih'in yöntemi üzerine 'Mebâdiü'l-Arabiyye'nin alıştırmalarını ekleyerek yeni bir gramer kitabı yazmak için çalıştığı da söylenmektedir.¹¹²

Celal Hoca Arapça'da 'kurallar/gramer' öğretiminin ise 'konuşma' öğretimindekinin aksine ana dilde yapılması gerektiğini savunmuştur. Celal Hoca'nın bu konudaki görüşü ile Mehmed Zihni Efendi'nin fikirleri benzerlik göstermektedir. Mehmed Zihni Efendi'ye göre de Türkçe hazırlanmış Arapça gramer kitabı ile kişi kendi kendine bile Arapça öğrenebilir.¹¹³

Celal Hoca Arapçanın, medreselerde izlenen yöntem yüzünden geç ve güç öğrenildiği kanaatindedir. Mesela; "Bakara'dan biraz okuturlar Tefsir okuttuk zannederler, Buhari'den biraz okuturlar Hadis okuttuk zannederler." diyerek okutulan dersin tam olarak okutulmasının lüzumuna işaret etmektedir.¹¹⁴

Celal Hoca, kendi Arapça muallimliği tecrübesi ve dil öğretimi yöntemlerinden hareketle bu dilin iyi öğrenilip öğretilmesi için şu ilkeleri geliştirmiştir:

- Arapça öğretimine ilk olarak cümle bilgisinden başlanmalı;

¹¹¹ Okay, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 06.06.2014.

¹¹² Kaya, "agm", s. 30.

¹¹³ Mehmet Zihni, *el-Muktedab mine'l-Müntehab fî Ta'lim-i Lügati'l-Arab*, s. 4.

¹¹⁴ Kaya, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014.

küçük, basit cümleler oluşturarak, cümlenin temel kuruluşu, *fül*, *fail* ve *meful* gibi esas unsurların yerleri talebenin hafızasına iyice yerleştirilmelidir. Bunlar Türkçe'den Arapça'ya, Arapça'dan Türkçe'ye yaptırılacak tercüme ve cümleler üzerinde sorulacak sorularla (Lucter Expliqué Usulü) ve bol alıştırmalarla pekiştirilmelidir.

- Kavâid, ilk zamanlar muhtasar ve Türkçe olarak belletilmeli ve yeri geldikçe çok tekrarlar hafızalara nakşedilmelidir.

- Talebe cümle teşkilatını kavrayıp seviyesi biraz yükselince orta derecede, muhtasar, bütünü ile birlikte sarf ve nahiv okutulmalıdır. Bu kavâid yine Türkçe olmalı ve bol alıştırmalarla uygulamalı olarak belletilmelidir.

- Talebe ibareyi anlamaya, manayı kavramaya, kendi ifadesi ile "*istihraç gelmeye ve talebenin dışı ibareye geçmeye başladıkdan*" sonra ancak Arapça olarak bir sarf ve nahiv kitabı okutulabilir.

- Fazla mufassal olan kavâid kitapları ancak müracaat kitabı olarak el altında bulundurulmalı, bunların hepsini okumak ve okutmak için uğraşılmamalıdır.

- Lügate çok önem verilmeli, lügatler özellikle isti'mal tarzı ile birlikte belletilmeli ve bol örneklerle o kelimenin çeşitli manaları gösterilmelidir. Kendisinin bunun üzerinde hassasiyetle durduğu, bilinmeyen bir kelime gelince hemen onu tahtaya isti'mal tarzı ile birlikte büyük bir dikkat ve ihtimamla yazdığı bilinmektedir.

- Kiraate çok yer verilmeli, basitten başlayarak daha zor metinlere kademe kademe yükselen bol nazım, nesir, hutbe, makale vs. gibi edebi metinler ve eserler okutulmuş geçilmelidir. Ona göre dil ancak böyle bol ve edebi parçalar ve eserler okunarak öğrenilebilir.

- Tercüme usulüne de ayrıca önem verilmelidir. Bu konuda

Arapça'nın ve Türkçe'nin hususiyetleri göz önünde bulundurulmalı ve tercüme tekniğine uygun davranılmalıdır.¹¹⁵

Yukarıdaki ilkelerden anlaşılacağı üzere Celal Hoca başlangıçta Arapça gramerinin Türkçe olarak işlenmesi taraftarıdır. Çünkü talebenin ana dili Türkçe olduğundan bahsedilen gramer Arapça olarak açıklansa bile talebe onu zihninde Türkçeye çevirip öyle anlamaya çalışacaktır. Oysa gramer Türkçe olarak işlendiğinde hem muallim kuralı daha kolay açıklayacak hem de talebe daha kolay öğrenebilecek ve içselleştirebilecektir.¹¹⁶

Bu ilkeler, Celal Hoca'nın Arapça öğrenim ve öğretiminde uygulana gelen yöntemleri yeterli bulmadığının ve farklı bir yöntem arayışında olduğunun işareti olarak okunabilir. Arapça öğretimindeki bu düşünce ve uygulamalarıyla çağdaşı olan Arapça hocalarından ayrıldığı da söylenebilir.

Celal Hoca'nın diğer bazı ilim dallarının metodolojisine ilişkin olarak da bazı fikirleri vardır. Mesela o, felsefi ilimler arasında *Metodoloji* (usul ilmi) ile *Sosyoloji*'nin özel bir önemi olduğuna inanmıştır. Ona göre *İslami İlimler* Batı yöntemleri ile ele alınır ve sosyolojik şartlar göz önünde bulundurulursa canlanabilir. İslami İlimlerin canlanması ile de İslam dünyası kalkınabilir.¹¹⁷

Celal Hoca'nın *Kelam* ve *Felsefe* derslerinde karşılaştırmalı yöntemi takip ettiği söylenmektedir. Buna göre, önce kelimcilerin ve filozofların görüşlerinin karşılaştırılmasına ardından yorumlanmasına yer vermiştir. Bir defasında Mutezile'nin anlayışını aktarırken Descartes'ten Fransızca

¹¹⁵ Kaya, "agm", s. 29-30.

¹¹⁶ Topaloğlu, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 17.06.2014.

¹¹⁷ Topçu, "agm", s. 41.

ifadelerle karşılaştırmalı olarak anlatmıştır.¹¹⁸ Onun irfanında *Gazali, İbn Rüşd, İbn Teymiyye* ile *Nakşî* tasavvuf anlayışının birlikte yer aldığı ve bunları bütünlük içerisinde yorumladığı ifade edilmiştir. Öte yandan üzerinde durduğu filozoflar da *Kant, Bergson, Aristo ve Eflatun* olmuştur.¹¹⁹

Mahmud Celaleddin Ökten'in metodoloji konusunda en çok etkilendiği kişilerden olan hocası İzmirli İsmail Hakkı, tarihi vesikalara dayanan bilgileri önemsemiş, mevsuk olmayan bilgileri dikkate almamıştır.¹²⁰ İzmirli, kendi yöntemini açıklarken de ancak delile dayanan sözleri kabul ettiğini ifade etmiştir.¹²¹ Celal Hoca da: "*Benim araştırma hususundaki metodum, araştırdığım meselenin dibine darı ekmektir! Meseleyi dibine kadar götürürüm ve hepsini hafızama alırım.*"¹²² demiştir. Bu tavrı ile o da, hocası gibi bilginin kaynağına inmeye önem vermiştir.

Celal Hoca'nın ilimle olan ilişkisindeki duruşunu yansıtan *tahkik* ve *tedkik* yöntemine de burada dikkat çekmek gerekir. Bu yöntemlerle amaçlanan, çok şey öğrenmekten ziyade öğrenilen şeyin kendisinde ve başkasında hiçbir tereddüde yer bırakmayacak şekilde kazanıma dönüştürülmesi, sonuçlandırılmasıdır.¹²³

Tahkik yöntemini somutlaştıracak bir örnek olarak Hz Ali ve Muaviye arasındaki meşhur hadisenin değerlendirmesi verilebilir. Celal Hoca, Kanlıca'daki Çınaraltı Sohbetlerinde tartışılan bu hususu, birkaç hafta devam eden araştırma ve müzakereden sonra şu şekilde değerlendirmiştir: *İmam-ı Azam*

¹¹⁸ Yeprem, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 28.04.2015.

¹¹⁹ Karaman, s. 325-326; Karaçam, s. 143; S.Ökten, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 27.05.2015.

¹²⁰ Celalettin İzmirli, *age*, s. 9.

¹²¹ İzmirli İsmail Hakkı, *age*, s. 6-7.

¹²² Özdamar, *age*, s. 214.

¹²³ Mahir İz, "Celaleddin Ökten", Başgil ve dğr, *age* içinde, s. 53.

*Ebu Hanife'nin görüşlerinden daha güzeli yoktur. Resulullah'ın ashabından hepsine muhabbet besle. Birini bırakıp da birine fazla meyil etme. Aralarında içtihadî meseleler vardır. O haklıdır bu haklıdır demeye gitmemek gerekir.*¹²⁴

Bilginin, düzensiz ve yığınlaşmış şeklini önemsememek bakımından kendisiyle aynı eğitimden geçmiş çağdaşlarından ayrılmıştır. Öte yandan yenilerde de bir bilgi boşluğu görmüştür. O, eskilerdeki yöntemsizlikten, yenilerde ise bilgisizlikten yakınmıştır. Eskilerde ve yenilerde gördüğü bu eksiklikler sebebiyle yalnız kalmıştır.¹²⁵ Bilginin içselleştirilmiş tarafı ile içselleştirilmemiş sözsözsel yanı arasında bir ayırım vardır. Celal Hoca bu ikisi arasındaki boşluğun metodoloji sayesinde azaltılmasını öngörmüştür. Bu sebeple de okullarda *Metodoloji* diye bir dersin olması gerektiğini söylemiştir. Ona göre bu derste öncelikle diğer derslerin ne olduğu, yöntemi ve sınırları öğretilmelidir.¹²⁶

Görüldüğü gibi Celal Hoca ilimde metodolojinin ve bilimsel yaklaşımın önemini fark etmiş ve bu konuda kendi dönemine göre ileri sayılabilecek bir yaklaşım sergilemiştir.

B. Muallim Olarak Nitelikleri

Celal Hoca'nın model bir alim ve muallim olarak nitelikleri dört başlık etrafında ele alınacaktır: 1. Kişisel ve mesleki nitelikler, 2. Talebe ile ilişkiler, 3. Öğrenme ve öğretme süreci, 4. Değerlendirme.

¹²⁴ Kaya, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014; Mehmet Şevket Eygi'nin isteği üzerine bu vakia anlatılmıştır. Öcal, *Tanıkların Dilinden*, C. I, s. 329; Meriç, *age*, s. 82 Kendisiyle bu konuda konuştukları ve farklı fikirde oldukları şeyhi Fahrettin Efendi ertesini gün gelerek Celal Hoca'nın bu fikrinde haklı olduğunu söylemiştir.

¹²⁵ Topçu, "agm", s. 43.

¹²⁶ Sarı, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 16.01.2015.

1. Kişisel ve Mesleki Nitelikler

a. Ciddiyet, işine değer verme

Celal Hoca'nın derslerinde ve hayata karşı tutumunda en belirgin özelliği ciddiyetidir. Burada 'ciddiyet' ile kastedilen, işini önemsemesidir. Özellikle Arapça derslerindeki ciddiyetinin nedeni, Arapçanın 'din dili' olmasında aranabilir. Nitekim kendisine Arapça derslerinde daha ciddi, hassas ve taviz vermez oluşunun nedeni sorulduğunda Celal Hoca: *"Arapça müsamahaya gelmez, çünkü o Kur'an ve din lisanıdır."* cevabını vermiştir. Arapçada yanlış bir harf ya da harekenin bütün anlamı da değiştirmesi sebebiyle bu dersin ayrıca ciddiyet gerektirdiğini savunmuştur. Bu derste o üslup ve hassasiyet kazanılırsa bunun bütün derslerde uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu ciddiyetinin hatta bazen de 'insafsız/tavizsiz' oluşunun Arapça dersine verdiği önemden kaynaklandığı, diğer dersleri okuturken daha müsamahakâr davrandığı söylenmektedir.¹²⁷

Arapça konusundaki ciddiyeti ve dikkat dağınıklığına müsaade etmeyen yapısı, İmam Hatip Okulunda Arapça dersinde bir talebenin camdan dışarı baktığını görünce söylediği şu sözlerde görünmektedir: *"Siz nasıl talebesiniz, bu Kur'an lisanıdır, bunun müsamahası olmaz. Anladınız mı?"*¹²⁸

Celal Hoca'nın özel derslerinde de okul derslerindeki kadar ciddi olduğu aktarılır. Mesela kayınbiraderi Cevdet Soydanses ile olan özel derslerinde, ders başlayınca arkadaşlık ve akrabalık sıfatı yerini talebeliğe bırakmıştır. Talebe şayet latifeye, mizaha kaçacak olsa Hoca'nın hemen: *"Ciddiyete hezil karıştırma."* dediği nakledilir.¹²⁹

Celal Hoca, İmam Hatip Okulu Arapça dersinde, talebelerden

¹²⁷ Cevdet Soydanses, "Gençliği", Başgil ve dğr, *age* içinde, s. 68; Işık, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 14.01.2015.

¹²⁸ Işık, "agm", s. 17.

¹²⁹ Soydanses, "agm", s. 66-67.

birinin kendisine karşı hatalı bir davranışından sonra: “*Sizlere bir daha ders okutmayacağım. Benim kıymetimi bilemediniz.*” diyerek sınıfı terk etmiştir. Bu durumda, o sırada okulun müdürü olan *Mahir İz* bu dersi okutması için Osman Reşer’i bulmuştur.¹³⁰ Mahir İz’in bu ders için Osman Reşer’den önce Celal Hoca’ya ısrar ettiği ve fakat Hoca’nın kabul etmediği kaydedilmiştir.¹³¹

Hoca’nın hayatının her alanına hâkim olan ciddiyetini vakit konusunda da görmek mümkündür. Vaktin değerini bilme ve zamanı doğru yönetme konusunda batılıların randevu sistemini beğendiği bildirilmiştir.¹³² ‘Vaktini almak için gelenler’ diye nitelediği kimselere nasıl davrandığını şöyle anlatmıştır: “*Bu kimselere kahve ikramıyla birlikte mütalaa etmesi için bir de kitap veririm, böylece kendi çalışmama devam ederim, gelen de kahvesini içtikten sonra gider.*”¹³³

Görüldüğü gibi Celal Hoca’nın hayatında ‘ciddiyet’ onun temel niteliğidir. ‘Ciddiyet’, onun düşünmesinde, konuşmasında ve bütün yaşantı alanlarında görülebilir. Bundan dolayıdır ki ciddiyetsiz olan şeyler onun huzurunu kaçırmıştır. Bu ciddiyeti yanında seviyeli veya masum şakalar yaptığını da burada ifade etmek gerekir.¹³⁴ Celal Hoca’nın yalana asla müsamaha göstermediği,¹³⁵ şaka yaptığında da daha ilk cümlede onun şaka olduğunun anlaşıldığı belirtilmiştir.¹³⁶

¹³⁰ Öcal, *Tanıkların Dilinden*, C. 1, s. 333.

¹³¹ İz, *age*, s. 338.

¹³² Işık, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 14.01.2015.

¹³³ Kutluoğlu, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 17.06.2014.

¹³⁴ Topçu, “*agm*”, s. 47.

¹³⁵ A.H.Ökten, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 09.05.2015.

¹³⁶ S.Ökten, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 27.05.2015.

b. Samimiyet

Nurettin Topçu'ya göre Celal Hoca ömrü boyunca kalbini, safiyetini hiçbir şeye değişmeden sadece Rabbinin ilmini öğrenmiş ve öğretmiştir. Bu yönüyle de “*Kalbim annemden nasıl doğdumsa hala öyledir.*” diyen Hıristiyan şairin ruhunu gıpta ve hayret içerisinde bırakmıştır.¹³⁷ Yine Topçu'nun gözü ile Celal Hoca, Hz. İsa'nın; “*Saf kalpler ne bahtiyardır! Zira onlar Allah'ı göreceklerdir.*” müjdesine ulaşan nadide ruhlardan biridir.¹³⁸

Şu hadise onun samimiyet ve dürüstlüğünü gösteren pek çok örnekten sadece biridir: Kalam dersi notlarını kaybettiği bir gün, okulda olabilir ihtimaliyle dersi olmadığı halde okula gelmiştir. Gitmek üzere merdivende karşılaştığı okulun Farsça Hoca'sı *Yaman Dede*'nin yemeği okulda birlikte yeme teklifine şu karşılığı vermiştir: “*Bugün mektepte dersim yok, onun için yemek yemeye de hakkım yok. Ben bugün şahsi bir işim için buraya gelmişim.*”¹³⁹

c. Adab-ı Muaşeret Konusunda Hassasiyet

Bir eğitimcinin tutum ve davranışlarıyla talebelerine örnek olması beklenir. Celal Hoca sosyal ilişkilerde âdet haline gelen ve dayanağını büyük ölçüde dinden alan güzel tutum ve davranışları talebelerine kazandırmaya özel bir önem vermiştir. Bunları adab-ı muaşeret olarak uygulamış ve talebelerine de bu yolla öğretmiştir.¹⁴⁰ Okulun diğer hocaları ile birlikte ilmi ile amil olmaya özen göstermiştir.¹⁴¹

Bunlardan biri olan *selâmın* ‘Benden size zarar gelmez.’ ve

¹³⁷ Topçu, “*agm*”, s. 39; Yorulmaz, *age*, s. 279.

¹³⁸ Topçu, “*agm*”, s. 49.

¹³⁹ Işık, “*agm*”, s. 23-24; Altıkulaç, “*Asım'ın Neslinden İmam-Hatip Nesline Mehmet Akif'ten Celal Hoca'ya Paneli*” İstanbul, 05.11.2013.

¹⁴⁰ Kaya, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 21.06.2014.

¹⁴¹ Altıkulaç, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 25.06.2014.

'Size karşı hüsnü niyet besliyorum.' anlamlarından dolayı gün içerisinde sık sık verilmesini istemiştir.¹⁴²

Celal Hoca'nın saygı telkin eden bir muallim ve idareci olduğu bildirilmiştir.¹⁴³ Onun sadece talebeleriyle ilişkilerinde değil meslektaşları arasında da saygın bir konumu vardır. İstanbul İmam Hatip Okulunda birlikte görev yaptıkları Nurettin Topçu, Celal Hoca'yı sevip saymış, aynı zamanda talebelerin ondan istifade etmelerini tavsiye etmiştir.¹⁴⁴

Celal Hoca sadece kendi çevresinde değil, benzer dünya görüşünde olsun ya da olmasın İstanbul'un bütün ilim ve eğitim camiasında saygı duyulan bir hocadır. Mesela öğrencisi Orhan Okay, Celal Hoca'nın İlhan Ayverdi'ye verdiği Arapça derslerine katılmak için yurt müdüründen izin istemiştir. İzin vermesi güç görünen yurt müdürü, Celal Hoca'nın adını duyunca saygı ifadesiyle müsaade etmiştir.¹⁴⁵

Kendisine karşı saygılı olunmasını beklemek yerine, saygı oluşturacak davranışlarda bulunmaya özen göstermiştir.

d. Mütevazilik

Talebinin veya muhatabın kendisine rahat ulaşabilmesi ve ondan istifade edebilmesi için mütevazı olması muallimin önemli bir kişilik özelliğidir. Celal Hoca'nın bilmediği hususlarda '*Mütaalam yok.*' veya "*Azizim ben bu işin cahiliyim.*" dediği¹⁴⁶ fakat onu derinlemesine araştırmaktan da geri durmadığı aktarılmıştır.¹⁴⁷

Celal Hoca kendisinin bir ilimde mütehassıs olmadığını ve

¹⁴² S. Ökten, "*Mahmud Celaleddin Ökten*" Konulu Görüşme, İstanbul, 27.05.2015.

¹⁴³ Altıkulaç,, "*Mahmud Celaleddin Ökten*" Konulu Görüşme, İstanbul, 25.06.2014.

¹⁴⁴ Kadir Mısıroğlu, *Geçmiş Günün Elerken*, İstanbul, 1993, C. I, s. 173: Karaman, *age*, s. 326.

¹⁴⁵ Okay, *age*, s. 80.

¹⁴⁶ Kurucu, *age*, C. 4, s. 207.

¹⁴⁷ Soydanses, "*agm*", s. 67.

fakat çeşitli ilimlerden malumat edindiğini söylemiştir: “Benim bir şey bildiğim yok. İşte her şeyden bir parça.” Oysa yakın talebesi ve eski İstanbul Müftüsü Selahattin Kaya, Celal Hoca'nın bu ifadelerinin tamamen tevazuundan kaynaklandığına dikkat çekmekte ve şöyle demektedir: “Bu tevazuuna bakmayın. Hoca Arabiyatta son devrin en büyük üstatlarından biriydi.”¹⁴⁸

Değişik yerlerde ifade edildiği gibi Hoca sadece Arapça'da değil, Felsefe, Kelam, Fıkıh Ahlak ve Tarih gibi pek çok sahada yetkin bir kişidir ve bu sahalarda önemli çalışmalar ve araştırmalar yapmıştır. Nurettin Topçu'nun İmam Hatip Okulu ve Yüksek İslam Enstitüsü talebeleri için dile getirdiği şu endişeyi Celal Hoca fazlasıyla yaşamıştır: “Bu çocuklar, birçok şeyler biliyorlar ve kendilerinden emin olarak konuşuyorlar. Bu hal onları kibirli ve iddialı yapar. Oysa din adamı iddiasız ve mütevazı olmalıdır.”¹⁴⁹

Celal Hoca, İmam Hatip Okulu talebelerinden bazısına kendi talebeliğinde karşılaştığı birtakım sıkıntıları anlatmıştır. Kaldığı handaki odasında yakmak için mendil arasında kömür aldığını anlatmış, bir gece köpeklerin kovalaması sonucu yere düşen ve çamura bulanana kitabını göstermiştir.¹⁵⁰ Şüphesiz ki bunlar, zor şartlar altında okuyan talebeler için benzer yaşantılar üzerinden önemli bir güç olmuştur.

e. Özgüven Sahibi Olma

Celal Hoca mütevazıdır ancak yeri geldiğinde hakkını savunmaktan da geri durmamaktadır. Özgüven sahibidir. Arapça muallimi olmak için girdiği sınavda ikinci olmuş fakat kendisinin edebi zevk bakımından birinci olandan daha iyi olduğunu bildiği için ikinci olmayı kabullenmemiştir.

¹⁴⁸ Kaya, “*agm*”, s. 28; Topçu, “*agm*”, s. 43.

¹⁴⁹ Işık, “Nurettin Topçu ve Din Adamları”, *Nurettin Topçu'ya Armağan*, İstanbul, 1992 içinde, s. 175.

¹⁵⁰ Işık, “*agm*”, s. 12.

Onun bu özelliğini İmam Hatip Okulunda hocayken Milli Eğitim Bakanlığında Kur'an-ı Kerim dersinin Latin harfleriyle okutulup okutulmadığını teftişe gelen müfettişler karşısındaki tavrında da görmek mümkündür. Müfettişlere karşı transkripsiyon yapılmadan Kur'an'ın Latin harfleriyle okutulamayacağına ısrar etmiştir. Karşılıklı ısrarlı konuşmalar uzayınca Celal Hoca şunları söylemiştir: “*Evladım raporu istediğiniz gibi yazınız. Bugüne kadar postumu cehenneme sermedim bundan sonra da serecek değilim.*”¹⁵¹

Eğer Celal Hoca'nın bildiği bir mesele üzerine konuşuluyorsa; ‘*Onun doğrusu böyledir.*’ demesi kendisini tanıyanlarca yeterli sayılmış ve o konuda bir itiraza mahal kalmamıştır. Çünkü aksinin muhtemel olduğu durumlarda, onun böylesine kararlılıkla konuşmayacağı kabul edilmiştir.¹⁵²

Keza Hoca'nın, işlerini zaman ve zemine uygun olarak ve gereklerini yerine getirerek yaptığı bilinmektedir. Bundan dolaydır ki bütün şartlarını yerine getirdikten sonra, Arapça Koleji açmak için Milli Eğitim Bakanlığı'na yaptığı müracaat için izin çıkmayınca, bu kurumu mahkemeye vermiştir.

f. Meslek Aşkı

Celal Hoca'nın meslek aşkını gösteren pek çok örnek vardır. Şu sözü onun bu özelliğinin hulasasıdır: “*Kara tahta önünde ölmek istiyorum.*”¹⁵³

Kalp muayenesi için gittiği doktordan: “*On sekiz yaşındaki gibi bir kalbiniz var, bu kalple yüz elli sene yaşarsınız*” sözünü hem evde hem de sınıfta anlatmıştır. Konunun geçtiği Pazartesi günü dersten çıkarken, bir sonraki derste kaldıkları yerden

¹⁵¹ Kutluoğlu, *Topal Hoca Mehmet Hanefi Kutluoğlu*, s. 100.

¹⁵² Namer, “*agm*”, s. 71.

¹⁵³ Meriç, *age*, s. 77; Altıkulaç, “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 25.06.2014.

devam etmeyi ümit ederek talebelerinden ayrılmıştır.¹⁵⁴ Ancak ertesini gün 1961 yılının 21 Kasım Salı günü çalışma masasında o ders için hazırlanırken vefat etmiştir. Vasiyeti üzerine vefatından iki gün sonra Edirnekapı'ya defnedilmiştir.¹⁵⁵

İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nde Felsefe okutması için kendisine gelen talebelerin; “Nurettin Topçu, Celal Bey'e gidin. Ancak o okutur dedi.” demeleri üzerine; “Hayır öyle dememiştir. O, bana ‘Bey’ demez, ‘Hoca’ der.” demiştir.¹⁵⁶

Sınıfa doğru geldiğini arkadaşlarına haber vermek için talebenin: “Celal Hoca geliyor.” sözüne karşılık; “Herkes ‘Bey’ oldu, ben hala ‘Hoca’yım.”¹⁵⁷ ifadesi, onun öğrencileri tarafından algılanma biçimini ve ‘hoca’lık vasfının hep öne çıktığını göstermektedir.

g. Çevresel İmkanları Değerlendirme

İmam Hatip Okullarının açılışında sivil toplum kuruluşu olan *İlim Yayma Cemiyeti* ile işbirliği yapmıştır. İlerleyen zamanlarda da talebelerin maddi ihtiyaçlarını karşılamak için aynı kuruluşla işbirliğine devam etmiştir.

Fahreddin Efendi ile birlikte Fatih Atikali mahallesinin “*ihitiyar heyeti*” denilen yardım kuruluşunda faaliyet göstermiştir.¹⁵⁸ Bu durum onun çevresel imkanları eğitim sürecine kattığını ve bu süreçte bizzat aktif rol üstlendiğini gösterir.

h. Yenilikler Karşısında Kendisini Geliştirme

Daruşşafaka'da ders verdiği zamanlarda, değişen Felsefe terimlerini yeni şekliyle öğrenmiştir. Derse hazırlanırken önüne külahını alıp, ona anlatarak yeni terimleri öğrenmeye

¹⁵⁴ Karaçam, *age*, s. 144.

¹⁵⁵ Işık, “*agm*”, s. 25.

¹⁵⁶ Işık, “*agm*”, s. 23.

¹⁵⁷ Soydanses, “*agm*”, s. 67-68.

¹⁵⁸ Yorulmaz, *age*, s. 91-92.

çalışmıştır.¹⁵⁹

Bu durum hocanın kendini yenilemeye hazır yönü kadar, ders çalışma biçimini, öğretirken öğrenme yolunu benimsediğini de göstermektedir.

2. Talebe İle İlişkiler

a. Talebeye Değer Verme

Yaşadığı dönemin şartlarında ‘talebeyi tanıma’ ve ‘gelişim düzeylerini bütünüyle göz önünde bulundurma’ hassasiyetinin eğitimde yaygın olmadığı düşünülebilirse de Celal Hoca’nın bu hususlara dikkat ettiğini gösteren örnekler vardır.

Bu konuda İmam Hatip Okulunda kurucu müdür olduğu ilk yıllarda tuvaletleri bizzat kendisinin temizlemesi ve bu konudaki açıklaması ilginçtir:

Nurettin Topçu, Celal Hoca’yı bir tatil gününde okulun tuvaletlerini temizlerken bulduğunda: *“Hocam ne yapıyorsunuz, bunu gençler yapsın.”* demiş, karşılığında şu cevabı almıştır:

*“Gençler yaptıkları işlerle şahsiyetleri arasında bağ kurarlar, yarın tuvaletleri temizleyip okudum diyerek komplekse kapılabilirler. Onları gürbüz bir fidan gibi yetiştirmek bizim vazifemizdir.”*¹⁶⁰

Celal Hoca’nın konuşmayı olduğu kadar dinlemeyi de sevdiği belirtilmiştir¹⁶¹ ki bu durum, muhatabına verdiği önemi gösterir ve etkili iletişim için önemli bir şarttır.

Celal Hoca, tahsil hayatından sonra bazı hocaları ile hukukunu devam ettirdiği gibi talebeleri mezun olduktan sonra da onlarla iletişimde olmuştur. Hoca’nın kendisi ile arada yarım asırlık yaş farkı bulunan bazı talebelerini ziyarete gittiği

¹⁵⁹ Işık, “agm”, s. 20; Kaya, “agm”, s. 34.

¹⁶⁰ Harun Tokak, “Yedi Kandilli Süreyya” *Yeni Şafak Gazetesi*, 28.11.2010.

¹⁶¹ Topçu, “agm”, s. 39.

anlatılmaktadır.¹⁶²

b. Gerektiğinde Talebeden Yana Olma

İstanbul İmam Hatip Oklunda *Geometri* hocası ile sınıf arasında geçen bir hadise neticesinde sınıfın hocayı boykot kararı alması üzerine ders hocası sınıfı Celal Hoca'ya şikâyet eder. Bunun üzerine Celal Hoca, Geometri hocasına: “*Benim çocuklarım terbiyesizlik yapmaz. Sen bunu hak etmişsindir. Yarından itibaren seni bu okulda görmeyeceğim.*” demiştir.¹⁶³

Yine, İmam Hatip Okulundan soğutmak niyetinde olan bazı hocaların talebelere ve değerlere karşı tavrından haberdar olan Celal Hoca, talebelerin yanında yer almıştır.¹⁶⁴

c. Talebeden Özür Dileme

Hazırlık sınıfı öğrencileri lisede de aynı sınıfta olmak isteklerini bildirmek üzere bir temsilciyi Celal Hoca'ya göndermişlerdir. Celal Hoca isteğini dile getiren bu öğrenciyi müdür odasından kovmuştur. Daha sonra Hoca'nın o gün okulun kritik durumu sebebiyle sınırlı olduğu için öyle davrandığını öğrenciye açıkladığı ve özür dilediği anlatılmıştır.¹⁶⁵

d. Talebelere İsimleri İle Hitap Etme

Celal Hoca'nın, talebelerine genellikle isimleri ile hitap ettiği anlatılmaktadır. Sadece yakın talebelerinden birine, arada bir babasının mesleğini esas alarak hitap ettiğinden bahsedilmiştir¹⁶⁶. Zaman zaman talebelerine ‘eşşek’, ‘uzun kulaklı’, ‘köpek’ dediği, hemen arkasından da bunları iltifat anlamında kullandığını belirten açıklamalar yaptığı

¹⁶² Karaçam, *age*, s. 140.

¹⁶³ Harun Tokak, “Yedi Kandilli Süreyya” *Yeni Şafak Gazetesi*, 28.11.2010.

¹⁶⁴ Harun Tokak, “Oralarda Bizi Bekleyenler Var” *Yeni Şafak Gazetesi*, 17.06.2012.

¹⁶⁵ Özdamar, *age*, s. 204-205.

¹⁶⁶ Topaloğlu, “Mahmud Celaleddin Ökten” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 17.06.2014.

söylenmiştir.¹⁶⁷

3. Öğrenme ve Öğretme Süreci

a. Eğitim Öğretimi Bir Süreç ve Bütünsel Olarak Görme

Celal Hoca, öğretim konusu yaptığı şeyleri bir anda bütün ayrıntıları ile değil, tedricen vermiş, aynı zamanda uygun vakit kollamıştır. Söz gelimi muhatabı herhangi bir şeyi yapmaya sol el ile başladığında; “*Sağ ile başla çünkü Peygamberimiz öyle yapar.*” demiş, ama o esnada Hz. Peygamber’in Müslümanların hayatındaki yerine ve davranışlarımızın neden onun öğretilerine göre biçimlendiğine temas etmemiştir. Çünkü o bu hususu daha önceki zamanlarda öğreterek yeni öğrenme konusuna zemin oluşturulmuştur.¹⁶⁸

Derse vaktinde girip vaktinde çıkmaya özen göstermiştir. Teneffüs için ders zili çaldığında hangi kelimedede kalmışsa dersi orada bırakıp, sonraki derste de aynı kelimededen başlayarak derse devam etmiştir. Derse girdiğinde yeni konudan başlamış ama yeri geldikçe sorularla geçmiş konulara dönüş yapmış, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurmuştur.¹⁶⁹

b. Fırsat Eğitimine Önem Verme

Evine gitmesinde kendisine eşlik eden bir talebesinin konuşma sırasında: “*Hocam ‘mütevaziliğinizden’ böyle konuşuyorsunuz.*” demesi üzerine; “*Çantamı ver de git. Ben seninle yola devam etmem. Ben size böyle mi öğrettim, burada*

¹⁶⁷ Kaya, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014; Topaloğlu, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 17.06.2014; Karaçam, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 30.06.2014; Işık, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 14.01.2015; Sarı, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 16.01.2015.

¹⁶⁸ S. Ökten, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 27.05.2015.

¹⁶⁹ Karaçam, “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 30.06.2014.

'tevazuunuzdan' denir." diyerek kelimenin doğru babda kullanımını öğretmiştir.¹⁷⁰

Dalgınlıkla büyüklere karşı hatalı konuşulduğunda: "Ben size böyle mi öğrettim." demiştir. Görüldüğü gibi Hoca iletişim açısından 'ben dili' kullanmaya özen göstermekte, nerede olursa olsun her an eğitmekte ve fırsat eğitimini etkili biçimde değerlendirmektedir.

b. Dersini Önceden Planlama, Var Olan Kazanım ve Düzeylerini Daha İleriye Götürmeyi Amaçlama

Konuyu Osmanlı Türkçesi ile kâğıda önceden hazır edip dersi o not üzerinden açıklamalarla sürdürmüştür.¹⁷¹ Yaz tatilinde dahi ders dönemi için hazırlık yapmıştır.¹⁷² Her ders için ayrı ve önceden hazırlık yapmıştır.¹⁷³ Ömrünün son günlerinde Yüksek İslam Enstitüsünde Kelam dersine girerken, bu ders için hazırlık yaparken ders notlarının başında vefat etmiştir.

c. Konunun İyi Anlaşılmasına Özen Gösterme

Talebenin bir meseleyi öğrenirken onu iyi anlamasına, bir başka deyişle kavramasına özen göstermiştir. Mesela, tariflerin ilim dili ile yapılması ve her ilmin kendi ıstılahları ile anlatılması lüzumuna inanmıştır.¹⁷⁴ İlm-i Kelam dersinde İzmirli İsmail Hakkı'nın Yeni İlm-i Kelam adlı kitabını kelime kelime anlatmıştır. Çünkü bu kitabın içeriğinin ıstılahlarla birbirine bağlı olduğunu ve birini çıkarmanın bütün yapıyı bozacağını düşünmüştür.¹⁷⁵

¹⁷⁰ Mustafa Durmuş, "Hoca'dan İki Hatıra", Başgil ve dğr, *age* içinde, s. 78.

¹⁷¹ Karaman, *age*, s. 325.

¹⁷² Halil Ziya Erce, "Celal Hoca'dan Hatıralar", Başgil ve dğr, *age* içinde, s. 75.

¹⁷³ Kutluoğlu, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, 17.06.2014

¹⁷⁴ Kaya, Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014.

¹⁷⁵ Karaçam, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 30.06.2014.

d. Dikkatini Derse Verme

Celal Hoca'nın ilgilendiği mesele ve olaylara bütün dikkati ile eğilen bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Felsefe dersleri verdiği zamanlarda eve giderken 'zaman' kavramı üzerinde öylesine derin düşüncelere dalmıştır ki, ayakkabıların çıkarılarak oturulduğu dönemin 'yaylı' denen atlı aracından, daldığı bu düşünceler sebebiyle ayakkabılarını giymeden inmiş, Kış gününde araçtan indikten sonra ayakkabısız yürüdüğünü fark edemeyecek kadar meseleye yoğunlaşmıştır.¹⁷⁶

İmam Hatip Okulu dönemindeki öğretmenliğinde yıllarca muallimlik yapmış olmanın getirdiği tecrübe ile kimin ders dinlediğini kimin dikkatinin dağıntık olduğunu hemen fark ettiği anlatılır.¹⁷⁷ Kendi dikkatli ve ilgili halini talebelerinde de görmek istemiştir. Evinde yaptığı derslerin birinde bir talebenin daldığını görünce onu uyandırmak için kendisine hakaret içeren bir söz söylemiş ve: "*Öyle değil mi?*" diye sormuş, talebe dalgın olduğundan, konuyu anlamamış; "*Evet hocam öyle.*" demiş, bunun üzerine talebeyi azarlamıştır.¹⁷⁸

Ders esnasında talebelerin dikkatlerini toplamaya da özen göstermiştir. Ders esnasında konu dışı olarak talebelerin hayatta karşılaşacakları problemlere tarihten örneklerle temas etmiştir. Bunu aynı zamanda talebeleri ders arasında dinlendirmek gayesi ile yapmıştır. "*Yangından mal kaçırırçasına*" dediği¹⁷⁹ bu türden öğretimleri de değerlendirmiştir.

e. Türkçeyi Kurallarına Uygun ve Anlaşılabilir Olarak Kullanma

¹⁷⁶ Karaman, *age*, s. 326.

¹⁷⁷ Kaya, "*Mahmud Celaleddin Ökten*" Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014.

¹⁷⁸ Karaçam, *age*, s. 141.

¹⁷⁹ Kaya, "*Mahmud Celaleddin Ökten*" Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014.

Bu konuda çok hassas olduğu ve Tahir Nejat Gencan ile Türk Dili çalışmaları yaptığı, bilinmektedir. Celal Hoca ders anlatırken, talebenin bilmesini gerekli gördüğü şeyleri doğrudan doğruya ve ciddi bir üslupla söylemiştir.¹⁸⁰

f. Öğretimde Farklı Yöntem Uygulama

Dersi genellikle takrir ile işlemiştir.¹⁸¹ Hoca sohbet yöntemini kullanarak her yerde karşısındaki farkında olmadan ona kültür aktarımı yapmıştır.¹⁸² Çevresindekiler onun ilim ve fikirlerinden ziyade sohbetleri sayesinde tutum ve davranışlarından faydalanmışlardır.¹⁸³

Celal Hoca diğer meslektaşlarından farklı olarak Arapça derslerinde Berlitz yöntemini esas almıştır.¹⁸⁴ Arapça derslerinde, gramerin Türkçe olarak verilmesi taraftarı olmuştur. Yıllar sonra Arapça gramer kitabı hazırlayan iki talebesi kitaplarını Celal Hoca'nın bu görüşü üzerine hazırlamışlardır.¹⁸⁵

g. Ödül ve Ceza

Başarılı talebeyi özellikle sevdiği ve onu iltifatlarla takdir ettiği belirtilmiştir. Ders çalışmayanı ise takdir ettiğinden bahsedilmiştir. Sözlü uyarı yanında nadiren de tokat attığı bildirilmiştir.¹⁸⁶ Araştırma için kendileri ile görüştüğümüz, İmam Hatip Okulundan bazı talebeleri Celal Hoca'dan sözlü uyarı

¹⁸⁰ Sarı, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 16.01.2015.

¹⁸¹ Karaçam, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 30.06.2014.

¹⁸² Kaya, "agm", s. 26; Öcal, *Tanıkların Dilinden*, C.1, s. 330.

¹⁸³ Erce, "agm", s. 74. Topaloğlu, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 17.06.2014.

¹⁸⁴ Okay, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 06.06.2014.

¹⁸⁵ Topaloğlu, "Asım'ın Neslinden İmam-Hatip Nesline Mehmet Akif'ten Celal Hoca'ya Paneli", İstanbul, 05.11.2013.

¹⁸⁶ Karaçam, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 30.06.2014.

almanın yeterli bir ceza olduğuna dikkat çekmişlerdir.¹⁸⁷

h. Değerlendirmede Objektif Oluş

İmam Hatip Okulu'nda bir talebeyi Arapça dersinden sınavda yeterli bulmadığı için bırakmak istemiştir. Komisyondaki, Sabri Sözeri ve Mahmut Bayram hocalar ise geçirmek yönünde karar vermişlerdir. Bunun üzerine, talebenin haksız geçmesine müsaade edildiğini düşünen Celal Hoca öbür iki meslektaşına karşı tavrı almıştır. Bu onun haksızlık olarak gördüğü durumlardaki tutumunu göstermektedir.¹⁸⁸

Arapça dersi için mümeyyizlik (sınav komisyonu üyeliği) yaparlarken kelimenin okunuşunda ihtilafa düştükleri Hasan Basri Çantay ile darıldıkları bildirilmiştir. Bu konuda hakem olarak seçtikleri Mahiz İz, Celal Hoca'nın haklılığına hükmetmiştir.¹⁸⁹

Bazı talebeleri hakkında iltimas yapması için Ankara'dan haber gelmiş fakat Celal Hoca talebeye hak ettiğinden fazlasını vermemiştir¹⁹⁰.

Sonuç

Mahmud Celaleddin Ökten zahmetli ama başarılı bir talebelik hayatında hem mektep hem medrese eğitimi almış, Doğu ve Batı'yı birlikte tahsil etmiş bir münevverdir. Münevver bir muallim olarak başta Arapça olmak üzere, Kelam, Felsefe, Tarih, Türkçe ve Edebiyat gibi farklı sahalarda dersler okutmuştur. Çok yönlü bir kişiliği içerisinde muallim kimliği o kadar öne

¹⁸⁷ Kaya, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 21.06.2014; Sarı, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 16.01.2015; Karaçam, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 30.06.2014; Kutluoğlu, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, 17.06.2014; Işık, "Mahmud Celaleddin Ökten" Konulu Görüşme, İstanbul, 14.01.2015.

¹⁸⁸ Okay, *age*, s. 75.

¹⁸⁹ İz, *age*, s. 339.

¹⁹⁰ Meriç, *age*, s. 58.

çıkmiştir ki kendisini yakından tanıma imkanı bulmuş olan her seviyeden muhiti arasında kendisinden ‘*Celal Hoca*’ diye bahsedilmiştir.

Celal Hoca, İmam Hatip Okulları projesinin sahibi olduğu kadar bu okulların açılışı ve öğretim programı üzerinde de etkili isimdir. Programı hazırlarken, ‘Din terakkiye mani değildir.’ görüşü onun hareket noktasını oluşturmuş ve ‘dini ilimler’ ile ‘tecrübi ilimler’in bir arada okutulmasını mümkün kılan bir program geliştirmeye çalışmıştır. Bu programın okutulacağı İmam Hatip Okullarında ‘serbest düşünme’, ‘münazara’ ve ‘müzakere’ ortamının geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bunun için de ‘Felsefe’ derslerinin önemi üzerinde özellikle durmuştur. Ayrıca programdaki derslerin ‘neden’ ve ‘nasıl’ öğretilmesi konusunda yol göstermesi için ‘Metodoloji’ dersinin önemine dikkat çekmiştir. Din âliminin, din dili olan ‘Arapça’ kadar bir Batı dilini iyi bilmesini de çok gerekli görmüştür. Diğer çalışmaları ve İmam Hatip Okulları ile ilgili gayretleri birlikte düşünüldüğünde Celal Hoca’nın ‘dini iyi bilen münevver bir zümre’ yetiştirme idealinden bahsedilebilir.

Bu yaklaşımla İmam Hatip Okullarının resmen açılmasını gerçekleştirdiği kadar, İstanbul İmam Hatip Okulunun fiziki şartlarının hazırlanmasını da bizzat sağlamış, ilk iki yıl kurucu müdür olarak çalışmış ve burada Arapça dersleri vermiştir. Arapça’nın daha iyi öğrenilip öğretilmesi için ilkeler geliştirmiş hatta bir ‘Arapça Koleji’ açma girişiminde de bulunmuştur.

Ali Fuad Başgil’in projesi olan İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün kurulması için de fikri desteklerde bulunmuştur. Açıldığında da 70 yaşına dayanmış olduğu halde İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün ilk hocalarından olmuş ve burada Tevhid ve İlm-i Kelam dersleri vermiştir.

Celal Hoca’nın münevver muallim kimliğinin şu hususlar

etrafında şekillendiği söylenebilir:

1. Klasik kültür ve onun kaynakları ile olan yakın irtibat: Hafızlığının yanı sıra Arapça'ya ve dinî ilimlere olan vukûfiyeti, ayrıca Arap, Fars ve Türk şiiri ve edebiyatı ile olan yakın ilişkisi.

2. 'Fransızca' yoluyla tanıdığı Batı Felsefesi ve dolayısıyla Batı medeniyetini bilmesi.

3. Ülke ve millet olarak tarihinin savaş ve yönetim biçimi değişikliği olarak kaydettiği zamanın içinde yaşamış olması, tarih şuuru.

4. Muallimlik mesleği ve onun getirdiği sorumluluk ile sosyal gözlemciliği. İyi bildiği klasik kültüre yüz çevirmesinin vaad ettiği dünya imkânlarına tenezzül etmemesi,

5. Unutmayı reddedecek kadar keskin bir zekânın terkip ve tenkitle bir araya gelmesinden meydana gelen bir 'hafıza'. Buna karşılık kalbini doğduğundaki temizliği ile koruyabilmiş 'ahlâkı'. Bu iki büyük vasfını kuşatan iman ve 'peygamber aşkı'.

Böylesine bir karakteri tanıma gayreti ondaki ahlak ve faziletleri kuşanmak ile anlam kazanabilecektir. 'Biyografik' olarak nitelendirilen bu tarz çalışmalar ile daha önce din eğitiminde hangi meselelere nasıl çözümler getirildiğini görme imkânı oluşmaktadır. Bu imkân, bugünkü meselelerde eski çözümlerin yerine o çözümlerin bugün neye karşılık geldiğini anlamaya katkı sağlayacaktır. Bu nedenle tarihimizdeki önemli dönemleri ve o dönemdeki gelişmeleri anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek için işaret taşları sunan ve kimlikleri ile model olan abide şahsiyetlerle ilgili çalışmalar çoğalmalıdır.

Kaynakça

- Akseki Ahmet Hamdi, “Din Tedrisatı ve Din Müesseseleri Hakkında Rapor”, *Sebilürreşad*, C. 5, S.101 (Nisan 1951), S.102 (Mayıs 1951), S.103 (Mayıs 1951), S.105 (Haziran 1951).
- Altıkulaç, Tayyar “*Asım’ın Neslinden İmam-Hatip Nesline Mehmet Akif’ten Celal Hoca’ya Paneli*”, İstanbul, 05.11.2013.
- Altıkulaç, Tayyar (Celal Hoca’nın talebesi), “*Mahmud Celaleddin Ökten*” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 25.06.2014.
- Altıkulaç, Tayyar, *Zorlukları Aşarken*, 3 cilt, “İstanbul, Ufuk Yayınları, 2011.
- Aşlamacı, İbrahim, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*, 1. Bs, DEM Yayınları, İstanbul 2014.
- Ayhan, Halis, *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul, İFAV Yayınları, 1999.
- Ayhan, Halis, “İmam Hatip Lisesi Öğrenci ve Ailelerinin Psikolojik ve Sosyolojik Durumları”, Derleyen: Mahmut Zengin, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul, DEM Yayınları, 2005.
- Banguoğlu, Tahsin, *Kendimize Geleceğiz*, İstanbul, Derya Dağıtım Yayınları, 1984.
- Başgil, Ali Fuad, Emin Işık, Selahaddin Kaya, Nurettin Topçu, Mahir İz, Ali Ulvi Kurucu, Cevdet Soydanses, Kemaleddin Nomer, Halil Ziya Erce, Mustafa Durmuş, Zübeyir Koç, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962.
- Bilgin, Beyza, “Zorunlu Temel Eğitim ve İmam Hatip Lisesi” *Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri*, İstanbul, Ensar Neşriyat, 1995.
- Bilgin, Beyza, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, 1980.

Cumhuriyet Gazetesi, 3 Ocak 1951.

Çavdar, Ayşe (Sadettin Ökten ile söyleşi), *Örselenmiş Osmanlıdan Medeniyet Umuduna*, 1. bs, İstanbul, Hayy Kitap, 2013.

Durmuş, Mustafa, “Hoca’dan İki Hatıra”, Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.

Erce, Halil Ziya, “Celal Hoca’dan Hatıralar”, Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.

Ergin, Osman, *Türk Maarif Tarihi*, 5 cilt İstanbul, Eser Matbaası, 1977.

Hacımüftüoğlu, Nasrullah, “Of-Çaykara Müftüleri; Kültürel ve Sosyal Aktiviteleri” *Trabzon ve Çevresi Uluslararası Tarih-Dil-Edebiyat Sempozyumu*, 3-5 Mayıs 2011, Der. Mithat Kerim Arslan- Hikmet Öksüz, C.1, Trabzon 2002.

Hocaoğlu, İsmail Hakkı, *Tohum Dergisi*, 1 Şubat 1960.

Işık, Emin, “Nurettin Topçu ve Din Adamları”, *Nurettin Topçu’ya Armağan*, 1. Bs, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1992.

Işık, Emin “Hayatı”, Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.

Işık, Emin, (Celal Hoca’nın talebesi), “Mahmud Celaledin Ökten” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 14.01.2015.

İmam-Hatip Kursları, *Selamet Mecmuası*, C. 3, S. 56, İstanbul 25 Haziran 1948.

İslam-Türk Ansiklopedisi Mecmuası, C. 2, S. 96, Şubat 1948.

İz, Mahir, “Celaledin Ökten”, Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.

İz, Mahir, *Yılların İzi*, 2. Bs, İstanbul, Kitabevi Yayınları 1990.

İzmirli, Celaledin, *İsmail Hakkı İzmirli*, İstanbul, Hilmi Kitabevi,

1946.

Kara, İsmail, *Aramakla Bulunmaz*, 1. Bs, İstanbul, Dergâh Yayınları, 2006.

Kara, İsmail, *Muallimliğe Adanan Bir Ömür Mahmud Bayram Hoca*, İstanbul, Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Kültür Müdürlüğü, 2012.

Kara, İsmail, “İmam Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak”, Derleyen: Mahmut Zengin, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul, DEM Yayınları, 2005

Karaçam, İsmail (Celal Hoca'nın talebesi), “Mahmud Celeleddin Ökten” *Konulu Görüşme*, İstanbul,

Karaçam, İsmail, *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür- Hatıralar*, İstanbul, Çamlıca Yayınları, 2009.

Kaya, Selahaddin (Celal Hoca'nın talebesi), “Mahmud Celeleddin Ökten”, *Konulu Görüşme*, İstanbul, 21.06.2014.

Kaya, Selahaddin “Hocadan Fikirler ve Hatıralar”, Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.

Koç, Ahmet, “Türkiye’de Din Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 7, İstanbul 2000.

Koç, Zübeyir, “İmam Hatip Okullarının Kuruluşu ve Celal Hoca”, Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.

Kurucu, Ali Ulvi, *Hatıralar*, 1-4 cilt (hızl: M. Ertuğrul Düzdağ) 3. Bs, Kaynak Yayınları, İzmir, 2014.

Kutluoğlu, M. Yahya (Celal Hoca'nın talebesi), “Mahmud Celeleddin Ökten” *Konulu Görüşme*, İstanbul, 10.06.2014.

Kutluoğlu, M. Yahya (hızl), *Topal Hoca (Hacı Lekur)*, İstanbul, Dernekpazarı Köyleri Kültür ve Dayanışma Vakfı Yayınları,

- 2004.
- Kutluoğlu, M. Yahya, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, 1. Bs, İstanbul, Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Lowry, Heath W - Feridun Emecen, "Trabzon", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. 41. İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2012.
- Meriç, Nevin (Ayşe Hümeysra Ökten ile söyleşi), *Dindar Bir Doktor Hanım*, 1. Bs, İstanbul, Timaş Yayınları 2011.
- Mermutlu, Bedri, "İmam-Hatiplerin Seküler Çıkmazı" *Akademik Araştırmalar Dergisi*, İstanbul Ağustos-Ekim 2008, S. 38.
- Mısıroğlu, Kadir, (Celal Hoca'nın talebesi), "Mahmud Celaleddin Ökten" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 26.06.2014.
- Mısıroğlu, Kadir, *Geçmiş Günün Elerken-I*, 1. Bs, İstanbul, Sebül Yayınevi, 1993.
- Milli Eğitim Bakanlığı, *II. Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943)*, İstanbul 1991.
- Nomer, Kemaleddin "Celâl Hoca", Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.
- Okay, Orhan (Celal Hoca'nın talebesi), "Mahmud Celaleddin Ökten" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 06.06.2014.
- Öcal, Mustafa, *İmam-Hatip Liseleri ve İlk Öğretim Okulları*, İstanbul, Ensar Neşriyat, 1994.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 1. Bs, Düşünce Kitabevi yayınları, İstanbul, 2011.
- Öcal, Mustafa, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Dinî Hayat I-III*, 1. Bs, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2008.
- Ökten, Ayşe Hümeysra (Celal Hoca'nın kızı), "Mahmud Celaleddin Ökten" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 09.05.2015.

- Ökten, Sadettin (Celal Hoca'nın oğlu), "*Mahmud Celaleddin Ökten*" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 27.05.2015.
- Özdamar, Mustafa, *Sahabeden Günümüze Allah Dostları*, İstanbul, Şule Yayınları, 1996.
- Parmaksızoğlu, İsmet, *Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara, 1966.
- Sarı, Mehmet Ali (Celal Hoca'nın talebesi), "*Mahmud Celaleddin Ökten*" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 16.01.2015.
- Soydances, Cevdet, "Gençliği", Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.
- Şevket, Şakir, *Trabzon Tarihi*, İstanbul1294,
- Tâhirü-l-Mevlevî (Tahir Olgun), *Matbuat Âlemindeki Hayatım ve İstiklâl Mahkemeleri*, Nehir Yay. İstanbul 1991.
- Tapper, Richard, *Çağdaş Türkiye'de İslam*, çev. Özden Arıkan, İstanbul, Sarmal Yayınevi, 1993.
- TBMM, *Tutanak Dergisi* C. 3, Ankara 1946.
- Tokak, Harun, "Yedi Kandilli Süreyya" *Yeni Şafak Gazetesi*, 28.11.2010.
- Tokak,Harun, "Oralarda Bizi Bekleyenler Var" *Yeni Şafak Gazetesi*, 17.06.2012.
- Toker, Metin, "Dünyanın En İhtiyar Talebesi İstanbul'da", *Cumhuriyet Gazetesi*, 4 Şubat 1949.
- Topaloğlu, Bekir (Celal Hoca'nın talebesi), "*Mahmud Celaleddin Ökten*" *Konulu Görüşme*, İstanbul, 06.07.2014.
- Topaloğlu, Bekir, *Asım'ın Neslinden İmam-Hatip Nesline Mehmet Akif'ten Celal Hoca'ya Panel*, 05.11.2014.
- Topçu, Nurettin "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyeti", Ali Fuad Başgil ve dğr, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul 1962 içinde.
- Topçu Nurettin, (hızl. Ezel Erverdi-İsmail Kara), *İslam ve İnsan*

- Mevlana ve Tasavvuf*, 3. Bs, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1988.
Trabzon Vilayeti Salnamesi, 1316/1898.
- Ülken, Hilmi Ziya, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İstanbul, Ahmet Sait Matbaası, 1966.
- Yavuz, Hulusi (hızl), *Osmanlı Devleti ve İslamiyet*, İstanbul, İz Yayıncılık, 1991.
- Yeprem, M. Saim (Celal Hoca’nın talebesi), “Mahmud Celaleddin Ökten” Konulu Görüşme, İstanbul, 28.04.2015.
- Yorulmaz, Hüseyin, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 9. Basım, İstanbul, Hat Yayınevi, 2013.
- Zihni, Mehmet, *el-Muktedab Mine'l-Müntehab Fî Ta’lîm-i Lügati'l-Arab*, İstanbul, Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1304.

ÂDEM İLE HAVVA'NIN YERYÜZÜNDE İŞLEDİKLERİ İDDİA EDİLEN İLK GÜNAH: ŞİRK (A'RÂF SÛRESİ, 189-190. ÂYETLER BAĞLAMINDA)

Muhammet Yılmaz
Recep Tayyip Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Yrd.Doç.Dr., Tefsir

Öz: Bu makalede, Kur'an'da insanın ilk yaratılışına işaret edilerek, “Sizi bir tek nefisten yaratan ve gönlünün huzura kavuşacağı eşini de ondan var eden Allah'tır” buyurulan ilâhî hitaptan (A'râf, 7/189) hareketle, âyette geçen “*nefs-i vâhîde/bir tek nefis*” ve “*zevc/eş*” kavramlarıyla kimlerin kastedildiği incelenmiştir. Zira söz konusu âyette geçen “*nefs-i vâhîde*” ve “*zevc*” kavramlarıyla, ilk insan Âdem ile onun eşi Havva kastedildiği takdirde, bir sonraki 190. âyette geçen, “*Fakat (Allah) onlara kusursuz bir çocuk verince, kendilerine verdiği bu çocuk hakkında şirke düştüler*” sözüyle bu çiftlerin aynı zamanda şirke düştükleri söylenmiş olmaktadır. Kimilerine göre bu durum Âdem ve eşi için uzak bir ihtimal iken; kimilerine göre de hadislerden yola çıkılarak Âdem ile Havva'nın şirke düştükleri iddialarına sebep olmaktadır. Bizler de, bu âyetlere yönelik rivayet edilen hadisleri, söz konusu âyetlerde geçen kavramları, iniş sebebi ile ilgili rivayetleri ve değişik alanlardaki tefsirlerde bu âyetlerle ilgili yorumları dikkate alarak, murâd-ı ilâhîyi gücümüz nispetinde ortaya çıkarmaya çalıştık.

Anahtar kelimeler: A'râf 189-190, Âyet, Şirk, Âdem ve Havva.

The First Sin Committed on Earth by Adam and Eve: Shirk (In the context of the verses of Surah Al-Araf 189-190)

Abstract: In this article, it was examined that who are meant by the concept of a “single soul” and “mate” in this Qur'anic verse that pointing to the first creation of man: “He it is who did create you from a single soul, and therefrom did make his mate that he might take rest in her” (A'raf, 7/189). If the meaning of “single soul” and “mate” had been Adam and his mate Eve it would have also said that these couples fall into shirk. Because the next verse is as follows: “But when He gave unto them aright, they ascribed unto Him partners in respect of that which He had given them” (A'raf, 7/190). According to some, this is a remote possibility for Adam and Eve, but the others may argue based on the hadiths that Adam and Eve fall into shirk.

We try to uncover as hard as we can go what Allah want to say in this verses taking into account hadiths on these verses, the concepts in these verses, revelation of the Qur'an about these verses and comments on this verses in the commentary in various fields.

Keywords: A'râf 189-190, chapter, Shirk, Adam and Eve.

الإثم الأول في الأرض المزعوم ارتكابه كان من قبل آدم وحواء: الشرك (في سياق آيتي 189-190 من سورة الأعراف)

ملخص: سندرس في هذا البحث المقصود بمصطلحي "النفس الواحدة" و"الزوج" انطلاقاً من الخطاب الإلهي "هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا" مع إشارة إلى الخلق البشري الأول. وفي الآية السالف ذكرها اعتبار المقصود من مصطلحي "النفس الواحدة" و"زوج" آدم وحواء يؤدي إلى فهم الآية التالية لها برقم 190 "فَلَمَّا آتَاهُمَا صَالِحًا جَعَلَا لَهُ شُرَكَاءَ فِيمَا آتَاهُمَا" فهما مفاده أنهما أشركا آنذاك. فهذا الفهم بعيد جداً عند البعض، بينما أدى هذا الفهم عند البعض إلى زعم أن آدم وحواء أشركا، عن طريق إيجاد سند من الأحاديث. إننا حاولنا أن نبين القصد الإلهي عن طريق ملاحظة الأحاديث المروية والمصطلحات الواردة في الآيات واعتبار روايات أسباب النزول والتأويلات والتعليقات على هاتين الآيتين.

الكلمات المفتاحية: الأعراف 189-190، آية، شرك، آدم، حواء.

Giriş

Kutsal kitaplarda ilk sırayı alan ve Kur'an'ın üzerinde önemle durduğu hususlardan bir tanesi de, Allah'ın varlığına ve birliğine en büyük delil teşkil eden "yaratma" konusudur. Bu durumu, Hıra mağarasında inen vahyin ilk âyetlerinde de görmekteyiz.¹ Bu âyetlerde genelde kâinatın; özelde insanın yaratılışına dikkat çekilmektedir. Zira yaratma fiili, ilâh olmanın en önemli vasfı ve insanın en çok âciz kaldığı eylemlerden biri olduğu gibi kulluk edilmeye lâyık olmanın da yegâne göstergesidir.² Bu sebepledir ki Kur'an, yaratıcı olmayanın tanrı da olamayacağını açıkça belirtmekte; çoğu yerde de bu eylem üzerinden tevhide vurgu yapıp bu ölçüyü kaçırان müşriklerle her alanda ve her zeminde mücadele etmektedir.³ Böylece Yüce Allah, insanın ruhî ve bedenî bağımsızlık sürecine vurulmuş olan bu şeytânî prangadan insanoğlunu kurtarmak ve katışıksız bir tevhîdi inanca ulaştırıp sâhil-i selâmete çıkarmak için, küçük-büyük, açık-gizli her türlü şirki ona yasaklamış olmaktadır. Bunun

¹ Alak, 96/1-2.

² Nisa, 4/1; A'raf, 7/59; Hüd, 11/50, 61, 84; Mu'minün, 23/23, 32; Yasin, 36/22; Talak, 65/73, 85.

³ A'raf, 7/191; Yünus, 10/34; Ra'd, 13/16; Nahl, 16/17, 20, 21; Hacc, 22/73; Furkan, 25/3; Neml, 27/64; Sebe, 34/22; Fâtır, 35/40; Ahkâf, 46/4; Tûr, 52/36.

içindir ki Mekke döneminde şirk, tüm boyutlarıyla; özellikle de inanç boyutuyla veciz bir şekilde işlenmekte; Medine döneminde de akide yönü ihmal edilmeden, daha ziyade hukuk ve muamele boyutlarıyla ele alınıp temelden kaldırılmaktadır.⁴

İşte, insanlığın var edilişinden itibaren şirkin her çeşidinin pazarlıksız olarak reddedildiğine gerekçe olarak gösterilen ve de göklerin ve yerin yaratılışıyla başladığı bildirilen yaratma kudreti, yalnızca Allah'a ait olup varlık âleminde çeşitli şekillerde tezahür etmiştir. Buna göre, görünen her türlü canlı ve cansızdan, görünmeyen en küçük atomlara kadar her şey, eşsiz bir düzen içerisinde Allah'ın emri ve kontrolünde yaratılmış, rubûbiyet sıfatı gereğince de varlık ve hayatın bulunduğu âlemin her noktasında tekâmüle uğrayarak devam etmiştir. Yeryüzüne tahsis edilmiş canlılar için gerekli olan bütün şartlar hazır hale geldiğinde ise, hücre seviyesinde değişik türde bitki, ağaç ve hayvanlar yaratılmıştır. Kâinat ağacının muhteşem meyvesi olan ilk insan ve ilk peygamber Âdem (a.s.)'in yaratılmasına gelince; melek ve cinler de dâhil tüm canlı ve cansız türlerin yaratılmasından ve insanın yaşamı için gerekli her şey yaratılıp yaşamına uygun ortam hazırlandıktan sonra, kendine has şartlar çerçevesinde topraktan var edilmiş, sonrasında da eşi yaratılmıştır.⁵

Kur'an'a göre; oluşumun tabiatında insan tek bir nefisten var edilmekle birlikte, erkekli ve kadınlı bu farklı yaratılış ve sonrasında onların bir araya gelip buluşmaları, geçici bir zevk ve temelsiz gönül eğlencesi için değildir. Aksine, karı ile kocanın birbirleriyle huzura kavuşmaları ve de sükûnet, güven, yakınlık

⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz: Ramazan Şahan, "Medenî Sürelerde Şirk Anlayışının Ele Alınış Biçimi"; Kur'an Nüzülünün Medine Dönemi Sempozyumu, (X. Tefsir Akademisyenler Buluşması), 17-18-19 Mayıs 2013, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Belediyesi, 2014, s. 285-322.

⁵ Sakıp Yıldız, *Kur'an Işığında Yaratılış Konuları*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1992, s. 10-29.

ve istikrarın hakim olması içindir.⁶ Zira yuva, güven ve huzur ortamı olmalıdır ki, insanın minik yavruları orada gelişsin ve insanlık medeniyetinin mirasını taşıyabilecek değerli ürünler orada üreyebilsin. Bu hassasiyet; tatlı, ince ve temiz dil, erkek ile kadın arasındaki ilişkinin tasvir edildiği âyetlerde görülmektedir. Nitekim çalışmamıza konu olan âyette geçen, “*Eşini kucaklayıp sarınca*”⁷ deyimini, bu huzur ortamı ile yaklaşma şekli arasında bir ahenk olduğunu ve yapılan işin içinde bir hassasiyetin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki bu âyet, iki beden buluştuğunu değil de iki parçanın nezih bir şekilde kaynaştığını düşündürmektedir. Ayrıca insana, insanca ilişkiye geçmenin şeklini aşulamakta, kaba ve hayvanî şeklinden ayrılması gerektiğini telkin etmektedir.⁸

Daha sonra, eşyle bir araya gelmesi suretiyle üreme düzeyine gelmiş olan insanoğlunun bu birleşmesinden insanlar çoğalmaya başlamıştır. Kur’an’da söz konusu bu aşamalara, “*Sizi bir tek nefisten yaratan ve gönlünün huzura kavuşacağı eşini de ondan var eden Allah’tır*”,⁹ “*Sizi bir tek nefisten yaratmış, sonra ondan eşini var etmiştir*”,¹⁰ “*Ey insanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan ve ikisinden birçok erkekler ve kadınlar üretip yayan Rabbinizden sakının.*”¹¹ âyetleriyle işaret edilmektedir.¹²

⁶ A’râf, 7/189; Rûm, 30/21.

⁷ A’râf, 7/189.

⁸ Seyyid b. Kutub b. İbrâhim Seyyid Kutub, *Fî Zilâli'l-Kur’ân*, Beyrut: Dâru’ş-Şürük, 1992, III, 1411-1412.

⁹ A’râf, 7/189.

¹⁰ A’râf, 7/189.

¹¹ Nisa, 4/1.

¹² Benzer âyetler için bkz: Âl-i İmrân, 3/59; En’am, 6/98; A’raf, 7/11; Hicr, 15/26; Kehf, 18/37; Hacc, 22/5; Mu’minün, 23/12-14; Furkan, 25/54; Rûm, 30/20; Fâtır, 35/11; Zümer, 39/6; Mü’min, 40/67; Rahmân, 55/14; İnsan, 76/2; Mürselât, 77/20; Alak, 96/2.

Müfessirlerin çoğunluğuna göre, bu ve benzeri âyetlerde geçen “*nefs-i vâhide/ bir tek nefis*” kavramı ile Hz. Âdem, “*zevc/eş*” kelimesi ile de Hz. Havva kastedilmektedir. Buna göre Âdem'in eşi (Havva), o “*nefs-i vâhide*” den yani Âdem'in nefisinden yaratılmış olmaktadır. Bunun sonucunda, ilk insan Âdem babamız ve eşi Havva annemiz yaratılıp, bu ikisinden tüm insanlık erkekli dişili meydana getirilmiştir.¹³ Nitekim Allah Teâlâ bu gerçeğe şöyle işaret etmektedir: “*Ey İnsanlar! Doğrusu biz sizi bir erkekle bir dişiden yarattık*”¹⁴ “*Ey İnsanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan, ondan eşini var eden ve ikisinden pek çok erkek ve kadın meydana getiren Rabb'inize karşı gelmekten sakının.*”¹⁵

Kur'an'da ilk nefsin tek haldeyken erkek ve dişil olarak çift hale nasıl geldiği ya da kuru toprağın insan şekline nasıl dönüştüğü konularında bilgi verilmemektedir. Genel anlamda insanın, Allah tarafından yaratıldığı ve yaratma eyleminde toprağın araç olarak kullanıldığına işaret edilmektedir. Toprağın ne kadar süre içerisinde söz konusu aşamalardan geçtiğine ise temas edilmemekte; ayrıca, “*Ben onları ne göklerin ve yerin yaratılışına, ne de bizzat kendilerinin yaratılışına şahit tuttum*”¹⁶ âyetiyle de, söz konusu eylemin kudretinin bir tezahürü olduğuna dikkat çekilmektedir.¹⁷

¹³ Veli Ulutürk, *Kur'an-ı Kerim'de Yaratma Kavramı*, İstanbul: İnsan Yayınları, 1995, s. 132-137.

¹⁴ Rûm, 30/21; Hucurât, 49/13.

¹⁵ Nisa, 4/1; Ayrıca bkz: A'râf, 7/189.

¹⁶ Kehf, 18/51.

¹⁷ Bu konuya yönelik, Havva'nın Âdem'in kaburga kemiklerinden birisinden yaratılmış olduğuna dair Tevrat kaynaklı bir rivayet bulunmaktadır (Tekvîn, 2/18-25). Aslında bazı İslam âlimleri de, Kütüb-i Sitte'de yer alan Hz. Peygamber'in, “*Kadınlara iyi davranmanızı tavsiye ediyorum; vasiyetimi tutunuz. Zira kadın kısmı kaburga kemiğinden yaratılmıştır. Kaburga kemiğinin en eğri yeri üst tarafıdır. Eğri kemiği doğrultmaya kalkarsanız kırarsınız. Kendi hâline bırakırsanız, yine eğri kalır. Öyleyse kadınlar hakkındaki tavsiyemi tutunuz.*” (Buhâri, “Enbiyâ” 1, “Nikâh” 80; Müslim, Radâ' 60; Tirmizî, “Radâ” 11, “Tefiru sûre” (9) 2; İbn Mâce, “Nikâh” 3), “*Kadın kaburga kemiği gibidir. Onu doğrultmaya kalkarsan,*

Kimi müfessirlere göre de bu âyetlerde geçen “*nefs-i vâhide*”den Âdem (a.s) değil de, tüm insanların yaratılmış olduğu cevher/kök hücre kastedilmiştir. Bunlara göre, özellikle de A'râf, 7/189. âyetinde geçen “*nefs-i vâhide*” den Âdem (a.s.), “zevc” kelimesiyle de eşi Havva kastedilmiş ise, bu takdirde 190. âyette onların çocukları doğduktan sonra Allah’a ortak koşmuş oldukları yani şirkte düştükleri bildirilmektedir ki; ne Kur’an’da ne hadislerde ne de diğer İslâmî kaynaklarda Âdem

kırarsın. Ondan yararlanmak istersen, eğri olduğu halde de yararlanabilirsin” (Buhârî, “Nikâh” 79; Müslim, Radâ’ 65; Tirmizî, “Talâk”¹²) şeklindeki iki farklı versiyonla gelen sözleriyle bu âyeti yorumlamışlardır. Bu hadisin maksadına ve sihhatine yönelik yapılmış olan çalışmalar, “*kaburga kemiğinden yaratılmıştır*”/“*kadın, kaburga kemiği gibidir*” ifadelerinin gerçek ya da mecâzî olduğuna yönelik tartışmalar çok uzun olduğundan ve bu hususta daha evvel derinlemesine ve doyurucu çalışmalar yapılmış olmasından dolayı burada teferruatına girmeyeceğiz(Ayrıntılı bilgi için bkz: Mustafa Erdem, *Hazreti Âdem (İlk İnsan)*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı yayınları, 2011, 113-168; Cemal Ağırman, *Kadının Yaratılışı: İlgili Rivayetler Bağlamında Yeni Bir Yaklaşım*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2001, 87-127; Yaşar Kandemir ve diğerleri, *İmâm Nevevî: Riyâzü’s-Sâlihîn*, İstanbul: Erkam Yayınları, 2013, II, 404-407; Reşid Rızâ, *Tefsiru'l-Kur’âni'l-Hakîm = Tefsiru'l-Menâr*, Beyrut: Dâru'l-fıkr, h. 1342, IX, 517-518; Süleyman Hayri Bolay, “Âdem”, Ankara: *DİA*, 1988, I, 360; Ömer Faruk Harman, “Havva”, Ankara: *DİA*, 1997, XVI, 543).

Fakat şu hususu belirtmekte fayda vardır: Söz konusu hadisleri kendi içlerinde lafzî olarak tasnif ettiğimizde; kadının nezaketine atıf yapan “*Kadın kaburga kemiği gibidir*” ifadesiyle gelen rivayet ve kadının yaratılışını kaburga kemiği ile ilişkilendiren “*Kadın kaburga kemiğinden yaratılmıştır*” ifadesiyle gelen rivayet olmak üzere temel olarak iki gruba ayrıldığını müşahade etmekteyiz. Rivayetlerin iki ayrı versiyonundan birincisi olan “*Kadın kaburga kemiği gibidir*” ifadesinin, hadisin devamından da anlaşılacağı üzere teşbih içerdiği açıktır. İkinci rivayet olan “*Kadın kaburga kemiğinden yaratılmıştır*” ifadesi ise, gerek tefsir kaynaklarında gerek ilmî eserlerde ve gerekse halk arasında lafzî anlamıyla yaygınlık kazanmıştır. Ancak bu rivayeti incelediğimizde, Hz. Peygamber’in bu sözü, kadının yaratılışına dair bilgi verme gayesi ile değil, erkek-kadın ilişkilerine dair tavsiyelerde bulunurken, komşuluk hakkından bahsetmesinin ardından ve onlara iyi muamele edilmesini ifade ederken, kadının rûhî yapısını ve huyunu kastetmek kastıyla söylediği ortaya çıkmaktadır (Salih Kesgin, “*Ayetleri Anlamada Hadis Algısının Etkisi -Nisa süresi 1. ayet Ekseninde Bir Tahlil Denemesi-*” Tarihten Günümüze Kur’an İlimleri ve Tefsir Usûlü, İstanbul: İlimYayma Vakfı – Kur’an ve Tefsir Akademisi, 2009, s. 485-486).

ve eşinin şirke düştüklerine dair bir bilgi bulunmaktadır. Aksine onların yasaklanan meyveyi yemelerinin ardından, İslâmî literatürde zelle diye adlandırılan bu hatalarından ötürü bile ağır bir üzüntü ve pişmanlık duyup hemen tövbe ettikleri Kur'an'da ifade edilmektedir.¹⁸ Ancak kimi müfessirler, özellikle de “İblis, onları (Âdem ile Havva'yı), biri cennette; diğeri yeryüzünde olmak üzere iki kez kandırdı”¹⁹ şeklindeki bazı hadis rivayetlerini sahih kabul ederek, bu sözden hareketle, A'râf, 7/189. âyetinden Âdem (a.s.) ile eşi Havva'nın kastedildiğini ve uzak bir ihtimal de olsa, onların şirke düşmüş olduklarını iddia etmektedirler.

Şimdi, söz konusu âyetlerin anlamıyla tefsir ve tahliline geçebiliriz:

هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيًّا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَتَتْهُ دَعَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِن آتَيْنَا صَلَاحًا لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ “Sizi bir tek nefisten yaratan ve gönlünün huzura kavuşacağı eşini de ondan var eden Allah'tır. Öyle ki, o (erkek) eşini kucaklayıp sarınca (eşiyle birleşince), eşi hafif bir yük yüklendi (hamile kaldı) ve bu halde onu (çocuğunu) bir müddet taşıdı. Hamileliği ağırlaşınca da, karı-koca, Rableri Allah'a: ‘Bize sâlih²⁰ (kusursuz ve yaratılışı düzgün) bir çocuk verirsen, mutlaka sana şükredenlerden oluruz’ diye

¹⁸ Tâhâ, 20/121-122.

¹⁹ Ebû Cafer Muhammed b. Cerir et-Taberî, *Câmiü'l-beyân an te'vili âyi'l-Kur'an*, Umman: Dâru'l-â'lâm – Beyrut: Dâru İbni Hazm, 2002, c. 6, cüz. 9, s. 184.

²⁰ Âyette geçen “Sâlih”(صَالِحٌ) kavramına, âyetin sibakıyla bağlantılı olarak tefsirlerin genelinde, “kusursuz ve eli ayağı, yaratılışı düzgün” anlamı verilmektedir. Bizler de çalışmada, âyetin içeriğine ve söz konusu hadislerin işaret ettiği binaen bu anlamı tercih ettik. Fakat “Sâlih” kavramına, “dini anlamda sâlih yani imanlı bir kişi” anlamı vermenin de caiz olduğunu söyleyen de olmuştur. Buna göre anlam, “Eşi hamile kalıp ağırlaşınca karı ile koca Allah'tan kendilerine dindar bir evlat vermesini isteyip, O'na şükredeceklerini söylediler; fakat Allah kendilerine böyle bir evlat verdikten sonra, o evlat şirke düşmek suretiyle kafir oldu” şeklinde olmaktadır (Ali b. Hüseyin Şerif el-Murtaza, *Emâli'l-murtezâ: Gururu'l-fevâid ve dürru'l-kalâid*, thk. Muhammed Ebu'l-Fazl İbrahim, Kahire: Dâru ihyâi'l-kütübi'l-Arabiyye, 1954, II, 233)

yalvardular.”²¹

فَلَمَّا آتَاهُمَا صَالِحًا جَعَلَا لَهُ شُرَكَاءَ فِيمَا آتَاهُمَا فَتَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ “Fakat (Allah) onlara iyi ve sağlıklı (sâlih) bir çocuk verince de, Allah’ın kendilerine verdiği çocuk konusunda O’na ortaklar koştular. Oysa Allah, onların ortak koştukları şeylerden çok yüce ve münezzehdir.”²²

1) Âyetteki “nefs-i vâhide” ile ilk insan Hz. Âdem; “zevc” ile de onun eşi Hz. Havva kastedilmiştir.

Bu görüş sahiplerine göre; 189. âyette çocukları için Allah’a dua ettikleri bildirilen çiftler, Âdem ile Havva’dır. Ancak devamındaki 190. âyette, “Fakat (Allah) onlara sâlih bir çocuk verince; kendilerine verdiği bu çocuk hakkında Allah’a ortaklar koştular” ifadesiyle, çocukları hakkında şirke düşenlerin Âdem ile Havva olup olmadığı hususunda iki farklı görüş bulunmaktadır:

a) İbn Abbas’a isnad edilen rivâyetten hareketle bazı müfessirler, “Fakat (Allah) onlara sâlih bir çocuk verince; kendilerine verdiği bu çocuk hakkında Allah’a ortaklar koştular” sözüyle kastedilenlerin, 189. âyette olduğu gibi Âdem ile Havva olduğunu söylemişlerdir.

aa) Söz konusu rivayete göre ilk insan Hz. Âdem, eşi Hz. Havva’yı kucaklayınca, hanımı ilk önce hafif bir yük yüklenir (gebe kalır) ve bir müddet onu karnında taşır. Sonra (kadının) gebeliği ağırlaşınca İblis, bir adam suretine girip Havva’nın yanına gelir ve ona, “Ey Havva! Bu karnındaki nedir? Ben, bunun bir köpek ya da herhangi bir hayvan olmasından korkuyorum. Hem sen onun, vücudunun neresinden çıkacağını biliyor musun? Sırtından mı çıkıp seni öldürecek, yoksa karnını mı yarıp dışarı çıkacak?” der. Bunun üzerine, öncesinde iki çocuğu doğmuş ve

²¹ A’râf, 7/189.

²² A’râf, 7/190.

ikisi de ölmüş olan Havva endişelenir ve bu olayı kocası Âdem'e anlatır. Bu durum sonrasında Âdem ile Havva, hep bunun endişe ve hüznünü taşırlar. Sonrasında İblis, tekrardan Havva'ya yaklaşarak ona: *"Eğer Allah'tan, çocuğunun senin gibi kusursuz ve yaratılışı düzgün bir kimse olmasını ve karnından çıkmasını istiyorsan, ona Abdu'l-Hâris ismini vermelisin"* der. Böylece Şeytan, onlara kendi ismini verdirmek ister. Çünkü melekler arasında, İblis'in adı el-Hâris olarak biliniyordu. Sonuçta onlar da doğan çocuklarına el-Hâris ismini vererek, *"Fakat (Allah) onlara sâlih bir çocuk verince; kendilerine verdiği bu çocuk hakkında Allah'a ortaklar koştular"*²³ ayetinde ifade edilen şirk durumuna düşmüşlerdir.

Bu görüşte olan müfessirlere göre buradaki durum; yani çocuğa İblis'in kulu anlamına gelen Abdu'l-Hâris isminin verilmesi nedeniyle düşülen şirk, ibadet yani kulluk anlamında şirk olmayıp; Şeytan'ın ismini çocuklarına vermek suretiyle düşülen itaat anlamında bir şirktir. Ayrıca, âyet bu şekilde yorumlandığında, bu âyette çoğul olarak geçen شُرَكَاءَ "Allah'a ortaklar koştular"²⁴ kelimesi ile de, Hâris (İblis) kastedilmiş olmaktadır. Çünkü İblis'e itaat eden, aynı zamanda bütün şeytanlara itaat etmiş olmaktadır.²⁵

²³ A'râf, 7/190.

²⁴ Âyetteki "شُرَكَاءَ" kelimesini İbn Kesir, İbn Âmir, Ebû Amr, Hamza, Kisâi ve Âsım'ın ravisi Hafs, çoğul sigasıya (شُرَكَاءَ); Nâfi ve Asım'ın (diğer) ravisi Ebu Bekr ise, "şin" harfinin kesresi ve "kef" harfinin tenvini ile (شُرُكَا) okumuşlardır. Bu ifade de, "جَعَلَا لَهُ نَظْرًا دَوِي شُرُكَا" takdirinde olup, yine çoğul olarak "şerikler/ortaklar" manasına gelmektedir. Yahut da bunun (شُرُكَا) anlamının, "onlar çocuk hususunda Allah'a şirk koşma yolunu icat ettiler" şeklinde olduğu da söylenebilir. Bu kelimeyi, çoğul olarak (شُرَكَاءَ) okuyanların delili, "أَمْ جَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ" "Yoksa Allah'a, O'nun yarattığı gibi yaratan ortaklar mı buldular" (Ra'd, 13/16) âyetidir (Muhammed b. Ömer ez-Zemahşeri, el-Keşşâf, Beyrut: Dâru'l-kitabi'l-Arabi, 2012, II, 139-140; Râzi, Tefsir, V, 427).

²⁵ Ebû Bekr Ahmed er-Râzi el-Cessâs, *Ahkâmu'l-Kur'an*, Beyrut: Dâru'l-fıkr, t.y., III, 37; Ebu'l-Leys Semerkandî, *Tefsiru'l-Kur'an*, Sadeleştiren: Mehmet Karadeniz, İstanbul: Sezgin Yayınevi, 1995, II, 471-472;

ab) Kimi müfessirler de, bu bağlamda âyeti sebab-i nüzulle tefsir etmişlerdir. Buna göre söz konusu âyetlerin nüzülü ile ilgili olarak İbn Abbas'a isnat edilen rivayet şu şekildedir: Âdem ve Havva'dan çocuklar dünyaya geliyordu. Âdem, onları Allah'a itaat ettiriyor ve kendilerine Abdullah, Ubeydullah gibi isimler veriyordu. Fakat ilâhî takdir gereği, çocukları bir türlü yaşamıyordu. Derken bir gün yine Havva'nın gebeliği ağırlaşınca İblis, Havva'nın yanına gelir ve ona, "Çocuklarınıza şu ana kadar vermiş olduğunuz isimlerden başka bir isim verirseniz onlar yaşarlar" der. Bir zaman sonra da bir erkek çocukları dünyaya gelir ve onlar da çocuklarına Abdu'l-Hâris ismini verirler. İşte Yüce Allah, Âdem ile Havva'nın bu durumunu insanlara aktarmak ve onların bu eylemleriyle şirke düştükleri bildirmek için söz konusu âyetleri indirmiştir.²⁶

ac) İlk dönem müfessirler arasında kabul edilen Mukâtil b. Süleyman'ın (ö. 150/767) aktarmış olduğu benzer bir rivayet daha vardır. Buna göre İblis, suretini değiştirip Havva'ya gelir ve ona karnındaki bir hayvan olabileceğini belirtir. Havva ise karnındaki ne olduğunu bilmediğini söyledikten sonra Şeytan uzaklaşıp gider. İkinci defa Şeytan Havva'nın yanına geldiğinde ise Havva'nın doğumunun yaklaşması üzerine endişesinin de büyüdüğünü hisseder ve tekrardan oradan uzaklaşır. Daha sonra Şeytan, Havva'nın endişesini fırsat bilerek üçüncü kez gelip Allah'a dua etmesini ona telkin eder ve ayrıca da kendi ismini çocuğuna vermesini teklif eder. Sağlam ve sağlıklı bir

Zemahşeri, *el-Keşşâf*, II, 139-140; Ebû Ali el-Fazl b. el-Hasan et-Tabersi, *Mecmeu'l-beyân fî tefsîri'l-Kur'an*, Beyrut: Mektebetu'l-hayat, t.y., c. III, cüz. 19, s. 83-84; Fahreddin er-Râzî, *et-Tefsîru'l-Kebîr: Mefâtihu'l-Gayb*, Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1999, V, 427; Muhsin Muhammed b. Murtaza b. Mahmud el-Feyz el-Kâşânî, *Tefsîru's-sâfî*, Beyrut: Müessesetü'l-a'lemî li'l-matbuat, 2008, II, 62-63.

²⁶ Taberî, *Tefsîr*, c. 6, cüz. 9, s. 181-182; Ebû't-Tahir Mecdüddin Muhammed b. Yakub b. Muhammed Firuzabadi, *Tenvîru'l-mikbâs min tefsîri İbn Abbâs*, Lübnan: Dâru'l-kütubi'l-ilmîye, 1992, s. 186; Râzî, *Tefsîr*, V, 427.

çocuk dünyaya geldikten sonra ise İblis'in ısrarı üzerine Havva çocuğuna Abdu'l-Hâris adını verir. Âdem de bu ismi beğenir; ancak daha sonra bu çocukları da ölür. Bu rivayette de, çocuğa Şeytan'ın kulu anlamına gelen Abdu'l-Hâris isminin verilmesinin, âyette işaret edildiği üzere Allah'a ortak koşma anlamına geldiği; ancak buradaki şirkin de aynı şekilde, ibadette değil de, itaatte bir şirki yani Allah dışında her hangi bir varlığın meşrû olmayan emirlerine uymayı ifade ettiği belirtilmektedir.²⁷

Fakat bu rivayetten yola çıkılarak, çocuğa ismi verenin Havva olmasından dolayı, şirke Âdem'in değil de Havva'nın düştüğü, bu nedenle Âdem'in asla şirke düşmediği de kimi müfessirlerce ifade edilmiştir. Bu durumda, âyetteki ifadenin tesniye sığasıyla جَعَلَ olarak gelmesinin durumu değiştirmeyeceği; Arap dilinde örneklerinin bulunmasından hareketle bir kişinin fiilinin iki kişiye veya çoğula isnat edilebileceği söylenmiştir. Ancak bu görüşe, lafza zahirine göre mana verilmesinin gerekli olduğu gerekçesiyle itiraz edilmiştir.²⁸

ad) Konuyla ilgili dikkati çeken bir diğer yoruma göre de, kıssada başından sonuna kadar kastedilenler Âdem ile Havva'dır. Buna göre Âdem ile Havva, Hâris diye adlandırılan şahsın duası sayesinde çocuklarının belâlardan, hastalıklardan ve musibetlerden uzak olacağına inandıkları için, çocuklarına Abdu'l-Hâris ismini vermişlerdir. Nitekim bazen, kendisine lütufta bulunulan kimse, lütufta bulunan kimsenin kulu, kölesi diye adlandırılabilir. Örneğin, “*Ben, kendisinden bir harf öğrendiğim kimsenin kuluyum*” denilir. Bazı kitapların başına “*Bu, falancanın kendisini sevdiği bir kuldur*” diye yazılır. Bir şirde de şöyle bir ifade geçmektedir: “*Muhakkak ki ben, benimle*

²⁷ Mukâtil b. Süleyman, *Tefsîr-i Kebîr*, trc. M. Beşir Eryarsoy, İstanbul: İşaret Yayınları, 2006, II, 77-79; Taberi, *Tefsîr*, c. 6, cüz. 9, s. 183.

²⁸ Siddik Hasan Han el-Kannevci, *Fethü'l-beyân fî makasidi'l-Kur'an*, Beyrut: el-Mektebetü'l-asriyye, 1992, V, 103; Yavuz Köktaş, *Kur'an'a Aykırı Görülen Hadisler*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2014, s. 59.

olduğu sürece, misafirin kulu kölesiyim” Buna göre; Âdem ile Havva, çocuklarının ancak o şahsın duasının bereketi sebebiyle afetlerden ve belâlardan kurtulmuş olduğuna dikkat çekmek için, onu Abdu’l-Hâris diye adlandırmışlardır. Dolayısıyla onlar, çocuklarına verdikleri Abdu’l-Hâris ismini bu düşünceyle vermişlerdir. Yoksa hakiki şirk olarak İblis’e yaratma vasfını verme ya da ona kullukta bulunacaklarını taahhüt etme gibi anlamda bir kasıtları bulunmamaktadır.²⁹

ae) Bu rivâyet kapsamında şöyle bir takdirin de mümkün olduğu ifade edilmiştir: Âyetteki “(O ikisi) Allah’ın kendilerine verdiği çocuk konusunda O’na ortaklar koşular” ifadesinde yer alan جَعَلَا “(o ikisi) yaptılar” ifadesindeki tesniye zamiri, Hz. Âdem ile Havva’ya râcîdir. Fakat burada şöyle denilmiş olmaktadır: Allah o ikisine yaratılışı düzgün bir çocuk verince, onlar bu çocuğu kayıtsız şartsız Allah’ın hizmetine ve O’na kulluğa adamaya karar vermişlerdi. Sonra akıllarına başka bir düşünce geldi ve bu çocuğu bazen dünya işleri ve menfaatlerinde kullandılar; bazen de onu Allah’a itaat ve kulluğa yönlendirdiler. Bu iş, her ne kadar bize göre Allah’a bir yakınlık ise de, iyi kulların (ebrârın) hasenatı, mukarreb (Allah’a çok yakın) kulların seyyiatı (kötülüğü) mesabesindedir. İşte bundan dolayı Yüce Allah, “ Onların ortak koştukları şeylerden Allah münezzehtir” buyurarak Âdem ile Havva’nın bu davranışlarının şirk sayıldığını bildirmiştir. Nitekim bu yorumu, Hz. Peygamber’den nakledilen şu kudsi hadisin desteklediği belirtilmiştir: “Ben, şirkten en uzak olanım. Asla ortak kabul etmeyen zâtım. O halde, kim bir amel yapar ve o amelde başkasını bana ortak koşarsa, ben onu, şirki ile başbaşa bırakırım”³⁰ Dolayısıyla bize göre normal bir durum olan ve problem meydana getirmeyen dünya işleriyle meşgul

²⁹ Râzî, Tefsir, V, 427-428; Alâuddin Ali b. Muhammed el-Bağdâdi el-Hâzin, *Tefsîru’l-Hâzin = Lübâbu’t-te’vil fî meâni’t-tenzîl, Beyrut: Dâru’l-fîkr, t.y., II, 155-157.*

³⁰ Râzî, Tefsir, V, 429.

olma, söz konusu ilk insan ve ilk peygamber Âdem ve eşi Havva olunca, konumları itibariyle, çocukları üzerindeki bu tasarrufları itaat anlamında şirk sayılabilmektedir. İşte âyette Âdem ile Havva, bu nedenle böyle bir nitelemeye tabi tutulmuşlardır.

af) Bayraktar Bayraklı ise, Allah'a yalvarıp dua ettikten sonra O'na şirk koştukları bildirilen eşlerin Âdem ile Havva olduğuna yönelik Kur'an'da buna benzer, çocukları ve nesilleri için dua eden peygamber örneklerinin bulunduğunu³¹ söyleyerek bu görüşüne, *"İnsanlardan bazıları, Allah'tan başkasını Allah'a denk tanrılar edinirler de, onları Allah'ı sever gibi severler."*³² âyetini delil getirmiştir. Ona göre, tıpkı bu âyette olduğu gibi Hz. Âdem ve eşi, çocuk sevgisini Allah'ın sevgisine tercih etmişler ve çocuklarını sevmeye konusunda aşırıya kaçarak şirke düşmüşlerdir. Nitekim sevgi denen duygu, yöneldiği varlığa veya objeye göre, kimi zaman yüceltici, kimi zaman da şirke varacak dereceye ulaşabilmektedir. Zira neyi ne kadar seveceklerini bilemeyenler zaman zaman bu hataya düşmüşlerdir. Onun içindir ki Tevbe sûresinin 24. âyetinde³³ hangi varlığın ve hangi objenin ne kadar sevileceğinin eğitimi verilmektedir. Câsiye sûresinin 23. âyetinde de³⁴ hevesin tanrı edinilebileceğine dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla bu âyetlerden hareketle Yüce Allah, Hz. Âdem ile eşinin düştüğü bu hatayı bize hatırlatmak suretiyle, çocukları sevmeye aşırı giderek onları tanrılaştırmanın

³¹ Bakara 2/40; İbrâhîm 14/40; Furkân 25/74; Ahkâf 46/15.

³² Bakara, 2/165.

³³ *"(Ey Peygamber) De ki: Eğer babalarınız, çocuklarınız, kardeşleriniz, eşleriniz, kabileniz, kazandığınız mallar, az kâr getireceğinizden korktuğunuz ticaret ve hoşunuza giden meskenler sizlere Allah'tan, O'nun resulünden ve O'nun yolunda cihad etmekten daha sevimli ise, artık Allah'ın (azap) emri gelinceye kadar bekleyin. Şüphe yok ki Allah, günaha batmış bir topluluğu asla doğru yola erdirmez."* (Tevbe, 9/24)

³⁴ *"Heva ve hevesini tanrı edinen, bilgisi olduğu halde (yaptıkları yüzünden) Allah'ın şaşıracağı, kulağını ve kalbini mühürlediği, gözünü perdelediği kimseyi gördün mü? Onu Allah'tan başka kim doğru yola eristirebilir? O halde(ey insanlar), hala düşünmeyecek misiniz?"* (Câsiye, 45/23; Ayrıca bkz: Furkân, 25/43)

yanlış olacağı bilgisini insanoğluna vermektedir.

Ona göre, zamanla Hz. Âdem ve eşi tövbe ederek bundan vazgeçmiş olabilirler; ama bu âyeti olmayacak boyutlara çekip de Âdem ile Havva'ya şirk isnat etmenin imkansız ve akıldışı olduğunu söylemek doğru değildir. Çünkü çocuk sevgisi, bütün insanlığın meselesidir ve anne babanın gönlünde zaten bu sevgi vardır. Ancak, severken; eş, çocuk, insan sevgisi ile Allah ve peygamber sevgisine ayrılacak payların bilinmesi gerekir ve bu sevgi bilinçli bir şekilde paylaştırılarak hataya düşülmemelidir. Çünkü sevgi konusunda insanın ayağının kayması, tökezlemesi, sürçmesi, dengesini bozup şirke düşmesi ihtimali her zaman mümkündür. Âdem bunu yaşamıştır ve Yüce Allah da, bu hatayı bize bildirerek, insanoğlunun bu tür hatalara bir daha düşmemesini bildirmiş olmaktadır.³⁵

Buraya kadar aktarılan görüşlerin değerlendirmesine gelince; bu konuda rivâyet edilen söz konusu hadislerin tahrîcini ele alarak âyete yorum getiren İbn Kesîr ile âyeti dilsel ve bağlamsal olarak değerlendiren Râzî'nin açıklamaları önemli ve dikkat çekicidir. Buna göre;

Muhaddis ve tarihçi İbn Kesîr (ö. 774/1373), Tirmîzî'nin Muhammed b. Müsennâ ve Abdussamed senet zinciriyle; Ahmed b. Hanbel'in de Abdussamed, Ömer b. İbrahim, Katâde, Hasan-ı Basrî ve Semûre b. Cündeb senet zincirleriyle rivayet ettiği hadise yer vermektedir. Söz konusu hadise göre Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur: *"Havva'nın doğan çocukları yaşamıyordu. Yine bir defasında Havva çocuğunu dünyaya getirince İblis onun etrafında dolaştı ve ona, 'Çocuğunun adını Abdu'l-Hâris koy, bak o zaman çocuğun yaşayacak' dedi. Bunun üzerine Havva çocuğunun ismini Abdu'l-Hâris koydu ve o çocuk yaşadı. Bu olay, Şeytan'ın vermiş olduğu bir ilham neticesinde meydana*

³⁵ Bayraktar Bayraklı, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*, İstanbul: Bayraktar Yayınları, 2003, VII, 430-433

gelmişti.”³⁶

Tirmîzî, bu hadisin hasen³⁷ ve garip³⁸ özellikler taşıdığını, zira bu sözün sadece Ömer b. İbrahim'den gelen rivayet olduğunu söylemektedir. Tirmîzî'ye göre, Hâkim en-Nisâbûrî (ö. 405/1014) *Müstedrek*'inde bu hadisi merfû³⁹ olarak Abdussamed'den rivayet etmiştir. Ancak Hâkim, daha sonra “*Bu söz, isnadı sahih bir hadistir; ancak Buhârî ve Müslim bu hadisi tahrîc etmemişlerdir*” demiştir. Benzer isnat ve değerlendirmeler neticesinde İbn Kesîr, başka hiçbir tefsirde göremediğimiz muazzam bir senet tahrîci yapmakta ve hadisin üç yönden illetli yani senedinde veya metninde sahihliğine engel bir kusur bulunan hadis olduğunu gerekçeleriyle birlikte açıklamaktadır.⁴⁰

³⁶ Tirmîzî, *Tefsîru'l-Kur'an, "A'raf Sûresi", Hadis no: 3092.*

³⁷ Hasen: Râvîsi doğruluk ve emânetle meşhur olmakla birlikte (adâlet); titizlikleri ve hafızalarının sağlamlığı (zabt) vasfındaki hafif kusurundan dolayı sahih derecesine ulaşamayan hadislerdir (İbnu's-Salâh, *Mukaddimetu İbni's-Salâh*, thk. Aişe Abdurrahman, Kahire: Daru'l-meârif, t.s., s. 174-177).

³⁸ Garip: Tek kişi tarafından rivayet olunan veya senedin herhangi bir yerinde ravisi tek kalan hadislerdir (İbnu's-Salâh, *Mukaddime*, s. 257).

³⁹ Merfû': Sahabe, tabiîn veya daha sonraki nesillerin, senedi muttasıl olsun veya olmasın, açıkça veya dolaylı bir şekilde Hz. Peygamber'e izâfe ederek rivâyet ettikleri hadise denir (İbnu's-Salâh, *Mukaddime*, s. 193).

⁴⁰ Bu illetler şunlardır: 1) Hadisin râvîsi olan Ömer b. İbrahim Basra'lıdır. İbn Maîn ise, bu râvinin güvenilir olduğunu söylemiştir. Fakat Ebû Hâtim er-Râzî, bunun huccet olmadığını belirtmiştir. İbn Merdûye ise, bu hadisi Mu'temir kanalıyla, onun babasından, onun Hasan-ı Basrî'den, onun da Semûre'den merfû olarak rivayet etmiştir. 2) Bu söz, merfû olarak Hz. Peygamber'den değil de; Semûre'nin sözü olarak rivâyet edilmiştir. Nitekim İmam Taberî bu rivâyetle ilgili olarak, “Bize İbn Ebî A'lâ... Ebû Alâ b. eş-Şihhir'den, o da Semûre'den, Âdem, oğluna *Abdu'l-Hâris adını vermiştir*” sözünü nakletmiştir. 3) Hasan-ı Basrî'nin bizzat kendisi bu âyeti farklı şekilde tefsir etmiştir. Eğer Semûre'den nakledilen söz konusu hadis merfû olsaydı, bu takdirde Hasan-ı Basrî bu âyeti farklı şekilde tefsir etmezdi. Aynı zamanda İmam Taberî, Hasan-ı Basrî'den bu âyetlerin tefsirine yönelik Amr kanalıyla bizlere gelen “Bu kimseler, Âdem ile Havva değil; başka kimselerdir” sözü ile Saîd kanalıyla Katâde'nin naklettiği “Onlar, Yahûdiler ve Hıristiyanlardır” şeklindeki kavlinin, sahih olarak bizlere ulaştığını bizlere aktarmaktadır (Ebû'l-Fidâ İmadüddin İsmail b. Ömer İbn Kesir, *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azîm*, Beyrut: Müessesetü'r-reyyân, 1998, II, 364-365).

Ayrıca bu ve benzeri hadislerin, bazı ulemaya göre hasen ve sahih⁴¹ olduğunu; bazılarının göre de bu tür rivayetlerin garip ve hatta zayıf⁴² rivayetler olarak İslamî literatüre sokulmuş İsrâîli haberler olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu rivayetlere asla itibar edilmemelidir. Çünkü onlara göre bu tür haberlerde Âdem ve Havva'ya açıkça dil uzatılmakta ve şirk isnadı yapılmaktadır.

İbn Kesir, bu tahrîc ve değerlendirmelerinin sonucunda, âyette şirke düştükleri bildirilenlerin Âdem ile Havva değil de, onların soyundan gelen müşrikler olduğunu, bunun da cümlenin akışından anlaşıldığını söylemektedir. Ayrıca ona göre İmam Taberî, Amr kanalıyla Hasan-ı Basrî'den bu âyetlerin tefsirine yönelik, “*Bu kimseler, Âdem ile Havva değil; başka kimselerdir*” sözü ile Saîd kanalıyla Katâde'nin naklettiği “*Onlar, Yahûdiler ve Hıristiyanlardır*” şeklindeki kavlini sahih olarak bizlere ulaştırmaktadır. Dolayısıyla, Hasan-ı Basrî'nin bizzat kendisi bu âyeti böyle anladığına göre, Semüre'den gelen söz konusu hadise itibar etmemiz doğru değildir. Zira eğer Semüre'den nakledilen bu hadis merfû olsaydı, bu takdirde Hasan-ı Basrî bu âyeti farklı şekilde tefsir etmezdi, değerlendirmesinde bulunmuştur.⁴³

Soz konusu âyetlerin tefsirinde uzunca izahlar yapan Râzî (ö. 606/1209) ise, Âdem ile Havva'nın şirke düştüklerine dair serdedilen söz konusu rivayetlerin birçok açıdan yanlış ve geçersiz olduğunu gerekçeleriyle şu şekilde açıklamaktadır:

⁴¹ Sahih: Şaz ve muallel olmayarak isnadının başından sonuna kadar adalet ve zabt sahibi kimselerin yine kendileri gibi adalet ve zabt sahibi kimselerden muttasıl (kopuksuz) senetlerle rivayet ettikleri hadistir (İbnu's-Salâh, *Mukaddime*, s. 151).

⁴² Zayıf: Sahih veya hasen hadisin taşıdığı şartların birini veya birkaçını taşımamakla beraber, uydurma (mevzu) olduğu da söylenemeyen hadistir (İbnu's-Salâh, *Mukaddime*, s. 188-189).

⁴³ İbn Kesir, Tefsir, II, 36-366; Ayrıca bkz: Ebû Abdillâh Muhammed b. El-Ensârî el-Kurtûbî, *el-Câmiu li ahkâmi'l-Kur'an*, Kahire: Dâru'l-kütubi'l-Mısriyye, 1960, VII, 237-238; Hüseyin en-Nisâbüri, *Vadahü'l-Burhan*, Dimeşk: Dâru'l-kalem- Beyrut: Dâru's-şâmiyye, 1990, I, 374.

(i) Âyette, “Allah, onların ortak koştukları şeylerden yüce ve münezzehdir” buyurulmaktadır. Bu ifadede, يُشْرِكُونَ (ortak koştukları) kelimesi çoğul olarak gelmiştir; dolayısıyla âyette şirk koşanların, iki kişiden fazla olduğuna işaret edilmektedir. Oysa Âdem ile Havva iki kişidir.

(ii) Âyetin devamında, “Kendileri yaratıldığı halde, hiçbir şeyi yaratamayan varlıkları (Allah'a) ortak mı koşuyorlar?”⁴⁴ deniliyor. Bu ifadeden kastedilenler, putları Allah'a ortak koşan kimselerdir ve bu söz onlara karşı bir reddiyedir. Ayrıca -az önce aktarılan- rivayetlerde nakledildiği gibi bu ayette, lanetlenmiş İblis ile ilgili hiçbir ifade de geçmemektedir.

(iii) Şayet, bu ayetten İblis kastedilseydi o takdirde, akılsız varlıklar için kullanılan مَا yerine, akıllı varlıklara işaret eden مَنْ edatı kullanılırdı.

(iv) Hz. Âdem, İblis'i herkesten daha iyi tanıyordu ve tüm isimleri Allah'ın kendisine öğretmesiyle (Bakara, 2/32) biliyordu. Bu nedenle Hz. Âdem, İblis'in adının el-Hâris olduğunun farkındaydı. Dolayısıyla Hz. Âdem, İblis ile olan amansız mücadelesini ve onun isminin el-Hâris olduğunu bilmesine rağmen, nasıl olur da başka bir isim bulamamışçasına İblis'in adı olan Abdu'l-Hâris ismini çocuğuna vermiştir? Bu, kabul edilebilir bir durum değildir.

(v) Bizlerden birisinin çocuğu doğduğunda, o çocuk için hayır ve güzellikler dileriz. Bu esnada, biri bize gelerek, çocuğun bu çeşit isimlerle adlandırılmasını isterse, o kimseyi geri çeviririz ve böyle bir şeyi kesinlikle kabul etmeyiz. Oysa Hz. Âdem, peygamberliğine, Allah'ın kendisine öğrettiği isimler başta olmak üzere sahip kılındığı geniş bilgisine ve İblis'in vesvesesi nedeniyle işlemiş olduğu zelleden dolayı kazanmış olduğu o büyük tecrübesine rağmen, nasıl olur da bu kadar önemli bir şeyi

⁴⁴ Araf, 7/191

dikkatinden kaçırır ve bunun, sakınılması gerekli olan kötü fiillerden biri olduğunu bilemez? Bu da hakikatle bağdaşmayacak bir husustur.

(vi) Hz. Âdem'in, çocuğuna Abdu'l-Hâris ismini verdiğini kabul etmemiz durumunda ise, bu hususta iki şeyden birisi düşünülebilir: Ya Âdem (a.s.), o lafzı çocuğuna özel isim olarak vermiştir ki, bu durumda çocuğunu bu adla isimlendirmesi, onun müşrik olmasını gerektirmez. Zira özel isimler, isim olarak konuldukları şeylerde bir mana ifade etmezler. Ya da Hz. Âdem bu lafzı çocuğuna sıfat olarak vermiş ve böylece çocuğunun Hâris (yani İblis) tarafından yaratılıp onun kulu olduğunu kabul etmiştir. Bu durumda da, Âdem'in, yaratmada ve yoktan var etmede Allah'ın bir ortağı olduğuna inandığı söylenmiş olur ki, bu husus Hz. Âdem'e kesinlikle küfür isnat etme anlamına gelmektedir. Halbuki akli başında olan hiç kimsenin böyle bir iddiada bulunması mümkün değildir.

Bu açıklamalar sonucunda Râzî, Âdem ile Havva'nın şirke düştüklerine dair aktarılan rivayetlerin geçersiz olduğunu ve Müslüman kişinin bu tür sözlere itibar etmemesi gerektiğini söylemektedir.⁴⁵

b) Kimi müfessirler de, 189. âyette geçen “nefs-i vâhide” ve “zevc” ifadelerinden Hz. Âdem ile Havva'ya işaret edildiğini; ancak 190. âyette çocukları doğduktan sonra Allah'a ortak koştukları bildirilen kimselerin Âdem ile Havva olarak anlaşılmasının doğru olmadığını söylemişlerdir.

Bu görüşte olan müfessirler, gerek rivayetlerle ilgili olarak, gerekse âyetlerin tefsirine yönelik bazı izah ve tevillerde bulunmuşlar ve iddialarının doğruluğunu ispat etmeye çalışmışlardır.

ba) Bir rivayete göre Hz. Peygamber döneminde Mekke

⁴⁵ Râzî, *Tefsir*, V, 427.

müşrikleri, “*Âdem de putlara tapıyor, güzelliklere ulaşmak ve kötülüklerden uzak olmak için onlara yalvarıp onlardan medet umuyordu*” şeklinde bir iddiada bulunuyorlardı. Müşriklerin bu iftiraları üzerine Allah (c.c.), onların çirkin iddialarında yanıldıklarını ispat edercesine, Âdem ile Havva kıssasını aktararak onların, “*Bize kusursuz ve yaratılışı düzgün bir çocuk verirsen, mutlaka sana şükredenlerden olacağız*” sözleriyle Allah’a dua ettiklerini haber vermektedir.⁴⁶ Aynı zamanda söz konusu bu dua, Âdem ve Havva tarafından, kıyamete kadar nesillerinden gelecek olan tüm insanlar için de yapılmış olmaktadır. Çünkü onlar tüm insanlığın anne ve babası durumundadırlar.⁴⁷ Daha sonra ise âyette, “*Fakat Allah onlara iyi ve sağlıklı bir çocuk verince de, Allah’ın kendilerine verdiği çocuk konusunda O’na ortaklar koştular*” buyurulmaktadır ki; buradaki “*Allah’ın kendilerine verdiği çocuk konusunda O’na ortaklar koştular*” ifadesi, Âdem ile Havva’ya yönelik bir hitap değil; hoş karşılamama ve uzak görme anlamında bir istifham ifadesidir. Buna göre âyetin anlamı, müşriklerin bu iddialarına cevap olarak, “*Allah onlara yaratılışı tam ve düzgün bir çocuk verince, onlar, Allah’ın kendilerine vermiş olduğu çocuk hakkında O’na şerikler, ortaklar mı koştular? (Hayır! bu olacak iş değil)*” şeklinde olmaktadır. Nitekim bir sonraki âyette yer alan, “*Oysa Allah, onların ortak koştukları şeylerden çok yüce ve münezzehdir*” ifadesi de, şirk inancında olan ve bu inançlarını Hz. Âdem’e isnat edip yamamaya çalışan bu müşriklerin şirkinden, Allah’ın yüce ve münezzeh olduğunu haber vermektedir. Bu durumu şöyle bir örnekle açıklamak mümkündür: Birisi, bir başkasına çokça iyilikte bulunsa ve sonra da iyilik yapan bu kişiye bir başkası, “*Senin iyilik yaptığın o adam, seni kınıyor ve sana kötülük yapmaya çalışıyor*” dese, iyilikte bulunmuş olan o kimse buna

⁴⁶ Râzî, Tefsir, V, 427.

⁴⁷ Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd el-Mâturîdî, *Tefsirü'l-Kur'ani'l-azim = Te'vilatu Ehli's-sünne*, Beyrut : Müessesetü'r-Risâle, 2004, II, 317-318.

ihtimal vermeyerek “Ben ona bunca iyilik yapayım, bunca ikramda bulunayım, o da kalksın bana kötülükte bulunup karşı gelsin, olacak şey midir?” demez mi? Tabi ki der.⁴⁸ İşte burada da böyle bir durum söz konusudur. Yani bu âyetlerde, Allah tarafından sâlih bir evlat ile ödüllendirilmiş olan Âdem için, onun putlara taptığını, putlardan medet umduğunu söyleyip ileri geri konuşan, ona iftira atan Mekke müşriklerine cevap verilmekte ve Allah (c.c)’a şirk koşmak gibi bir şeyi Âdem’in yapmasının söz konusu olamayacağı bildirilmektedir.

bb) İbn Kesir de tefsirinde, söz konusu rivayetlerin tahrîc ve değerlendirmesini yaptıktan sonra, 190. âyette şirke düştükleri bildirilenlerin Âdem ile Havva değil de, onların soyundan gelen müşrikler olduğunu, bunun da cümlenin akışından anlaşıldığını söylemektedir. Bir önceki 189. âyette Âdem ile Havva’ya neden işaret edildiği, onların neden gündeme getirildiği şeklindeki bir soruyu ise şu şekilde izah etmektedir: Yüce Allah, 189. âyette Âdem ve Havva’nın yaratılışına işaret etmektedir. Bu âyetin başlangıcında Âdem ve Havva’dan bahsetmesinin sebebi, onlardan sonra zürriyetlerinden gelecek olan anne babalara bir giriş yapmak içindir. Bir anlamda âyette “İstitrâd”⁴⁹ yapılmak suretiyle bir şahsın zikrinden onun içinde bulunduğu cinse/türe geçiş yapılmaktadır. Bu durumun bir benzerini, “Andolsun ki biz, yeryüzüne en yakın göğü kandillerle süsledik. Bunları, şeytanlara atılan ateş taneleri yaptık ve onlara alevli bir ateş azabını hazırladık”⁵⁰ âyetinde görmekteyiz. Nitekim bu âyette

⁴⁸ Râzî, Tefsir, V, 427.

⁴⁹ İstitrâd: Bedî‘ ilmine ait bir terim olan istitrâd, sözlükte “kovmak, uzaklaştırmak, sürmek” anlamındaki *tard* kökünden türemiştir. Terim olarak ise, “Konu değiştirmek, asıl konudan uzaklaşmak, bir düşünceden başka bir düşünceye geçmek” anlamlarına gelen bu sanatta, asıl konu devam ederken beklenmedik bir zamanda ve önceden tasarlanmadan, bir münasebet düşmesiyle konu dışına çıkılmakta ve sonra tekrar eski konuya dönülmektedir. Buna bir başka tanımla, ara cümle de denmektedir (İsmail Durmuş, “İstitrâd”, Ankara: *DİA*,2001, XXIII, 401).

⁵⁰ Mülk, 67/5.

gökyüzünü süsleyen yıldızlardan biri olarak zikredilen مَصَابِيح (kandiller), yani göğün süslendiği ve donatıldığı yıldızlar, gerçekte kastedilen şeytanlara atılan ateş taneleri değildir. Zira burada "İstitrâd" sanatıyla, mesâbih'in zımında, lambaların ardından ara bir cümle olarak onun cinsine/türüne yani ateş tanelerine bir geçiş yapılmaktadır. İşte bu âyetlerde de Allah (c.c), önce insan neslinin yaratılışına dikkat çekip Âdem ile Havva'ya işaret etmekte, sonrasında ise onların nesillerinden gelip şirke düşmüş olanların durumlarına işaret edip onlara uyarılarda bulunmaktadır.⁵¹

bc) Bu bağlamda ifade edilen bir diğer görüş de şu şekildedir: Söz konusu âyetlerde Âdem ile Havva'nın yaratılışı ve onların Allah'tan nesil talepleri dile getirilmektedir. Anlatılan bu kıssadaki, "Allah onlara iyi ve sağlıklı bir çocuk verince de, Allah'ın kendilerine verdiği çocuk konusunda O'na ortaklar koştular" ifadesi hariç, lafızların hiçbirinde müşkil;⁵² anlaşılması zor, problemlili ve kapalı bir durum bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu müşkil lafzın izahı ile âyetteki problem de ortadan kalkmış olacaktır. Bu durumda müşkil olarak görülen bu ifadenin izahı ve takdiri şu şekildedir: Âyetteki "Allah onlara düzgün bir çocuk verince O'na eşler tutmaya başladılar" cümlesi, takdire "o ikisinin evlatları Allah'a şirk koşmaya başladılar" anlamındadır. Şöyle ki; muzâf durumunda olan أولاد (çocuklar) kelimesi hazfedilmiş, muzâfun ileyh olan هُمَا (o ikisi) ifadesi de جَعَلَ fiilinin mef'ülü olarak, muzafın yerine geçmiştir. Bu takdir, أَنَاهُمَا "kendilerine verdiğinde" ifadesinde de böyledir.

⁵¹ Nisâbüri, *Vadahü'l-Burhan*, I, 374. İbn Kesir, *Tefsir*, II, 365-366; Celal Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri*, İzmir: Anadolu Yayınları, t.y., V, 2301-2302.

⁵² Sözlükte "zihni karışıklığa yol açmak, karışık olmak" gibi anlamlara gelen müşkil kelimesi, terim olarak "Kur'an'ın bazı âyetleri arasında, ihtilâf ve tezat olduğu zannedilen; fakat üzerinde biraz düşünüldüğünde gerçekte herhangi bir çelişkinin bulunmadığı anlaşılacak hususlardır" diye tanımlanmaktadır (Âdem Yerinde, "Müşkilü'l-Kur'an", Ankara: DİA, 2006, XXXII, 164)

Buna göre burada da *أَتَاهُمَا* anlam, “Allah’ın o ikisinin evlatlarına verdiği (şeylerde)” şeklinde olmaktadır. Bunun benzeri bir ifade de, *وَاسْأَلِ الْفَرْيَةَ* “Köye sor” (Yûsuf, 12/82) tamlamasında vardır. Burada, “köye sor” derken, “O köyün ahalisine sor” denilmek istenmektedir. Eğer, “Bu açıklamaya göre *جَعَلَ* fiilindeki tesniyenin yani iki’yi ifade eden fiilin kullanılma sebebi nedir?” diye sorulursa, buna da şöyle cevap verilir: “Hz. Âdem’in çocukları Havva’nın karnında erkek ve dişi olarak iki cinsiyette var ediliyordu. Bu nedenle buradaki tesniyeden maksad, erkek ve dişi çocuklar olup, bunlar iki sınıf ve iki çeşit oldukları için, bunlardan, bir keresinde ‘tesniye’ zamiri ile bahsedilmiş, bir başka keresinde de çoğul lafızla, *يُشْرِكُونَ* ‘Onlar neyi eş tutuyorlarsa’ buyurulmuştur.⁵³ Ayrıca, âyetin sonundaki fiilin cemi’ yani çoğul sığasıyla *يُشْرِكُونَ* “Onlar neyi Allah’a ortak koşuyorlarsa” olarak gelmesi de, bu ortak koşanların Âdem ile Havva olmadığını göstermektedir; zira eğer onlar olsaydı, bu takdirde fiil *يُشْرِكَانِ* “o ikisi neyi Allah’a ortak koşuyorlarsa” şeklinde gelmesi gerekirdi, denilmiştir.⁵⁴

Kısacası, âyette önce Âdem ile Havva’nın yaratılması, onların karı koca olmaları ve Allah’tan kendilerine sâlih bir evlat vermesi için dua ve niyazda bulunmaları aktarılmaktadır. Sonrasında ise, bu duaları neticesinde Allah’ın kendilerine bahşettiği kusursuz ve yaratılışı düzgün erkek ve kadın nesillerden kimi

⁵³ Tabersi, *Mecmeu’l-beyân*, c. III, cüz. 19, s. 82; Râzî, Tefsir, V, 428; Ebü’s-Senâ Şehâbeddîn Mahmûd b. Abdullah b. Mahmud Âlûsî, *Ruhü’l-meânî fî tefsiri’l-Kur’ani’l-azîm ve’s-seb’i’l-mesânî*, Beyrut: Dâru’l-Fikr, V, 139.

⁵⁴ Ali b. Hüseyin Şerif el-Murtaza, *Emâli’l-murtezâ: Gururu’l-fevâid ve düreru’l-kalâid*, thk. Muhammed Ebu’l-Fazl İbrahim, Kahire: Dâru İhyâi’l-kütübi’l-Arabîyye, 1954, II, 233; Abdülkerim el-Kuşeyri, *Letâifu’l-İşârât, trc. Mehmet Yalar*, İstanbul: Çelik Yayınevi, 2012, II, 273-274; Zemaşşerî, *el-Keşşâf*, II, 139; Râzî, Tefsir, V, 428; İsmail Hakkı Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, Beyrut: İhyâu’t-Turâsî’l-Arabî, 1985, III, 295; Kâşânî, *Tefsîru’s-sâfi*, II, 63; Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur’an Dili*, İstanbul: Azim Dağıtım, t.y., IV, 190-191; Vehbe Zuhayli, *et-Tefsîru’l-Vecîz*, trc. Hacı İnan, İstanbul: Dua Yayıncılık, 2012, II, 90-91.

evlatlarının, Allah'ın kendilerine ikram ettiği sayısız nimetlere karşılık putlara tapmalarıyla düşmüş oldukları şirk durumu anlatılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, hitap Âdem ve Havva ile başlayıp, sonrasında onların nesillerine geçilerek devam etmektedir. Yani âyette muhataplar değişmektedir. Nitekim bunun benzerini, *“(Ey Peygamber!) Gerçek şu ki, biz seni bir şahit, bir müjdeleyici ve bir uyarıcı olarak gönderdik. (Ey insanlar!) Allah'a ve Peygamberine inanasınız, ona yardım edersiniz, ona saygı gösterersiniz ve (Allah'ı) sabah akşam tesbih edersiniz diye (Peygamber'i gönderdik.)”*⁵⁵ meâlindeki âyette görmekteyiz. Bu âyette, *“Gerçek şu ki, biz seni bir şahit, bir müjdeleyici ve bir uyarıcı olarak gönderdik”* denilerek Hz. Peygamber'e hitap edilmekte, sonrasında, *“Allah'a ve Peygamberine inanasınız”* ifadesiyle muhatap kitlesi Peygamber'in gönderilmiş olduğu kitle (tüm insanlık/mü'minler) olmaktadır. Daha sonra tekrardan, *“ona yardım edersiniz, ona saygı gösterersiniz”* sözüyle muhatap kitle Peygambere'e yöneltilmekte, en sonunda da hitap, *“sabah akşam tesbih edersiniz”* ibaresiyle tekrardan değişerek tesbihin/şâni yüceltmenin Peygamber'i elçi olarak gönderen Allah'a olması gerektiğine işaret edilmektedir.⁵⁶

Vahyin indiği dönem için bu âyetler düşünüldüğünde ise, müşrik putperestler, kız çocuklarını diri diri toprağa gömerlerken; erkek çocuklarını ayrıcalıklı sayıp taptıkları putlara nispet ediyorlardı. Bu da yetmezmiş gibi, çocuklarını yaratan Allah iken, “Abdu'l-Uzzâ/Uzzâ'nın kulu”, “Abdu's-Şems/Güneş'in kulu” gibi adları erkek çocuklarına veriyorlardı ve onların sağlığı için putlara kurban kesip dua ediyorlar, onlardan şifa diliyorlardı. Bu ise Allah'ın hakkı olan bir şeyi başka nesnelere vermeyi ifade etmekte yani şirk olmaktadır. Bu

⁵⁵ Fetih, 48/8-9.

⁵⁶ Şerif el-Murtaza, *Gureru'l-fevâid*, II, 233-234.

âyette de onların bu durumuna dikkat çekilmektedir.⁵⁷

2) Âyetteki “nefs-i vâhide” ile insan cinsi yani tüm insanların yaratılmış olduğu kök hücre kastedilmiştir.

Bu konudaki değerlendirmeler birbirini tamamlar niteliktedir. Şöyle ki; Müfessirlerden bazıları, gerek 189. âyetinde geçen “nefs-i vâhide” ve “zevc” ifadelerinden ve gerekse 190. âyette, çocukları doğduktan sonra Allah’a ortak koştukları bildirilen eşlerden Âdem ile Havva’nın anlaşılmasını doğru bulmamışlardır. Onlara göre bu ayetlerde anlatılanlar, Âdem ile Havva değil; genel anlamda insan cinsidir. Zira “nefs-i vahide” nekre bir tamlamadır. Her ne kadar öncelikli olarak insan türünün başlangıcı olan Âdem’in şahsına işaret ediyor olsa da, sonuç itibarıyla bu kavram zürriyet babası olan herkes için geçerlidir. Yani, bu ifade yalnızca geçmiş zamandaki Âdem’i değil, şimdiki zamandaki olayları da tek tek içine almaktadır.⁵⁸ Çünkü tüm insanlar; erkekler ve kadınlar, bir tek nefisten, asıldan yani bir babanın tohumundan yaratılmışlardır. Şöyle ki, gerek erkek gerekse kadın tohumlar, babanın belinden gelmektedir. Dolayısıyla Allah, erkeği de kadını da bir tek nefisten yani babanın belinden yaratmıştır. Buna göre, babadaki spermier arasından erkek karakteri taşıyan sperm yumurtayı aşılarsa çocuk erkek; kadın karakteri taşıyan sperm aşılarsa çocuğun cinsiyeti kız olmaktadır. Nitekim bu hususa “Rahime atılan nutfeden (spermden) erkek ve dişi çiftini yaratan O’dur”⁵⁹ âyetiyle de işaret edilmektedir. Âyetteki “zevce/eş” ifadesine gelince, bu terim, canlı varlıklarla ilgili olarak bir çiftin veya bir ikilinin hem erkek hem de dişi tarafı için kullanıldığından, insanlarla ilgili olarak da hem kadının eşini (kocasını), hem de kocanın eşini (karısını) ifade etmektedir.

⁵⁷ Âlûsî, *Ruhûl-meânî*, V, 139; Mâturîdî, *Tefsir*, II, 317; Muhammed Ali es-Sâbûnî, *Sefvetu’t-tefâsîr*, Ezher: Dâru’l-Beyânî’l-Arabi, ty., I, 486-487.

⁵⁸ Elmalılı, *Tefsir*, IV, 188-189.

⁵⁹ Necm, 53/45-46; Ayrıca Hucurât, 49/13.

Ayrıca, her ne kadar zâhirî anlamda bu âyette geçen “*nefs-i vâhide*” den Âdem, “*zevc*” kelimesiyle de eşi Havva kastedilmiştir denilse de, 190. âyette onların şirke düştükleri bildirilmektedir ki; Kur'an'a göre, “en büyük zulüm”⁶⁰ olan şirk eylemi, ilk insan ve ilk peygamber olan Âdem için uzak bir ihtimal ve yanlış bir nitelemedir. Çünkü peygamberler ismet⁶¹ sıfatına sahip olup günah işlemekten uzaktırlar. Hem âyette Âdem sözü de geçmemektedir. Dolayısıyla bu âyetler öncelikle insanlığın başlangıcına dikkat çekmektedir. Ayrıca, Âdem ve Havva, mü'min ve muvahhid idiler. Bir kısım hataları olmakla birlikte, Allah'a yalvarmışlar, tevbe etmişler ve de affedilmişlerdir. Onların, herhangi bir şekilde Allah'a şirk koştuklarına dair sahih kaynaklarda da en küçük bir bilgi yer almamaktadır. Ancak, onlarla birlikte tevhid inancı bir müddet devam etmiş; fakat çocukları ve torunları arasında şirk emâreleri yüz göstermeye başlamıştır ki, söz konusu âyette bu duruma işaret edilmektedir.

Dolayısıyla, âyette gerçekten vuku bulmuş bir olaydan değil; bir “darb-ı mesel/temsil”den söz edilmekte ve bununla da insan

⁶⁰ Lokman, 31/13.

⁶¹ **İsmet:** Sözlükte “menetmek, korumak, sığınmak, tutunmak” gibi anlamları ifade eden bu kelime (İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, Beyrut: Daru's-sadr, tsz. , XII, 403), Kur'an da, “korumak ve kurtarmak” anlamında beş farklı sûrede (Mâide, 5/67; Yûnus, 10/27; Hûd, 11/43; Ahzâb, 33/33; Mü'min, 40/33) geçmektedir. İstilahta ise, “Gücü yetmekle beraber günah işlemekten uzak olma”(Ali b. Muhammed b. Ali el-Cürcânî, *et-Ta'rifât*, Beyrut: Dâru'l-kütübî'l-ilmîyye, 1983, s. 150), “Peygamberlerin gizli, açık her türlü günahattan ve halkın gözünden kendi değerlerini düşürecek şeylerden korunmuş olması” diye tanımlanmaktadır (Ömer Nasuhi Bilmen, *Muvazzah İlmi Kelam*, İstanbul: Engin Kitabevi, 1959, s. 140). İsmetin nasıl bir sıfat olduğu ve peygamberlerin günahlardan nasıl uzak kaldıkları hususunda ise ihtilaf edilmiştir (Ayrıntılı bilgi için bkz: Bekir Topaloğlu ve diğerleri, *İslâm'da İnanç Esasları*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013, s. 169-170; Zeki Yıldırım, “Kur'an'da Peygamberlerin İsmeti”, Erzurum: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl: 2003, Sayı:19, s. 87-118). İslâmî literatürde, peygamberlerin ismet sahibi oldukları hususunda ittifak vardır. Fakat son dönemde, Hz. İbrahim'in “*Ahiret gününde günahlarımı bağışlayacağını umduğum yine O'dur*” (Şuarâ, 26/82) şeklindeki duasından hareketle peygamberlerin ismet sıfatının olamayacağını öne süren de vardır (Bayraklı, *Tefsir*, XIV, 73).

cinsi üzerinden Kureyş müşriklerinin cahilliklerine ve şirk iddialarına dikkat çekilmektedir.⁶² Bu durumda âyetin anlamı şu şekilde olmaktadır: O yüce Allah, sizin her birinizi bir candan yaratmış; erkeği yaratıp, eşini de yine aynı cinsten; özden, kendisi gibi insan olarak var etmiştir. Yani erkek bir asıldan; kadın da başka bir asıldan yaratılmış değildir. Çünkü farklı asıllardan yaratılmış olsalardı bu takdirde aralarında kaynaşma ve ısınma söz konusu olamazdı. Sonrasında erkek, eşyle birleşip kadın hamile kalınca, Rablerine, *'bize kusursuz bir çocuk verirsen kesinlikle sana şükredenlerden olacağız'* diyerek dua ettiler. Zira Kur'ânî bir hakikat olarak, darda ve zorda kalan insanın hemen aciziyetini fark edip Allah'a yalvarmaya, yönelmeye başladığı gibi⁶³ gebelik esnasında da eşler, Allah Teâlâ'nın Rab'lığının eserini açıktan açığa hissederler ve bunun sonunun iyi de, kötü de olabileceğini; bu ağırlığın bir nimet ya da bir felaket olabileceğini sezerler ve bütün tesirin Allah'tan olduğunu fark ederek O'na yönelirler. Zira bu durum, Âdem ile Havva'da böyle olduğu gibi, izdivac ile bir araya gelmiş tüm eşler için de geçerlidir. Yani ilâhî fitrat gereği tüm anne ve babalar

⁶² Muhammed Âbid el-Câbirî, âyetteki söz konusu hitabın Kureyş müşriklerine yönelik olduğunu belirttikten sonra, *"nefs-i vâhide"* ile insan özünün kastedildiğini, bu özün de insan menisi olduğunu söylemektedir. Buna göre âyette, insan menisinin kadınla buluşması sonucu, insanın yaratıldığına işaret edilmektedir. Ona göre bu yaklaşım, Aristo kaynaklı olup dönemin tabiileri arasında da kabul görmüş kadim ilim geleneğinin anlayışını yansıtmaktadır. Buna göre nefis(suret) erkeğin menisinden gelmektedir ve kadın ise meniden beslenen bir formdur. Örneğin bir mermer kendi başına sadece maddedir, herhangi bir şekli yoktur. Fakat kendisinden bir kadın veya erkek heykeli inşa edildiğinde kadın yada erkek heykeli haline gelmiş olur. İşte kadının menisi de, henüz bir şey inşa edilmemiş saf mermer gibidir. Ona erkekten gelen meni, erkek veya kadın sûreti vermekte ve böylece çocuk erkek veya kız olmaktadır. (Muhammed Âbid el-Câbirî, *Fehmü'l-Kur'an*, trc. Muhammed Coşkun, İstanbul: Mana Yayınları, 2014, I, 284)

⁶³ Kur'an'da, insan psikolojisinin ne denli değişken olduğuna ve içinde yaşadığı şartlara göre nasıl geçmişini, sahip olduğu imkanları unutup da eski cahil ve anlamsız haline dönüş yaptığına dair örnekler oldukça fazladır: Yûnus, 10/22-23; İsrâ, 17/67; Ankebût, 29/65; Lokman, 31/32.

doğumun yaklaştığı anlarda duyulan ağırlık sırasında aynı sevinç, neşe, telaş ve endişeyi taşımaktadırlar.

Bu dua ve yakarış neticesinde Allah (c.c) çiftlere tam istedikleri gibi sağlam ve sıhhatli bir çocuk verince, o çocuk büyür, evlenir ve onun da çocukları olur ve bunlardan da analar, babalar yetişir ve çoğalırlar. Fakat Allah onlara kusursuz bir çocuk verince, o ilk ananın ve ilk babanın evlatları veya torunları olarak onların yerini alan erkek ve dişili çiftlerden bazıları, bazen natüralistler/tabiatçılar gibi bu çocuğun yaratılışını tabiat güçlerine, bazan münecimler gibi yıldızlara, bazen de putperestler gibi putlara nispet etmek suretiyle Allah'a ortaklar koşmaya kalkıştılar. Bir diğer ifadeyle, çocuğu yaratan Allah iken, onlar “Abdu'l-Uzzâ/Uzzâ'nın kulu”, “Abdu'l-Lât/Lât'ın kulu” gibi adları çocuklarına vermek suretiyle putları, yaratma fiilinde Allah'a ortak koştular. Ayrıca o dönemde Araplar, doğan çocuğa, puta kulluğa çağrı yapan isimler verdikleri gibi çocuğun sağlığı için putlara kurban kesip dua ediyorlar ve onlardan şifa diliyorlardı. Bu ise Allah'ın hakkı olan bir şeyi başka nesnelere izafe etmektir ki, bu durum şirk sayılmaktadır. Böylece Yüce Allah, sonraki âyetlerde söz konusu edilecek olan şirk inancına ve putperestlerin yanlışlarına bir geçiş olmak üzere, özellikle müşriklerin tutumlarını anlatarak dolaylı bir üslûpla ve gaybî bir haber olarak insanoğluna genel bir uyarıda bulunmuş olmaktadır. Ayrıca âyetin sonundaki fiilin cemi' yani çoğul sığısıyla يُشْرِكُونَ “Onlar neyi Allah'a ortak koşuyorlarsa” olarak gelmesi de, bu ortak koşanların Âdem ile Havva olmadığını göstermektedir; zira eğer onlar olsaydı, bu takdirde fiil يُشْرِكَانِ “o ikisi neyi Allah'a ortak koşuyorlarsa” şeklinde gelmesi gerekirdi.⁶⁴

⁶⁴ Mâturidî, *Tefsir, II*, 317-318; Mahmûd Mahmûd el-Ğurâb, *Rahmetun mine'r-rahmân fî tefsîri ve işarati'l-Kur'ân min kelâm's-şeyhi'l-ekber Muhÿiddîn İbni'l-Arabî*, Dîmeşk: Matbaatu Nadr, 1989, II, 205; Tantâvî Cevherî, *el-Cevâhir fî tefsîri'l-Kur'âni'l-Kerîm*, Beyrut: Dâru'l-Fikr, II, 253;

3) Âyetteki “*nefs-i vâhide*” ve “*zevc*” kavramlarının Sebeb-i Nüzûl bağlamında değerlendirilmesi.

Müfessirlerden bazılarına göre de, söz konusu bu âyetlerin sebeb-i nüzul bağlamında değerlendirilip ele alınması gerekmektedir. Bu durumda hitap, genel olarak tüm müşriklere olmakla birlikte; sebeb-i nüzule bağlı olarak özel de Hz. Peygamber döneminde yaşamış olan Kusay b. Kilâb'ın soyu Kureyşli müşriklere dir. Onlara göre, âyetin devamındaki, “*Hiçbir şey yaratmayan, bilâkis kendileri yaratılmış olan, istediklerinde onlara hiçbir yardımda bulunamayan, hatta kendilerine dahi bir faydası olmayan putları mı Allah'a ortak koşuyorlar?*” âyetleri bu durumu desteklemektedir. Buna göre âyette geçen, “*Sizi bir tek nefisten/candan yaratan O'dur*” buyruğundaki “*nefis/can*” dan maksat, karı koca olduktan sonra Allah'tan kusursuz bir çocuk isteyen Kusay b. Kilâb'dır. *مِنْهَا* “*ondan*” kelimesinden maksat ise, Allah'ın, ünsiyet yani sevgide ve birlikte olmada alışıklık sağlması için yarattığı, kendi cinsinden olan Kureyşli eşidir. Allah, o karı kocaya istemiş oldukları, düzgün yaratılışlı ve kusursuz bir çocuk nasib edince, onlar Allah'a olan çağrı ve yakarışlarını unutarak dört oğullarını; Abdulmenâf (Menâf'in kulu/oğlu), Abduluzzâ, Abdulkusay ve Abdullât diye

Muhammed Hüseyin et-Tabâtabâi, *el-Mizân fî tefsiri'l-Kur'an*, Beyrut: Müessesetü'l-a'lemî li'l-matbuat, 1971, VIII, 374-375; Ebu'l-Abbas Ahmed b. Muhammed İbn Acibe, *el-Bahru'l-medîd fî tefsiri'l-Kur'âni'l-mecîd*, Kahire, b.y.y., 1999, II, 293; Elmalılı, *Tefsir*, IV, 189-90; Muhammed Esed, *Kur'an Mesajı*, İstanbul: İşaret Yayınları, 1999, I, 132; Muhammed Abduh – Muhammed Reşid Rıza, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Hakîm: Tefsîru'l-Menâr*, Beyrut: Dâru'l-fîkr, 1342/1924, IV, 516-525; Muhammed Ebû Zehre, *Zehretu't-Tefâsîr*, Kahire: Dâru'l-Fikri'l-Arabî, 2002, VI, 3031-3032; Süleyman Ateş, *Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri*, İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat, 1989, III, 429-430-430; Hayreddin Karaman ve diğerleri, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007, II, 644-645; Hakkı Yılmaz, *Nüzul Sırasına Göre Tebyînu'l-Kur'an İşte Kur'an*, İstanbul: İşaret Yayınları, 2008, III, 110-115; Ebu Bekr Cabir el-Cezairî, *Eyseru't-tefasîr li kelâmi'l-aliyye'l-kebîr*, Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2010, II, 582; Ömer Çelik, *Hakk'ın Dâveti Kur'an-ı Kerîm*, İstanbul: Erkam Yayınları, 2013, II, 283.

isimlendirmişler ve böylece Allah'ın kendilerine vermiş olduğu çocuklar hususunda, Allah'a ortaklar koşmuşlardır. Buna göre, يُشْرِكُونَ “şirk koşuyorlar” ifadesindeki zamir, Kusay ile eşine ve şirk hususunda onlara uyup peşlerinden giden tüm zürriyetleredir.⁶⁵ Bu doğrultuda Zemahşerî (ö. 538/1144), Âyette geçen, أَنْتِنَا “bize verirken” ve لَنْكُونَنَّ “mutlaka olacağız” fiillerindeki “biz” zamiri için, “karı koca ve onlardan üreyen zürriyetleri yerine kullanılmıştır.” demektedir.⁶⁶ Bu durumda her iki yaklaşıma göre âyet, insanoğlunun konumunu açıklamaktadır. Yani insanoğluna bu ve benzeri konularda gizli ve açık şirk ârız olduğunda, onun hangi durumda olacağını beyan etmiş olmaktadır.⁶⁷

Sonuç

Tefsir, dil ve usul içerikli eserlere bakıldığında, A'râf sûresi 189 ve 190. âyetleriyle ilgili olarak farklı yorumlar yapıldığı ve rivâyet ağırlıklı görüşlere bu âyetlerin tefsirinde yer verildiği görülmektedir. Özellikle, İbn Abbas'a isnat edilerek Hz. Peygamber'den rivayet edildiği bildirilen “İblis'in insan suretinde Havva'ya gelip, doğacak çocuklarına Şeytan'ın kulu anlamına gelen Abdu'l-Hâris ismini vermesini teklif ettiği, Âdem ile Havva'nın da bu teklifi kabul edip doğan çocuklarına bu adı verdikleri” şeklindeki benzer kıssalar birçok tefsirde yer almaktadır. Örneğin; ilk dönem tefsir ve hadis kaynaklarında, bu ve benzeri rivayetler İbn Abbas kanalıyla, başta Mücâhid, Saîd b. Cübeyr ve İkrime olmak üzere birinci tabakadan birçok topluluk tarafından nakledilmiştir. İkinci tabakadan olan Katâde, Süddî gibi seleften ve sonraki birçok müfessir tarafından da bu rivayetler aktarılmıştır.

Araştırmamızda sonuç olarak, söz konusu âyetlerle ilgili şu

⁶⁵ Zemahşerî, *el-Keşşâf*, II, 139; Râzî, *Tefsir*, V, 428; el-Cezâirî, *Eyseru't-tefâsîr*, II, 582.

⁶⁶ Zemahşerî, *el-Keşşâf*, II, 139.

⁶⁷ Taberî, *Tefsir*, c. 6, cüz. 9, s. 185; Şerif el-Murtaza, *Gureru'l-fevâid*, II, 234-235; İbn Kesîr, *Tefsîr*, II, 365.

yorum ve değerlendirmelerin yapıldığını görmekteyiz:

1) Kimi müfessirler, bu âyetler bağlamında Âdem ve eşi Havva ile Şeytan arasında geçtiği rivayet edilen kıssanın sıhhatine bakmadan bu kıssaya tefsirlerinde yer vermiş, özellikle de bu bağlamda Taberî’de geçen, “*İblis, onları (Âdem ile Havva’yı), biri cennette; diğeri yeryüzünde olmak üzere iki kez kandırdı*” şeklindeki hadis rivayetlerini sahih kabul ederek, A’râf sûresinin 189. âyetinden Âdem (a.s.) ile eşi Havva’nın kastedildiğini ve uzak bir ihtimal de olsa, âyetin zahirinden hareketle Âdem ile Havva’nın, çocuklarına Şeytan’ın kulu anlamına gelen Abdu’l-Hâris ismini vermeleri nedeniyle kulluk anlamında değil de, itaat anlamında şirke düştüklerini söylemişlerdir.

2) Kimi müfessirler, olaya daha farklı bir içerik yükleyerek, Allah’ın Âdem ve Havva’ya yaratılışı düzgün bir çocuk verdikten sonra, onların bu çocuğu kayıtsız şartsız Allah’ın hizmetine ve O’na kulluğa adamaya karar verdiklerini; sonra bu çocuğu bazen dünya işleri ve menfaatlerinde, bazen de Allah’a itaat ve kullukta kullandıklarını, dolayısıyla da onların bu davranışlarıyla şirke düşmüş olduklarını belirtmişlerdir.

3) Bazı müfessirler, şirk halinin mâsum yani günah işlemekten uzak olan Peygamber Hz. Âdem’e isnat edilmesinin doğru olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Peygamberler için şirk eylemi düşünülecek olsa, onların yalan söylemeleri de muhtemeldir ki; bu durumda onların söylediklerine de itibar edilmeme durumu ortaya çıkmaktadır. Bu ise çok tehlikeli bir sonucu doğurmaktadır. Dolayısıyla bu kimseler, hem rivâyetlerin zayıf ve İsrâîlî kaynaklı olduğunu öne sürmüşler; hem de şirke düştükleri ifade edilen kişilerin Âdem ve Havva olamayacağını gerekçeleriyle açıklamışlardır.

4) Bazıları ise, bu âyeti sebab-i nüzûl bağlamında değerlendirip âyette geçen, “*Sizi bir tek nefisten/candan yaratan O’dur*” buyruğundaki “*nefis/can*” dan maksadın, karı koca olduktan sonra Allah’tan kusursuz bir çocuk isteyen Kusay b.

Kilâb olduğunu; eşinden maksadın ise, kendi cinsinden olan Kureyşli hanımı olduğunu, istemiş oldukları düzgün yaratılışlı bir çocuk kendilerine verilince onların, Allah'a olan çağrı ve yakarışlarını unutarak dört oğullarını; Abdulmenâf, Abduluzzâ, Abdulkusay ve Abdullât diye isimlendirdiklerini, dolayısıyla Allah'ın kendilerine vermiş olduğu çocuklar hususunda, karı kocanın böylece Allah'a ortaklar koşmuş olduklarına işaret edildiğini ifade etmişlerdir.

5) Müfessirlerin bir kısmı da, durumu daha genel ve bilimsel anlamda değerlendirmek suretiyle, gerek 189. âyetinde geçen “*nefs-i vâhide*” ve “*zevc*” ifadelerinden ve gerekse 190. âyette, çocukları doğduktan sonra Allah'a ortak koştukları bildirilen eşlerden Âdem ile Havva'nın anlaşılmasını doğru bulmamış ve bu ifadelerle genel anlamda insan cinsinin kastedildiğini ilmî gerekçelerle açıklamışlardır. Bu nedenle âyette gerçekten vuku bulmuş bir olaydan değil, bir “temsil”den söz edildiğini ve bununla da insan cinsi üzerinden Kureyş müşriklerinin ve aynı zihniyette olan sonraki nesillerin cahilliklerine ve şirk iddialarına dikkat çekildiğini söylemişlerdir.

Sonuç olarak belirtmek isteriz ki, tüm bu rivayetler çerçevesinde, İbn Abbas'a isnat edilen hadislerin Ehl-i Kitap'tan gelmiş İsrâilî rivayetler olduğu anlaşılmaktadır. Zira rivayetler ilmî açıdan değerlendirildiğinde, söz konusu rivayetlerin merfû olmayıp yani Hz. Peygamber'e ulaşmayıp, en son sahâbeye kadar ulaştığı yani mevkuf olduğu ve de İsrâilî rivâyet olarak tefsir ve hadis külliyatına girdiği görülmektedir. Dolayısıyla, Yahûdi mitolojisinden İsrâilî rivayetler olarak bizlere ulaşmış olduğu açıkça anlaşılan bu konudaki rivayetleri delil olarak kullanmak; hele de bu rivâyetler üzerinden ilk insan ve Peygamber Âdem ile eşi Havva'ya şirk isnat etmek sağlıklı İslâm düşüncesine tamamen aykırıdır. Nitekim muhaddis ve tarihçi İbn Kesir de, Hz. Peygamber'den rivayet edildiği iddia edilen söz konusu hadislerin uzunca bir tahrîcini yapmış ve bu rivayetlerin üç

yönden illetli yani senesinde veya metninde sahihliğine engel bir kusur bulunan hadisler olduğunu gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır.

En doğruyu ve güzeli Yüce Allah'ın bildiğini ikrar ve itiraf etmekle birlikte, bize göre 190. âyette şirke düştükleri belirtilen kimselerden maksat, Âdem ile Havva değildir. Asıl kastedilen, özelde Mekke; genelde ise Âdem ve Havva'nın zürriyetinden gelen tüm müşriklerdir. Bundan dolayıdır ki, çoğul sığısıyla, "*Allah, onların ortak koştukları şeylerden çok yüce ve münezzehdir.*" buyurulmuştur. Yani âyetlerde darb-ı mesel verilerek, bunun müşriklerin hali olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, "*Sizi bir tek nefisten yarattı*" cümlesinden maksat, "*Sizi bir tek cinsten, özden, asıldan yarattı*" demektir. "*Ondan da eşini yarattı*" ifadesi de, "*başka cinsten değil; insan cinsinden ona benzer olarak eşini yarattı*" manasındadır. Bu tespiti aynı surenin on birinci âyetiyle desteklemek de mümkündür. Zira o âyette, "*sizi yarattık*" buyurularak insan cinsine yani tüm insanların yaratılmış olduğu kök hücreye dikkat çekilmektedir.

Ayrıca selef müfessirlerinin anladığı şekliyle, 189. âyette geçen "*O (Allah), sizi bir tek nefisten yarattı, ondan da eşini yarattı*" ifadesinden, ilk insan Âdem ile eşi Havva'nın kastedildiğini söylemek de mümkündür. Zira netice itibariyle Âdem ve Havva, aynı zamanda insanlık neslinin başlangıcını, özünü ve hamurunu oluşturmaktadırlar. Sonraki 190. âyette ise bu ikisinin neslinden gelen, özelde Mekke; genelde ise Âdem ve Havva'nın zürriyetinden gelen tüm müşriklere dikkat çekilmektedir. Bir önceki 189. âyette Âdem ile Havva'ya neden işaret edildiğinin gerekçesini ise bizler de İbn Kesir gibi, "*Yüce Allah, 189. âyette Âdem ve Havva'nın yaratılışına, onlardan sonra zürriyetlerinden gelecek olan anne babalara bir giriş yapmak için işaret etmiştir. Bir diğer ifadeyle, âyette bir şahsın zikrinden onun içinde bulunduğu cinse/türe geçiş yapılmıştır*" şeklinde cevaplandırmaktayız.

Netice itibariyle 189. âyette geçen “*nefs-i vâhide/bir tek nefis*” kavramı ile Hz. Âdem'in; “*zevc/eş*” kelimesi ile de Hz. Havva'nın kastedilmesi ya da bunlardan genel anlamda insan cinsinin anlaşılması durumunda, her iki şekilde de mesaj değişmemekte yani söz, 190. âyette Âdem'in cinsinden ya da insan cinsinden, evlatlarını Allah'a ortak koşan özelde Mekke, genelde tüm müşriklere getirilmekte ve onların davranışları üzerinden tüm insanlığa bu âyetler bağlamında tevhit dersi verilmektedir.

Kaynakça

- Abduh, Muhammed ve Muhammed Reşid Rıza, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Hakîm: Tefsîru'l-Menâr*, Beyrut: Dâru'l-fikr, 1342/1924, IV.
- Ağırman, Cemal, *Kadının Yaratılışı: İlgili Rivayetler Bağlamında Yeni Bir Yaklaşım*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2001, 87-127.
- Âlûsî, Ebü's-Senâ Şehâbeddîn Mahmûd b. Abdullah b. Mahmud, *Ruhü'l-meânî fî tefsîri'l-Kur'ani'l-azîm ve's-seb'i'l-mesânî*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, V.
- Ateş, Süleyman, *Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri*, İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat, 1989, III.
- Bayraklı, Bayraktar, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*, İstanbul: Bayraktar Yayınları, 2003, VII.
- Bilmen, Ömer Nasuhi, *Muvazzah İlmi Kelam*, İstanbul: Engin Kitabevi, 1959.
- Bolay, Süleyman Hayri, “Âdem”, Ankara: DİA, 1988, I, 358-363.
- Bursevî, İsmail Hakkı, *Rûhu'l-Beyân*, Beyrut: İhyâu't-Turâsî'l-Arabî, 1985, III.
- Câbiri, Muhammed Âbid, *Fehmü'l-Kur'an*, trc. Muhammed

- Coşkun, İstanbul: Mana Yayınları, 2014, I.
- Cessâs, Ebû Bekr Ahmed er-Râzî, *Ahkâmu'l-Kur'an*, Beyrut: Dâru'l-fikr, t.y., III.
- Cevherî, Tantâvî, *el-Cevâhir fî tefsîri'l-Kur'âni'l-Kerîm*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, II.
- Cezairî, Ebu Bekr Cabir, *Eyseru't-tefasîr li kelâmi'l-aliyye'l-kebir*, Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2010, II.
- Cürcânî, Ali b. Muhammed b. Ali, *et-Ta'rifât*, Beyrut: Dâru'l-kütübi'l-ilmiyye, 1983.
- Çelik, Ömer, *Hakk'ın Dâveti Kur'an-ı Kerîm*, İstanbul: Erkam Yayınları, 2013, II.
- Ebû Zehre, Muhammed b. Ahmed b. Mustafa b. Ahmed b. Abdullah, *Zehretu't-Tefâsîr*, Kahire: Dârü'l-Fikri'l-Arabî, 2002, VI.
- Erdem, Mustafa, *Hazreti Âdem (İlk İnsan)*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı yayınları, 2011.
- Esed, Muhammed, *Kur'an Mesajı*, İstanbul: İşaret Yayınları, 1999, I.
- Firuzabadi, Ebü't-Tahir Mecdüddin Muhammed b. Yakub b. Muhammed, *Tenvîru'l-mikbâs min tefsîri İbn Abbâs*, Lübnan: Dâru'l-Kütubi'l-İlmiye, 1992.
- Ğurâb, Mahmûd Mahmûd, *Rahmetun mine'r-rahmân fî tefsîri ve işarati'l-Kur'an min kelâm'ş-şeyhi'l-ekberi Muhyiddîn İbn'l-Arabî*, Dimeşk: Matbaatu Nadr, 1989, II.
- Harman, Ömer Faruk, "Havva", Ankara: DİA, 1997, XVI, 542-545.
- Hâzin, Alâuddin Ali b. Muhammed el-Bağdâdî, *Tefsîru'l-Hâzin = Lübbâbu't-te'vil fî meâni't-tenzîl*, Beyrut: Dâru'l-fikr, t.y., II.
- İbn Acibe, Ebu'l-Abbas Ahmed b. Muhammed, *el-Bahru'l-medid*

- fi tefsîri'l-Kur'âni'l-mecîd*, Kahire, b.y.y., 1999, II.
- İbn Kesir, Ebü'l-Fidâ İmadüddîn İsmail b. Ömer, *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, Beyrut: Müessesetü'r-Reyyân, 1998, II.
- İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, Beyrut: Daru's-sadr, tsz., XII.
- İbnu's-Salâh, *Mukaddimetu İbni's-Salâh*, thk. Aîşe Abdurrahman, Kahire: Daru'l-meârif, t.s.
- Kandemir, Yaşar ve diğerleri, *İmâm Nevevî: Riyâzü's-Sâlihîn*, İstanbul: Erkam Yayınları, 2013, II.
- Kannevcî , Sıddik Hasan Han, *Fethü'l-beyân fi makasidi'l-Kur'ân*, Beyrut: el-Mektebetu'l-asriyye, 1992, V.
- Karaman, Hayreddin ve diğerleri, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007, II.
- Kâşânî, Muhsin Muhammed b. Murtaza b. Mahmud el-Feyz, *Tefsîru's-sâfi*, Beyrut: Müessesetü'l-a'lemî li'l-matbuat, 2008, II.
- Kesgin, Sâlih, “*Ayetleri Anlamada Hadis Algısının Etkisi -Nisa süresi 1. ayet Ekseninde Bir Tahlil Denemesi-*” Tarihten Günümüze Kur'an İlimleri ve Tefsir Usûlü, İstanbul: İlimYayma Vakfı – Kur'an ve Tefsir Akademisi, 2009, s. 485-486.
- Köktaş, Yavuz, *Kur'an'a Aykırı Görülen Hadisler*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2014.
- Kurtübî, Ebü Abdillâh Muhammed b. El-Ensârî, *el-Câmiu li ahkâmi'l-Kur'ân*, Kahire: Dâru'l-kütubi'l-Mısriyye, 1960, VII.
- Kuşeyrî, Abdülkerim, *Letâifu'l-İşârât*, trc. Mehmet Yalar, İstanbul: Çelik Yayınevi, 2012, II.
- Mâturîdî, Ebü Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd, *Tefsîru'l-Kur'ani'l-azîm = Te'vilatu Ehli's-sünne*, Beyrut : Müessesetü'r-Risâle, 2004, II.

- Mukâtil b. Süleyman, *Tefsîr-i Kebîr*, trc. M. Beşir Eryarsoy, İstanbul: İşaret Yayınları, 2006, II.
- Nisâbüri, Hüseyin, *Vadahü'l-Burhan*, Dimeşk: Dâru'l-kalem-Beyrut: Dâru'ş-şâmiyye, 1990, I.
- Râzî , Fahreddin, *et-Tefsîru'l-Kebîr: Mefâtihu'l-Gayb*, Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1999, V.
- Rızâ, Reşîd, *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Hakîm = Tefsîru'l-Menâr*, Beyrut: Dâru'l-fikr, h. 1342, IX.
- Sâbüni, Muhammed Ali, *Sefvetu't-tefâsîr*, Ezher: Dârü'l-Beyâni'l-Arabî, ty., I.
- Semerkandî, Ebu'l-Leys, *Tefsîru'l-Kur'an*, Sadeleştiren: Mehmet Karadeniz, İstanbul: Sezgin Yayınevi, 1995, II.
- Seyyid Kutub, Seyyid b. Kutub b. İbrâhim, *Fî Zilâli'l-Kur'ân*, Beyrut: Dâru'ş-Şürûk, 1992, III.
- Şahan, Ramazan, “*Medenî Sürelerde Şirk Anlayışının Ele Alınış Biçimi*”; Kur'an Nüzûlünün Medine Dönemi Sempozyumu, (X. Tefsir Akademisyenler Buluşması), 17-18-19 Mayıs 2013, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Belediyesi, 2014, s. 285-322.
- Şerif el-Murtaza, Ali b. Hüseyin, *Emâli'l-murtezâ: Gururu'l-fevâid ve dürreru'l-kalâid*, thk. Muhammed Ebu'l-Fazl İbrahim, Kahire: Dâru İhyâi'l-kütübi'l-Arabîyye, 1954, II.
- Tabâtabâi, Muhammed Hüseyin, *el-Mizân fî tefsîri'l-Kur'ân*, Beyrut: Müessesetü'l-a'lemî li'l-matbuat, 1971, VIII.
- Taberî, Ebû Cafer Muhammed b. Cerîr, *Câmiü'l-beyân an te'vili âyi'l-Kur'an*, Umman: Dâru'l-a'lâm – Beyrut: Dâru İbni Hazm, 2002, VI.
- Tabersi, Ebû Ali el-Fazl b. el-Hasan, *Mecmeu'l-beyân fî tefsîri'l-Kur'an*, Beyrut: Mektebetu'l-hayat, t.y., III.

- Topaloğlu, Bekir ve diğerleri, *İslâm'da İnanç Esasları*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.
- Ulutürk, Veli, *Kur'ân-ı Kerim'de Yaratma Kavramı*, İstanbul: İnsan Yayınları, 1995.
- Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, İstanbul: Azim Dağıtım, t.y., IV.
- Yerinde, Âdem, "Müşkilü'l-Kur'ân", Ankara: DİA, 2006, XXXII, 164-167.
- Yıldırım, Celal, *İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri*, İzmir: Anadolu Yayınları, t.y., V.
- Yıldırım, Zeki, "Kur'an'da Peygamberlerin İsmeti", Erzurum: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl: 2003, Sayı:19, s. 87-118.
- Yıldız, Sakıp, *Kur'an Işığında Yaratılış Konuları*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1992.
- Yılmaz, Hakkı, *Nüzul Sırasına Göre Tebyînu'l-Kur'ân İşte Kur'ân*, İstanbul: İşaret Yayınları, 2008, III.
- Zemahşerî, Muhammed b. Ömer, *el-Keşşâf*, Beyrut: Dâru'l-kitab el-Arabî, 2012, II.

HALKIN KUR'AN KURSLARINA YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE BETİMSSEL BİR ARAŞTIRMA: OF BÖLGESİ ÖRNEĞİ*

Bayramali Nazıroğlu | Vahap Vahapoğlu
Yrd. Doç. Dr., Din Eğitimi | Y. Lisans Öğrencisi, Din Eğitimi
RTEÜ İlahiyat Fakültesi | RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öz: Bu çalışma, Trabzon Of ilçesinde yaşayan insanların Kur'an Kurslarına yönelik tutumları ve bu kurslardan beklentileri üzerine yapılmış bir alan araştırmasıdır. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Of ilçe merkezinde ve mahallelerinde yaşayan 42.405 kişi araştırmanın evrenini, bu evren içerisinde basit tesadüfi örneklem alma yöntemiyle farklı yaş gruplarından seçilen toplam 284 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi anketi ve Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucundan; bölgedeki kursların, öğrenci kaynağı bakımından önemli oranda dışa (il dışına) bağımlı olduğu, bölge insanının, kursları öğrenci açısından eskisi gibi beslemediği, katılımcıların tamamına yakınının teorik olarak Kur'an-ı Kerim'in öğrenilmesine ve Kur'an öğretimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu, ancak bu teorik ilginin önemli oranda uygulamaya yansımadağı anlaşılmaktadır. Çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretimi yeterli görmedikleri, müfredatın aksine sadece Kur'an eğitimi verilmesinin önemli bir problem olduğu sonucuna varılmıştır. Her şeye rağmen Kur'an kurslarında yetişen insanların daha edepli, daha çalışkan ve daha başarılı oldukları konusunda yöre halkının yüksek düzeyde hemfikir olması dikkat çekici sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: Kur'an Kursları, Yaygın Din Eğitimi, Hafızlık.

A Descriptive Research on the Attitudes of People towards Koran Courses: Example of Of Region

Abstract: This work is a field survey on the attitudes of the people in the Of county in Trabzon towards Koran courses and their expectations from these courses. In this research, descriptive survey method is used. From the result of the research it is concluded that: the courses in the region depend significantly on other cities in terms of student sources, the people of the region do not support the courses as much as they used to, almost all of the participants have theoretically positive attitudes towards the teaching and study of Koran but this

* RTEÜ İlahiyat Fakültesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Hacı Yusuf Acuner'e veri toplama araçlarının hazırlanması ve verilerin analizinde sunduğu katkılar için teşekkür ederiz.

theoretical interest cannot be reflected with considerable amount. In the research it is observed that more than half of the participants do not consider the teaching and education in the Koran courses sufficient and it is an important deficiency that the students are offered only Koran education by contrast with the curriculum. Despite everything, it is among the remarkable results that the people of the region agree substantially on the students' growing up there being more well-mannered, more hardworking and more successful.

Keywords: Koran Courses, Mass Education of Religion, Hafız.

بحث وصفي على آراء الناس نحو دورات تعليم القرآن الكريم: منطقة أوف نموذجًا

المخلص: هذا العمل هو المسح الميداني على آراء الناس نحو دورات تعليم حفظ القرآن الكريم وتوقعاتهم من هذه الدورات في منطقة أوف التابعة طرابزون. في هذا البحث تم استخدام منهج المسح الوصفي. وتم استخدام مسح المعلومات الشخصية ومقياس ليكرت كوسيلة لجمع البيانات. من نتيجة الأبحاث يُستنتج أن الدورات في المنطقة تعتمد إلى حد كبير على مدن أخرى كمصدر للطلاب، وأهل المنطقة لا يدعمون الدورات بمثل قدر ما فعلوه في الماضي، وجميع المشاركين تقريبًا كانوا يتشجعون لتعليم القرآن ولديهم اتجاه ايجابي عليه. وقد كشفت الدراسة أن الخاضعين للاستبيان أكثرهم يعتقدون أن لا يكفي تعليم القرآن وحده. على الرغم من أن أهل المنطقة يجمعون على كل شيء وهم ماديون ونشيطون وناجحون بنسبة غيرهم.

الكلمات المفتاحية: التحفيظ، التعليم، الدين الشائع - دورات القرآن.

A. Giriş

Kur'an Kursları, İslam'ın ilk yıllarından itibaren Kur'an'ın öğrenilmesi, öğretilmesi, ezberletilmesi ve insanların dini vecibelerini yerine getirmesine yönelik gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli işlevler gören dini eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, İslam eğitim geleneği boyunca Müslümanların özellikle Kur'an'ın ezberlenmesine verdikleri öneme binaen varlıklarını güçlü bir şekilde devam ettirmişlerdir (Koç, 2009:717).

Müslümanların Kur'an'ın öğrenilmesi, öğretilmesi, okunması, dinlenmesi ve anlatılmasına verdikleri önemin temel motivasyon aracı, elbette onun Allah kelamı olmasının yanında kendileri tarafından bu sorumlulukların, dini birer görev olarak kabul edilmesidir. Hz. Peygamberin "Sizin en hayırlınız Kur'an-ı öğrenen ve öğreteninizdir." (Buhari, Fezailü'l Kur'an, 21) sözü de Müslümanların bu motivasyonunu pekiştiren temel saiklerdendir.

Bu çalışmada Kur'an kursları, halkın bu kurslara yönelik tutum ve beklentileri bakımından bir alan araştırmasıyla ele alınmaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak bu kurslara öğrenci gönderen ya da göndermesi beklenen kişilerin bir düşünce olarak Kur'an eğitime yönelik tutumları, kurslardaki eğitim ve öğretime yönelik tutumları, kurslarda bulunan imkânlar ve uygulanan disiplin yöntemlerine bakışları ve kursların maddi meselelerine yönelik yaklaşımları ölçülmeye çalışılmaktadır. Ayrıca elde edilen veriler literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmekte ve problemler için bir dizi çözüm önerisi getirilmektedir.

B. Araştırmanın Problemi

Kur'an Kursları hafızlık eğitiminin planlı bir şekilde verildiği resmi kurumlardır (DİB, 2002:Madde 5). Bu müesseseler kuruldukları yıldan itibaren yönetmenlikte belirtilen usuller çerçevesinde çok sayıda insana Kur'an-ı Kerim okumayı öğretmiş, birçok insanın da hafız olmasına imkân sağlamıştır. Ancak özellikle son 20 yılda Türkiye'de kuran kurslarının ve bu kurslarda öğrenim gören talebelerin sayılarında ciddi anlamda bir dalgalanma görülmektedir.

Tablo 1: Türkiye'de Son 19 Yılda Açık Olan Kur'an Kurslarının Sayısı (A, B, C Sınıfı)

Eğitim Öğretim Yılı	Açık Kur'an Kursu Sayısı	Eğitim Öğretim Yılı	Açık Kur'an Kursu Sayısı
1995-1996	5241	2005-2006	5654
1996-1997	6514	2006-2007	6770
1997-1998	6556	2007-2008	7230
1998-1999	6461	2008-2009	8164
1999-2000	3119	2009-2010	8707
2000-2001	3374	2010-2011	9486
2001-2002	3664	2011-2012	14676
2002-2003	3811	2012-2013	13021
2003-2004	4221	2013-2014	15457
2004-2005	4632	2014-2015	-

Tablodan da anlaşıldığı gibi 1999 yılından itibaren 28 Şubat sürecinin de etkisiyle düşen kurs sayısında son yıllarda çok ciddi bir artış görülmektedir. Özellikle 2011 yılından sonra bu artış çok daha belirgin bir hal almıştır.

Tablo 2: Türkiye’de Son 19 Yılda Kur’an Kurslarında Eğitim Gören Öğrenci Sayıları

Eğitim Öğretim Yılı	Kur’an Kurslarına Katılan Öğrenciler				Toplam
	Yüzünden		Hafız		
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
1995-1996	35.449	85.530	3.549	1.027	125.555
1996-1997	35.478	83.843	3.600	1.169	88.612
1997-1998	24.931	79.425	3.731	1.277	84.433
1998-1999	9.286	57.200	3.083	1.380	61.663
1999-2000	5.078	53.383	2.391	1.409	54.792
2000-2001	7.826	52.728	1.311	1.253	55.292
2001-2002	8.526	58.711	827	1.049	60.587
2002-2003	9.653	76.465	539	7.79	77.783
2003-2004	13.727	129.033	4.164	7.195	154.119
2004-2005	15.588	126.789	5.138	10.922	158.437
2005-2006	14.307	157.976	4.334	8.366	184.983
2006-2007	14.937	202.207	5.046	9.628	224.363
2007-2008	15.832	231.767	5.830	11.367	264.796
2008-2009	16.547	238.695	7.060	11.574	273.876
2009-2010	17.322	261.127	7.387	11.804	297.640
2010-2011	17.634	264.447	7.877	12.185	302.143
2011-2012	7.466	280.026	6.825	11.663	305.980
2012-2013	48.276	1.022.274	11.108	12.366	1.094.024
2013-2014	64.398	1.049.152	1.426	1.533	1.116.509

Kurs sayısındaki düşüş, öğrenci sayısında azalmayı beraberinde getirmiş, bu sayıdaki artış da aynı şekilde öğrenci sayısının patlama denilebilecek düzeyde artmasını sağlamıştır.

Tablo 3: 2013-2014 Yılı İstatistiklerine Göre, Türkiye Genelinde Bulunan Kur’an Kursu Sayıları

		İl-İlçe Merkezi	Belde	Köy	Toplam	Genel Toplam
Kur’an Kursu Sayısı	<i>Öğretime Açık</i>	9.067	1.970	4.420	15.457	16.958
	<i>Öğretime Ara Veren</i>	703	142	656	1.501	
Türlerine Göre Kur’an Kursları	<i>Erkek Yatılı</i>	447	55	110	612	15.457
	<i>Erkek Gündüzlü</i>	244	26	102	372	
	<i>Kız Yatılı</i>	464	61	100	625	
	<i>Kız Gündüzlü</i>	7.912	1.828	4.108	13.848	

Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Kur’an kurslarıyla ilgili olarak yayınlamış olduğu 2013-2014 eğitim - öğretim yılına ait istatistik verilerine göre; bu dönemde Türkiye genelinde eğitim-öğretim faaliyeti yürüten veya eğitime ara vermiş olan toplam 16.958 Kur’an kursu bulunmaktadır. Araştırmaya konu olan Trabzon İli

Of İlçesinde 2014-2015 Nisan sonu itibari ile bulunan Kur'an Kursu sayısı ise 24'tür.

Tablo 4: 2014-2015 Yılı Nisan Sonu İstatistiklerine Göre, Türkiye Geneline Bulunan Öğretici ve Öğrenci Sayıları

Öğretici ve Öğrenci Sayıları	Erkek	Kadın	Toplam
<i>Öğreticiler</i>	4.131	34.265	38.396
<i>Yüzünden Okuyan Öğrenciler</i>	66.244	1.066.851	1.133.095
<i>Hafızlık Yapan Öğrenciler</i>	14.692	16.956	31.648

Türkiye genelinde Kur'an kursu öğreticisi sayısı 4.131 erkek, 34.265 kadın olmak üzere toplam 38.396'dır. Kurslarda eğitim gören öğrenci sayısı da 80.936 erkek, 1.083.807 kadın olmak üzere toplam 1.164.743'tür. Trabzon ilinde farklı programlarda eğitimine devam eden erkek öğrenci sayısı 2.199, kız öğrenci sayısı 10.399, toplamda ise 12.538'dir. Araştırmaya konu Of İlçesinde bulunan erkek öğrenci sayısı 683, kız öğrenci sayısı 587, toplamda ise 1.270'dir.

Araştırmanın yürütüldüğü Trabzon'un Of ilçesi din eğitimi açısından nevi şahsına münhasır bir bölgedir. Bu bölgede güçlü bir medrese geleneği bulunmaktadır ve bu medreselerden yetişen veya bu medreselerde ders okutan çok sayıda İslam âlimi bulunmaktadır. Buna paralel olarak bölgede hafızlık eğitimi de güçlü bir geleneğe sahiptir. Bölge halkı, uzun yıllar boyunca "Kur'an Kursu" kavramı ile "Hafızlık" kavramını özdeşleştirmiş ve hafızlık müessesesini öğrenci kaynağı bakımından beslemiştir. Bu durum, 28 Şubat Süreci'ne kadar devam etmiştir.

2001 yılından önce Of İlçe Müftülüğüne bağlı Kur'an kurslarında eğitim gören öğrenci profilini incelediğimizde, mevcut öğrencilerin % 70'inin Of nüfusuna kayıtlı olduğu görülmektedir. Ancak 2001 yılından sonra bu oran gözle görülür bir şekilde azalmıştır. Kur'an kurslarında kullanılan "yerli" kavramının kapsamını Trabzon ve ilçelerini içine alacak şekilde genişlettiğimizde dahi, bu şekilde tabir edilen öğrenci oranı,

mevcut oğrencilerin ancak %20'si kadarlık bir kısmını oluşturmaktadır.

Özellikle son on yıl içerisinde Kur'an kurslarına kayıt yaptıran yerli oğrencilerin mevcut oğrenci içerisindeki oranında her geçen yıl ciddi azalmaların yaşanması, bölgede Kur'an eğitimi açısından kaygı verici bir durum olarak algılanmaktadır. Bu durumun nedenlerini bilimsel açıdan ele alarak altta yatan gerekçeleri tespit etmek için yeterli sayıda çalışmanın olduğu söylenemez. Bu bakımdan ilk önce bölge halkının Kur'an Kurslarına yönelik mevcut tutum ve beklentilerini ortaya koymak ve daha sonra yapılacak ilişkisel çalışmaları yönlendirmek için bölgede betimsel nitelikli bir çalışmanın yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın temel problemi de bölge halkının Kur'an kurslarına yönelik mevcut tutumların ve bu kurslardan beklentilerinin neler olduğunu betimsel anlamda tespit etmektir. Araştırmada bu genel problemin yanında aşağıdaki alt problemlere de cevap aranacaktır:

1. Yöre halkının Kur'an'ı Kerim oğrenilmesine ve oğretilmesine yönelik tutumları nelerdir?

2. Yöre halkının Kur'an kurslarındaki eğitim ve oğretime yönelik tutumları nelerdir?

3. Yöre halkının Kur'an kurslarındaki imkânlar ve disiplin konusundaki tutumları nelerdir?

4. Kur'an kurslarıyla ilgili maddi meselelere yönelik tutumları nelerdir?

Bu problemlerden hareketle yöre halkının Kur'an kurslarına karşı ilgisinin ne durumda olduğunu betimlemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

C. Araştırmanın Yöntemi

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kapsam ve sınırlılıkları, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan teknikler hakkında bilgi verilecektir.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak amaçlandığından model olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırılan bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak amaçlanır.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni olarak, Trabzon ili Of ilçesinde yaşayan insanlar seçilmiştir. Bu bağlamda 2015 yılı Mart ayı itibarıyla Of ilçe merkezinde ve mahallelerinde yaşamını sürdüren 42.405 kişi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örneklem alma yöntemiyle farklı yaş gruplarından seçilen toplam 284 kişi araştırmanın örnekleminin oluşturmaktadır. Örneklem alınırken Of ilçe merkezi ve mahallelerinde yaşayan; yaş grupları, cinsiyet, meslek ve eğitim ve gelir düzeyleri bakımından farklılık gösteren 18 yaş üstü bireylerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Örnekleme dair çeşitli demografik veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Örneklemin Demografik Özellikleri

Madde	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	87	30,6
	Erkek	197	69,4
Medeni Durum	Evli	231	81,3
	Bekâr	53	18,7
Yaş	18-34 Arası	90	31,7
	35-54 Arası	150	52,8
	54 ve Yukarısı	44	15,5
Meslek	Memur veya Memur Emeklisi	90	31,7
	Ticaret veya Serbest Meslek	70	24,6
	İşçi veya SSK, BAĞ-KUR Emeklisi	38	13,4
	Ev Kadını	58	20,4
	Öğrenci	28	9,9
Öğrenim Durumu	Üniversite	107	37,7

	Lise	69	24,3
	İlkokul/Ortaokul	98	34,5
	Okur- yazar	10	3,5
Eş Öğrenim Durumu	Üniversite	56	19,7
	Lise	38	13,4
	İlkokul/Ortaokul	126	44,4
	Okur- Yazar	13	4,6
Hayatın Çoğunun Geçtiği Yer	Köy	135	47,5
	İlçe Merkezi	142	50
	İl Merkezi	7	2,5
Gelir Durumu	1.000 TL ve Altı	88	30,9
	1.001-2.000 TL Arası	101	35,6
	2.001 TL ve Üzeri	95	33,5
Kur'an Kursu Eğitimi Alma Durumu	Evet, Hafız	45	15,8
	Evet, Hafız Değil	136	47,9
	Hayır	103	36,3
Ailesinde Hafız Olma Durumu	Hayır	155	54,6
	Babası	24	8,5
	Annesi	2	0,7
	Kardeşi	44	15,5
	Dedesi	6	2,1
	Amcası	7	2,5
	Halası	2	0,7
	Eşi	5	1,8
	Oğlu - Kızı	39	13,6
Çocuklarıyla İlgili Düşündükleri Meslek	Doktor	57	20,1
	Mühendis	35	12,3
	Öğretmen	56	19,7
	İmam	86	30,3
	Esnaf	4	1,4
	Memur	38	13,4
	Avukat	8	2,8
Çocuklarının Kabiliyetli Olduklarını Düşündükleri Alan	Ezber Yeteneği Çok İyi	76	26,8
	El Becerileri Çok İyi	61	21,5
	İnsanlarla Çok İyi İletişim Kurar	49	17,3
	Sayısal Yeteneği Çok İyi	25	8,8
Kur'an Kursuna Devam Eden Çocuk Olup Olmadığı	Kızı	26	9,2
	Oğlu	17	6
	Oğlu ve Kızı	8	2,8
	Hayır	233	82
Toplam		284	100

3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma sonuçları, Türkiye'de halkın Kur'an kurslarına yönelik tutumları hakkında genel bir kanaat vermesi bakımından tüm Türkiye'ye genellenebilir. Ancak spesifik olarak 2015 yılı Mart ayı itibariyle Trabzon ili Of ilçesinde yaşayan 18 yaş üstü yetişkin bireylerle sınırlıdır.

4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri elde etmek için iki kısımdan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Birinci kısımda 15 sorudan oluşan çoktan seçmeli kişisel bilgi anketiyle deneklerin cinsiyet, medeni durum, yaş, meslek, öğrenim durumu, eşinin öğrenim durumu, hayatının çoğunun geçtiği yer ve gelir durumu tespit edilmiştir. Bunun yanında Kur'an kursu eğitimi alıp almadığı, ailesinde hafız olup olmadığı, çocuklarıyla ilgili düşündükleri meslek, çocuklarının kabiliyetli olduklarını düşündükleri alan ve Kur'an kursuna devam eden çocuklarının olup olmadığı gibi kişisel özelliklerine bakılmıştır.

İkinci kısımda Halkın Kur'an Kurslarına yönelik tutumlarını ve bu kurslardan beklentilerini ölçmek için hazırlanan ve 30 maddenin yer aldığı bir dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Tutumların tam olarak ölçülebilmesi için kullanılan ifadeler titizlikle seçilmiştir. Beşli Likert tipi dereceleme ile düzenlenen ölçme aracında, “*tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum*” şeklinde beş farklı cevap seçeneği kullanılmıştır.

Anket formları oluşturulurken ilk önce Kur'an kursları ile ilgili literatürde yer alan anketler ve ölçekler incelenmiştir. Ardından konuyla ilgili uzman görüşlerine başvurularak 55 maddeden oluşan örnek bir taslak anket formu hazırlanmıştır. Bu bağlamda, oluşturulan anket soruları basit tesadüfi örneklem alma yöntemiyle seçilmiş olan 30 kişilik örneklem grubuna uygulanmış ve uygulama sonunda ankette görülen eksiklikler, alanda uzmanlaşmış kişiler gözetiminde giderilmiş, örnek grupta karşılaşılan problemler düzeltildikten sonra soru sayısı 45 maddeye düşürülerek ankete son şekli verilmiştir. Araştırma yapıldıktan sonra konunun sınırlandırılması için kişisel bilgi anketinden 13; dereceleme ölçeğinden de 21 madde olmak üzere toplam 34 madde değerlendirmeye alınmıştır.

Anket, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra Of ilçe merkezinde ve mahallelerinde bizzat araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşme yapılmak suretiyle 284 kişi üzerinde uygulanmıştır. Daha sonra, uygulanan anketler kontrol edilmiş ve eksik veya yanlış olarak doldurulmuş anket formuna rastlanmadığından 284 formun tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen ham verilerin istatistiksel işlemleri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programıyla yapılmıştır. Bu program aracılığıyla örnekleme oluşturan bireylerin tutum ve beklentilerini gösteren frekans dağımları tespit edilmiştir. Frekans dağımlarından elde edilen istatistiki sonuçlar araştırmanın alt problemlerinin yorumlanmasında kullanılacak şekilde tablolara aktarılmış ve tasnif edilerek değerlendirilmiştir.

D. Bulgular-Yorum ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların, Kur'an Kurslarına yönelik tutumlarını ölçmek için kendilerine yönelttiğimiz her bir yargı, frekans ve yüzdelik dağılımını gösteren tablo içerisinde verilmiş, bununla birlikte, elde edilen cevaplar tartışılarak değerlendirmiştir.

1. Kur'an-ı Kerim ğrenmeye Yönelik Tutumlar

Halkın Kuran kurslarına yönelik tutumlarını tespit etmek için ilk olarak Kur'an öğrenimi ve öğretimine yönelik bakış açılarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan Tablo 6'da da grldđđ gibi bir takım birbirini tamamlayıcı soruyla bu durum betimlenmiştir.

Tablo 6: Yöre Halkının Kur'an-ı Kerimin Öğretimine Yönelik Tutumları

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Kur'an Öğrenmek Her Müslüman'ın Görevidir	N	4	1	-	60	219	284
	%	1,4	0,4	-	21,1	77,1	100
Herkes Çocuğunu Kur'an Kursuna Göndermelidir	N	4	23	4	114	139	284
	%	1,4	8,1	1,4	40,1	48,9	100
MEB'e bağlı okullarda Kur'an dersleri Kur'an öğrenmek için yeterlidir.	N	88	130	34	24	8	284
	%	31	45,8	12	8,5	2,8	100
Herkes en az bir yıl Kur'an Kursunda din eğitimi almalıdır.	N	4	13	8	101	158	284
	%	1,4	4,6	2,8	35,6	55,6	100
Yakınımda Kur'an Kursu olsa çocuğumu gönderirdim / gönderirim.	N	8	26	34	121	95	284
	%	2,8	9,2	12	42,6	33,5	100
Çocuklarımla hafız olmasını isterdim/isterim.	N	6	4	10	98	166	284
	%	2,1	1,4	3,5	34,5	58,5	100
Çocuklarımla, Kur'an eğitimleriyle ilgili kararları kendileri verirler.	N	48	134	26	56	20	284
	%	16,9	47,2	9,2	19,7	7	100
Kurslarda daha çok buldukları bölgeden öğrenci olmalıdır.	N	16	592	21	102	86	284
	%	5,6	0,8	7,4	35,9	30,3	100

Araştırmaya katılanların %1,4'ünün "Kur'an Öğrenmek Her Müslüman'ın Görevidir." yargısına *kesinlikle katılmadıkları*, %0,4'ünün *kararsız* olduğu, %21,1'inin *katıldığı*, %77,1'inin ise *kesinlikle katıldığı* anlaşılmaktadır. Bu veriler, bölge insanının neredeyse tamamına yakın bir kısmının Kur'an öğrenilmesine yönelik pozitif bir tutum içinde olduğunu göstermektedir. Bölgenin muhafazakâr yapısını göz önünde bulundurduğumuzda bu sonuçların çıkması normal karşılanmalıdır. Çünkü Kur'an bilmek, bir Müslüman'ın günlük ibadetlerini yerine getirebilmesi için zorunlu bir durumdur. Ancak bu eğilimin derinliğini çözebilmek için Kur'an'ı öğrenme yeri ve öğrenme yöntemi konusunda bölge insanı arasında nasıl bir yaklaşım olduğuna da bakılması gerekirdi. Nitekim "Herkes Çocuğunu Kur'an Kursuna Göndermelidir." yargısıyla buna bakılmıştır.

Araştırmaya katılanların %1,4'ünün “Herkes ocuğunu Kur’an Kursuna Göndermelidir.” yargısına *kesinlikle katılmadıkları*, %8,1'inin *katılmadığı*, %1,4'ünün *kararsız olduğu*, %40,1'inin *katıldığı*, %48,9'unun ise *kesinlikle katıldığı* anlaşılmaktadır. Kur’an Kursları, Müslümanların Kur’an-ı Kerimi yüzünden okumasında ve ezberlemesinde önemli bir konuma sahiptir (Koç, 2010:501). Bu kurumlarda Kur’an eğitiminin belli bir yöntem ve disiplin içerisinde verilmesi, halkın bu kurumlara olan ilgisinin devam etmesine katkı sağlamıştır. Birinci yargıda ortaya çıkan sonuçlarla ikinci yargıdaki sonuçların birbirine yakın olması, bölge halkının, Kur’an’ın renilmesi yönündeki düşüncelerini gerçekleştirecek en önemli kurumların Kur’an Kursları olduğunu göstermektedir. Bölgenin, özellikle dini eğitim tarihine bakıldığında, gerek fiziksel yapı bakımından, gerekse eğitim gören renci açısından zengin bir geleneğe ve çeşitliliğe sahip olduğu fark edilmektedir (Günaydın, 2008:112).

2012-2013 eğitim-üretim yılından itibaren yürürlüğe giren ortaokullar ile İmam-Hatip ortaokullarında Kur’an-ı Kerim dersinin isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulacağına ilişkin düzenlemeden sonra (Resmi Gazete, sayı 28261, Kanun No. 6287), rgn eğitime devam eden rencilerin renim gördüğü sre içerisinde Kur’an’ı Kerimi renme fırsatları ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili yöre halkından “Milli Eğitime Bağlı Okullarda Kur’an Dersleri Kur’an renmek İçin Yeterlidir” yargısına katılmayanların oranı %76,8'lere ulaşırken *kararsız olanlar oranı* ise %12'dir. Kararsız olanları da dhil ettiğimizde halkın büyük çoğunluğunun okullarda verilen Kur’an üretimini yeterli görmediği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan Kur’an renme yeri olarak ilk akla gelen kurum hala büyük oranda Kur’an kurslarıdır, demek mümkündür. Nitekim “Herkes En Az Bir Yıl Kur’an Kursunda Din Eğitimi Almalıdır.” yargısına katılanların oranının %91 olması da bunu teyit etmektedir. Bu sonuç, aynı zamanda bu kurumların Kur’an’ın ezberlenmesinin yanısıra

yüzünden okunması ve gerekli dini bilgilerin öğrenilmesine yönelik işlevselliğinin en azından zihinsel boyutta halen daha devam ettiğini de göstermektedir. Yöre halkının gerek Kur'an'ın öğrenilmesi, gerekse bu eğitimi veren kurumlara karşı olumlu tutum sergilemesi, din eğitimi açısından makul olarak algılansa da, bu kurumlara maddi destekte buldukları halde, öğrenci gönderme konusunda yeterli desteği vermedikleri anlaşılmaktadır.¹

“Yakınımda Kur'an Kursu Olsa Çocuğumu Gönderirdim / Gönderirim.” yargısı hakkındaki düşüncelerinin dağılımına baktığımızda; araştırmaya katılanların %2,8'inin bu yargıya *kesinlikle katılmadıkları*, %9,2'sinin *katılmadığı*, %12'sinin *kararsız* olduğu, %42,6'sının *katıldığı*, %33,5'inin ise *kesinlikle katıldığı* anlaşılmaktadır. Yani araştırmaya katılan kişilerin büyük bir çoğunluğu yakında kurs olmadığı için çocuklarını kursa gönderemediklerini beyan etmektedirler. Oysa bölgedeki Kur'an kurslarını incelediğimizde, Of genelinde bulunan 67 mahallenin üçte birinde resmi Kur'an kursunun bulunduğu görülmektedir. Fahri olarak işletilen Kur'an kurslarını da hesaba kattığımızda bu sayı, neredeyse mahalle sayısının yarısına ulaşmaktadır.

Coğrafi dağılımına baktığımızda ise, Kur'an kurslarının bir bölgede toplanmadığı, her mahallede yaşayan insanların şartlarını zorlamadan istifade edecekleri bir konumda Kur'an kursu bulabilecekleri anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan verilerle mevcut imkânlar karşılaştırıldığında, ortada ciddi bir çelişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan konunun farklı sebepleri üzerinde daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu aşikârdır.

¹ Of İlçe Müftülüğü 2014-2015 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre; Of ilçe müftülüğüne bağlı Kur'an Kurslarında okuyan öğrencilerin %26,5'i Trabzon nüfusuna, %52'si Doğu ve Güney Doğu Bölgesinde bulunan illere, geri kalan %21,5'i ise yurdun farklı illerindeki nüfusa kayıtlıdır.

Çalışmaya katılan yöre halkına; “Çocuklarımlın Hafız Olmasını İsterdim/İsterim.” yargısı hakkındaki düşüncelerini sorduğumuzda, %93’ü gibi büyük bir çoğunluğun olumlu yönde görüş bildirmesinin yanında, “Çocuklarıml, Kur’an Kursu Eğitimleriyle İlgili Kararları Kendileri Verirler.” yargısına ise, %73’ü katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, katılımcıların Kur’an’ın ezberlenmesine yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları ve aynı zamanda çocuklarının Hafız olmalarından memnuniyet duyacakları anlamına gelmektedir. Çocukların Kur’an eğitimleriyle ilgili kararlarında velilerin büyük bir çoğunluğunun etkin olduğunu ifade etmesi, yukarıdaki yargıyla çelişir gözükmemektedir. Bir taraftan çocuklarının hafız olmasının önemli bir kazanım olacağını ifade ederken, diğer taraftan çocuklarını Kur’an kurslarına gönderme konusunda özgür bırakmaları aile içi ilişkiler bağlamında olumlu gibi görünse de çocukların kursa yönelme bakımından yeterli teşvik ve motivasyondan mahrum kalmalarına yol açarak olumsuz bir sonuç da doğurmaktadır.

Of’ta bulunan Kur’an kurslarında okuyan öğrencilerin bölgesel dağılımlarına baktığımızda büyük bir çoğunluğunun ilçe dışından hatta il dışından olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların “Kur’an Kurslarında Daha Çok Buldukları Bölgeden Öğrenci Olmalıdır.” yargısı hakkındaki görüşlerinin dağılımına baktığımızda katılımcıların %66,2’sinin olumlu yönde görüş bildirdikleri görölmektedir. Ancak mevcut durum, bunun tam tersi olduğunu ortaya koymaktadır.

Bütün bunlardan hareketle halkın teorik olarak Kur’an eğitimine olumlu baktığını söylemek mümkündür. Ancak bu teorik olumlamanın aynı şekilde pratiğe yansımadağı da bir gerçektir. Söz konusu çelişkili durumu değerlendirdiğimizde bu durumun arka planında yatan sebepleri irdelemek için Kur’an Kurslarındaki eğitim, fiziki ve sosyal imkânlar açısından

katılımcıların düşüncelerinin hangi yönde olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

2. Kur'an Kurslarındaki Eğitim ve Öğretime Yönelik Tutumlar

Teorik olarak Kur'an kurslarına yönelik büyük oranda olumlu bir tutuma sahip olan yöre insanının bu tutumun karşılığını eğitim anlamında kurslarda görüp görmediklerinin de tespit edilmesi gerekmektedir. Nitekim Tablo 7'de bunu görmeyi amaçlayan sorular ve bu sorulara verilen cevaplar bulunmaktadır. Bu cevaplar, teorik bakış açısıyla uygulamadaki tezadın anlaşılmasına katkı sağlayacak veriler taşımaktadır.

Tablo 7: Yöre Halkının Kur'an Kurslarındaki Eğitim ve Öğretime Yönelik Tutumları

Maddeler		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Toplam
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	
Kur'an Kurslarında verilen din eğitimi yeterlidir.	N	20	96	50	90	28	284
	%	7,0	33,8	17,6	31,7	9,9	100
Kur'an Kursları Kur'an eğitim ve öğretim imkânları açısından yeterlidir.	N	9	84	55	102	34	284
	%	3,2	29,6	19,4	35,9	12,0	100
Kur'an Kurslarında Kur'an eğitimi dışında da eğitim verilmelidir.	N	10	19	10	133	112	284
	%	3,5	6,7	3,5	46,8	39,4	100
Kur'an Kursu hocaları işlerini iyi yapmaktadırlar.	N	18	54	95	88	29	284
	%	6,3	19,0	33,5	31,0	10,2	100
Kur'an Kurslarında daha nitelikli hocalar görev almalıdır.	N	6	8	14	123	133	284
	%	2,1	2,8	4,9	43,3	46,8	100

Araştırmaya katılanların %7'sinin "Kur'an Kurslarında verilen din eğitimi yeterlidir" yargısına *kesinlikle katılmadıkları*, %33,8'inin *katılmadığı*, %17,6'sının *kararsız* olduğu, %31,7'sinin *katıldığı*, %9,9'unun ise *kesinlikle katıldığı* anlaşılmaktadır. Yaygın eğitim sistemi içerisinde yer alan Kur'an kursları; şüphesiz milli ve manevi değerlerin öğretildiği, saygının, fedakârlığın, hoşgörünün benimsetildiği, dini vecibelerin yerine getirilmesinde gerekli olan bilginin kazandırıldığı ve Kur'an

eğitim ve oğretiminin belirli usullere göre yapıldığı önemli kurumlar olmalıdır. Yöre halkına bu konudaki görüşleri sorulduğunda, kararsız olanlarla birlikte yarıdan fazlasının verilen din eğitimini yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Işıkdoğan'ın (2012:86) Kur'an kurslarının kadınların din eğitimine katkısı ile ilgili yapmış olduğu alan araştırmasında, Kur'an kursunun dini alandaki gelişime katkı sağladığını düşünenlerin oranı %91,3'tür. Sonuçların farklılık göstermesi, bölgenin din eğitimi açısından oldukça zengin olmasıyla (Günaydın, 2008:108) ve yöre halkının bu birikim neticesinde Kur'an kurslarından beklentilerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Kur'an kurslarında verilen eğitimi daha dar çerçevede ele alarak "Kur'an Kursları, Kur'an eğitim ve oğretim imknları açısından yeterlidir." yargısı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda katılımcıların %47,9'unun olumlu görüş bildirdiği, %19,4'ünün ise kararsız kaldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında araştırmaya katılanların "Kur'an kurslarında Kur'an eğitimi dışında da eğitim verilmelidir" yargısına olumlu yönde cevap verenlerin oranının %86,2 olması, halkın bu kurumlardan çok Şey beklediği anlamına gelmektedir. ıkan sonuçlardan; Kur'an kurslarında yönetmeliklerde belirtilen usuller çerçevesinde hareket edilmek istense de, Kur'an oğretiminin daha yoğun işlendiği, dini bilgilerin ise, ikinci planda kaldığı anlaşılmaktadır.

Kocaoğlu'nun yapmış olduğu "Kur'an Kursları Oğretim Programının Eğitimde Program Geliştirme İlkelerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi" alışmasının sonuç bölümünde; Kur'an Kursları için hazırlanan programlarda gerek Kur'an-ı Kerim gerekse diğer derslerin gerekli bilgileri kazandırabilecek içeriğe sahip olduğu değerlendirmesi yer almaktadır (2014:86). Ancak katılımcıların önemli bir kısmı bu oğgrnn sahada yeterince karşılık bulmadığını ima etmektedir.

Söz konusu problemin Kur'an kursu öğretmenlerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak için katılımcılara "Kur'an kursu hocaları işlerini iyi yapmaktadırlar." yargısı hakkındaki düşüncelerinin hangi düzeyde olduğu sorulduğunda, olumlu yönde görüş bildirenlerin oranının %41,2 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, halkın yarıya yakın bir kısmı tarafından, Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki açıdan yeterli görünmedikleri anlamı çıkmaktadır.

Nitekim öğretmenlerle alakalı "Kur'an kurslarında daha nitelikli hocalar görev almalıdır." şeklindeki bir diğer yargıya katılımcıların %91,1'inin olumlu yönde cevap vermesi, mevcut algıyı daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Ancak yöre halkının "daha nitelikli hoca" ifadesinden ne kastettiğini mevcut veriler çerçevesinde kesin olarak ortaya koymak mümkün gözükmemektedir.

Ancak DİB tarafından, Anayasanın 136'ncı maddesi ve 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'un öngördüğü çerçevede başkanlığa bağlı personelin yeterlikleri; alan yeterlikleri, genel kültür yeterlikler ve eğitim-öğretim yeterlikleri olarak üç kategoride belirlenmiştir (DİB, 2010:41). DİB, bu çalışmayla Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini en azından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin formasyonuna sahip olmasını öngörmüş (Aydın, 2008:218), hatta alanında daha da uzmanlaşması gerektiğini amaçlamıştır. Kur'an Kurslarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Aralık ayı itibarıyla 19.133 kadrolu, 17.425 geçici ve 18 vekil öğretici olmak üzere 36.577 öğretici görev yapmakta olup, bu öğretmenler içerisinde ilahiyat fakültesi mezunu olanların oranı oldukça düşüktür (Eğitim Hizmetleri 2014 Faaliyet Raporu). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda lisans ve yüksek lisans mezunlarını; Balbay %18 (2011:50), Bingöl %24,8 (2012:114), Çınar %39,5 (2012:26) olarak bildirmiştir.

Öğreticilerin kendilerini yeterli görüp görmedikleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; katılımcıların önemli bir kısmının kendilerini yeterli gördükleri (Bayraktar, 1992:72; Buyrukçu, 2001:107) sonucu çıkmaktadır. Başka bir araştırmada araştırmaya katılan 92 öğreticinin %80,4'ü alan bilgisi açısından, %63,6'sı ise pedagojik açıdan kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir (Koç, 2005:133). Son zamanlarda yapılan bir araştırmada katılımcıların %77,5'i bir veya birden fazla pedagojik anlamda hizmet içi kursa katıldıklarını ifade ederken (Akşener, 2012:122), bir diğer araştırmada ise, katılımcıların %91'i Kur'an-ı Kerim dersini vermede kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmektedir (Genç, 2007:129). Bu durum, öz yeterlik algısı bakımından durumun halkın beklentilerinin aksine son derece iyimser göründüğünü ortaya koymaktadır.

Konuya ilişkin Koç'un daha sonraki yıllarda yapmış olduğu bir alan araştırmasında ankete katılan öğreticilerin büyük bir bölümü pedagojik formasyon bakımından kendilerini yeterli görmediklerini dile getirmişlerdir (2010:508). Aynı alanda yapılan başka bir araştırmada ise pedagojik formasyon eksikliğini hisseden öğreticilerin oranı %63,2'lere ulaşmaktadır (Koç, 2011:28). Katılımcılar, bu eksikliğin nedenleri arasında yeterli imkânlarının ve boş zamanlarının bulunmayışı göstermektedirler. Öte yandan yetişkin Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Semiz, 2011:122) ise, öğrencilerin %93,6'sı ders verme açısından hocalarıyla ilgili herhangi bir eksiklik hissetmediklerini ifade etmektedir. Bu veri, öğrenci açısından da ciddi bir sıkıntının olmadığını göstermesi bakımından önemlidir.

Öğreticilerin hizmet sürelerine değinilen araştırmalarda, araştırmaya katılanların %23,9'unun beş yıl üstü, %52,1'inin ise on yıl üstü görev sürelerinin bulunduğu (Ünsal, 2006:67), başka bir araştırmada araştırmaya katılanların %50,1'inin beş yıl üstü

görev sürelerinin olması (Korkmaz, 2009:64), yeterli tecrübeye sahip olduklarının göstergesi olarak algılanmaktadır. Yaz Kur'an kursları alanında velilerin beklentileri üzerine yapılan bir araştırmada ise, katılımcıların %96,2'si görevli öğretmenlerden memnun olduklarını ifade etmektedirler (Demir, 2011:62). Yapılan araştırmalar hep birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini yeterli düzeyde gördükleri anlaşılmaktadır.

Bu öz yeterlik algısı DİB'in beklentilerini karşılamaktadır. Ancak bu araştırma, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının aksine yöre halkının öğretmenlerden daha fazla beklenti içinde olduklarını, onlara daha fazla sorumluluk atfettiklerini göstermektedir. Konuyla ilgili göz ardı edilmemesi gereken diğer bir husus ise, göreve alınırken gerekli özelliklere sahip olan personelin, zamanla bu bilgileri unutması ve kendisini yenilememesidir. Kurumun hizmet içi seminerleri yeterli sıklıkta düzenlememesi ise bu olumsuz süreci daha da hızlandırmaktadır (Koç, 2009:722). Ayrıca öğretmenler içerisinde mesleği özümsemeyip, mesleğin kurum içi prestijinden dolayı bu görevde bulduklarını ifade edenlerde ayrı bir problem olarak ortada durmaktadır (Çekin, 2011:87).

Neticede halkın Kur'an kurslarına yönelik olumlu tutumunun yüksekliğiyle bu kurslara yeterince ilgi göstermemesi arasındaki çelişkinin nedeni, önemli oranda bu kursların beklentilerini karşılamaktan uzak olmasıyla açıklanabilir. Hem eğitim öğretim açısından yetersizliğin var olması hem de öğretmenlere yönelik zafiyet algısı, nihayetinde kursların, öğrenci kaynağı bakımından zorluk çekmesiyle sonuçlanmaktadır.

3. Kur'an Kurslarındaki İmkânlar ve Disipline Yönelik Tutumlar

Kur'an kurslarıyla ilgili olarak bakılması gereken bir diğer husus, kursta okuyan bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve bedensel alanlardaki gelişimlerine uygun bir ortamın

oluşturulup oluşturulmadığıdır. Şüphesiz insanlar, bu kurslarda iyi bir din eğitimi ve iyi bir Kur'an eğitimi yanında genel anlamda çocuklarının bireysel gelişimine de katkı beklerler. İşte bunun için katılımcılara, kurslardaki imkânlar, bireye sağlanan gelişim olanakları ve kurslarda uygulanan disiplin yöntemleri hakkında ne düşündükleri sorulmuş, verilen cevaplar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8:Yöre Halkının Kur'an Kurslarındaki Fiziki, Sosyal ve Disipline Yönelik Tutumları

Maddeler		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Toplam
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	
Kur'an Kursları fiziksel imkânlar açısından yeterlidir.	N	18	72	57	113	24	284
	%	6,3	25,4	20,1	39,8	8,5	100
Kur'an Kursları sosyal imkânlar açısından yeterlidir.	N	31	129	60	49	15	284
	%	10,9	45,4	21,1	17,3	9,2	100
Kur'an Kurslarında öğrencilere katı disiplin uygulanmaktadır.	N	24	70	57	107	26	284
	%	8,5	24,6	20,1	37,7	9,2	100
Kur'an Kursları insanların güzel ahlak kazanmasına katkı sağlar.	N	2	10	15	135	122	284
	%	0,7	3,5	5,3	47,5	43	100

Araştırmaya katılanların "Kur'an kursları fiziksel (yatakhane, yemekhane, sınıf) imkânlar açısından yeterlidir." yargısı hakkındaki düşüncelerinin dağılımına baktığımızda, kararsızlarla birlikte %51,8'inin olumsuz yönde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. "Kur'an kursları sosyal (spor, çeşitli etkinlikler) imkânlar açısından yeterlidir." yargısı hakkındaki düşüncelerinin dağılımına baktığımızda ise, olumsuz yönde görüş bildirenlerin oranı kararsızlarla birlikte %77,4'e ulaşmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda, Kur'an kurslarında fiziki ve sosyal yapıda öne çıkan hususlara baktığımızda; sınıfların kalabalık oluşu, dersliklerde yeterli araç-gerecin bulunmaması, tuvalet ve banyoların yönetmenliklerde belirtilen kriterlere uygun oluşturulmaması (Müftüoğlu,

2009:705; Bayraktar, 2009:90), bu mekanların temiz olmayışı (Başkurt, 2013:238), yatakhanelerin kalabalık oluşu, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri bahçe, oyun alanı (Bayraktar, 1992: 90), kütüphane, teknoloji sınıfı, spor araç ve gereçlerinin yeterli düzeyde olmayışı (Koç, 2009:718), yapılan sistemlerin ısınma (Semiz, 2011:111), aydınlatma ve havalandırma ihtiyaçlarına cevap verememesi (Kılavuz, 2010:140) gibi kurs binasının fiziki yetersizliğini gösteren problemler karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların “Kur'an kurslarında öğrencilere katı disiplin uygulanmaktadır.” yargısı hakkındaki düşüncelerinin dağılımına baktığımızda, %8,5'inin bu yargıya *kesinlikle katılmadıkları*, %24,6'sinin *katılmadığı*, %20,1'inin *kararsız* olduğu, %37,7'sinin *katıldığı*, %9,2'sinin ise *kesinlikle katıldığı* anlaşılmaktadır. Kararsızlar dâhil edildiğinde %67'lik bir oranın, Kur'an kurslarında standart üstü disiplin kurallarının uygulandığını ifade ettikleri görülmektedir. Başkurt'un yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aşırı disiplinden ve bu disipline bağlı rahat hareket edememekten şikâyet ettikleri görülmektedir (2013:193).

Kur'an kurslarında gerek yönetmeliklerdeki eksiklikler, gerekse öğrencilerin eğitim anlayışından dolayı problemleri çözmede en etkili disiplin yöntemi, bedeni ceza (dayak) olmuştur. Kısa süreli çözüm olarak görülen bedeni cezanın her alanda kullanılması, öğrencilerin Kur'an'a yaklaşımına zarar vermekle kalmamış, almış oldukları eğitimin sürdürülebilirliğini de engellemiştir (Ay, 1992:261).

2014 yılında Of bölgesinde Hafızlık üzerine yapılan nitel bir çalışmada (Vahapoğlu, 2014:43), araştırmaya katılanlara yöneltilen “Hafızlık döneminde şiddete (dayak) maruz kaldınız mı? Kaldıysanız boyutları ne olmuştur?” sorusuna katılımcılar; “Hem derslerimle alakalı hem de davranış bozukluklarından dolayı kaldım”, “Hocam çok sinirliydi. Her fırsatta dayak atmaya

çalışırdı. Ben fazla yemesem de arkadaşlarım çok yemiştir.”, “Gerek dersten dolayı gerekse çocukluğun verdiği yaramazlıklardan dolayı çok dayak yedim.”, “Dayağın daniskasını yedik. Hocaya inat ders vermezdim, hoca da beni döverdi.”, “Evet, dayak yedim. Hatta diyebilirim ki her organım dayaktan nasibini aldı.”, “Evet. Falakaya kadar varan boyutlarda...”, “Hemen hemen her gün dayak yiyordum. Hem de eşek sudan gelinceye kadar!”, “Evet. Çubukla ellerimize, sırtımıza ve bacaklarımıza vurulurdu.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Araştırmaya katılanların vermiş oldukları cevaplardan, özellikle hafızlık eğitiminde dayağın ne kadar yaygın olduğu net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Buna rağmen araştırmaya katılanların “Kur’an kursları insanların güzel ahlak kazanmasına katkı sağlar.” yargısı hakkındaki düşüncelerine bakıldığında %90,5’inin olumlu yaklaşım sergilediği görölmektedir. Söz konusu ahlaki değerlerin kazanılmasında etkin faktörün eğitim mi yoksa aşırı disiplin mi olduğu ayrı bir araştırma konusudur. Öztürk’ün “Kur’an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine” adıyla yapmış olduğu bir araştırmada, öğreticilerin %16’sının halen daha dayağı bir disiplin aracı olarak kullandıkları ifade edilmektedir (2007:48). Eğitimin her kademesinde yer alan dayak, maalesef Kur’an eğitiminin de vazgeçilmezi olmuştur. Ancak öğreticilerin en kestirme yol olarak algıladıkları ve uyguladıkları bu yöntemin çözüm olmadığı, geçici bir durumdan öteye gitmediği aşıkârdır (Bayraktar, 1994:101).

Kur’an kurslarında din eğitimi ve öğretimindeki başarıyı teşvik ya da disiplini sağlamak amacıyla başvuru olan mükâfat ve cezalandırma yöntemlerinin bölgelere göre farklılık gösterdiği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Kurslarda eğitim gören öğrencilerin eğitimlerinde ve davranışlarında üstün başarı göstermeleri halinde ödüllendirilip ödüllendirilmediği ile ilgili yapılan araştırmada katılımcıları %92,3’ünün ödöl yöntemini

kullandığı görülmektedir (Demir, 2010:78). Hangi ödüllerin kullanıldığıyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarında; takdir ve övgü dolu sözlerle, bir takım küçük hediyelerle, burs, para ve kitapla (Koç, 2005:81), ekstra ve erken izin verilmesi ve ayın birincisi seçilmesi (Ünsal, 2006:49) gibi yöntemlerle çocukların ödüllendirildiği ifade edilmektedir.

DİB'in Kur'an kursları için hazırladığı "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği", bu yönetmeliğe dayanılarak hazırlanan "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Yönergesi," bu kurumların fiziki açıdan hangi şartları taşıması gerektiğini belirlemektedir. Ancak ilgili metinlerde yer alan bu şartların ayrıntılı olarak belirtilmemesi ve bu yapıları inşa edenlerin eğitim binası konusunda yeterli donanımına sahip olmaması, bireylerin eğitim etkinliklerini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmelerine uygun olmayan yapıların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Hâlbuki çocuklara verimli, etkili, kaliteli bir eğitim vermek amacıyla hazırlanacak binaların, sosyal ve fiziksel şartlarının zamana ve muhataba uygun dizayn edilmesi için eğitim uzmanlarından, mimarlar ve mühendislerden destek alınması gerekmektedir. Çünkü sosyal, fiziksel ve çevresel koşulların düzeni, eğitim kurumlarında verilen eğitimi niteliksel açıdan etkileyen en önemli noktalar arasında yer almaktadır (Akkoyunlu-Gücüm, 1998:126).

İyi tasarlanmış fiziksel ortam ve donanım, öğrenci ve öğretici açısından eğitimin kalitesini artırmaktadır. Eğitim kurumlarının belli bir plan çerçevesinde inşa edilmesi, fiziksel özelliklerini (binanın özellikleri, binanın yeri, yapı özelliği, binanın bölümleri ve özellikleri, bahçe, donanım özellikleri ve düzenlenmesi) belirlerken, bu kurumlarda uygulanacak eğitime ve bu eğitimin muhatap kitlesine uygunluğuna dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Öte yandan öğrencilerin ders dışı zamanlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. İyi değerlendirilen bu

zaman dilimi, öğrenciye dersin yorgunluğundan kurtulup, gerek zihinsel gerekse bedensel açıdan dinlenme imkanı sunacağı gibi, derslere karşı motivasyon sağlama imkanı da verecektir. Ders dışı faaliyetler, görünüşte zaman kaybı olarak algılansa da, sürekli ders çalışmanın verimi düşürdüğü tartışmasız bir gerçekliktir. Kurslarla ilgili yapılan diğer araştırmalarda öğrencilerin ders dışında çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetlerin yapılmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu etkinlikler içerisinde bilgisayar ve internetin kullanımı, piknik ve gezilerin düzenlenmesi (Bayraktar, 2009:91), konferans, seminer ve eğitici etkinliklerin organize edilmesi (Semiz, 2011: 118) öğrenciler tarafından teklif edilmektedir. Ancak bu etkinliklerin yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği konuyla ilgili yapılan araştırmalardan net bir şekilde ortaya konulmaktadır. Öğrenciler, sosyal faaliyetlerin gerçekleştirileceği uygun alanların bulunmayışı (Bayraktar, 1992:60; Akşener, 2012:199; Bayraktar, 2009:126), oyun oynamaya izin verilmeyişi (Koç, 2005:95), yeterli imkanların olmayışı (Genç, 2007:143; Ünsal, 2006:54) gibi problemlerden dert yanmaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğunun eğitimlerine yatılı olarak devam ettiklerini göz önünde bulundurunca, bu tür etkinliklerin, öğrencilerin değişik ortamlarda stres atmalarına imkân sağlayacak fırsatlar olarak düşünülmesi gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında sosyal ve fiziki imkânlar kadar önemli olan diğer bir konu da disiplindir. Gençlerin ergenlik dönemlerinde; duygularının yoğunluğundaki artış ve istikrarsızlık, tedirginlik ve huzursuzluk, yalnız kalma isteği, biyolojik enerji yoğunluğu gibi fiziki ve ruhsal değişiklikler onların belli bir disiplin altına alınmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda disiplinle ilgili tanımlara baktığımızda; olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmak, bireylerin buldukları ortamdaki faaliyetlerin belirli bir düzen içinde yürütülmesi (Çetin-Ada, 2006:23) gibi tanımlar konunun önemini daha net ortaya

koymaktadır. Çocuğun belli bir disiplin altına alınması, eğitim ve öğretiminin daha hızlı ve kalıcı şekilde oluşmasına imkân sağlamaktadır.

Disiplinin sağlanması adına belirlenen kurallar, bir yandan dönemin zamansal ve mekânsal şartları göz önünde bulundurularak şekillenmesi gerekirken, diğer taraftan pedagojik değerlerle örtüşme zorunluluğu vardır. Pedagojik değerler çerçevesinde belirlenen kurallar, çocukların algılayabileceği seviyede olmasının yanında, bu kuralları uygulayan eğitimcilerin bireysel davranmalarının önüne geçecektir. Her kurumun kendine özgü bir disiplin yöntemi vardır. Disiplin yöntemi doğru kullanıldığında öğrencinin eğitim ve öğretim başarısına büyük bir katkı sağlar. Yanlış kullanıldığında ise, bireysel ve toplumsal zararlara yol açar. Kur'an kursları, resmi prosedür açısından gelişimlerini tam olarak tamamlayamadıkları için her kursta disiplin konusunda farklı yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımların sebepleri arasında, öğreticilerin pedagojik yönden eksiklikleri önemli bir dezavantaj sayılmalıdır.

Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde, kurslarda genel anlamda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulamadığı, öğrencilerin yeterince spor, sanat ve kültürel etkinlik yapma imkânına sahip olmadıkları, dolayısıyla kendilerini farklı alanlarda geliştirecek ortamlardan mahrum kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaratması kaçınılmazdır. Sahip olduğu enerjiyi farklı alanlarda deşarj edemeyen bireyin hem öğrenme motivasyonu azalacak hem de disiplin altına alınması zorlaşacaktır. Bunu aşmak için de öğreticiler tarafından başvuru alan yöntemler bireyin çoğu zaman nitelikli gelişimini olumsuz etkileyecek yöntemler olacaktır. Durum böyle olunca yöre halkının önemli bir kısmının çocuklarını kursa gönderme noktasında tereddüde düşmesini doğal bir sonuç olarak kabul etmek gerekir.

4. Kur'an Kurslarıyla İlgili Maddi Meselelere Yönelik Tutumlar

Halkın Kur'an kurslarına yönelik tutum ve beklentilerini maddi meselelerden bağımsız bir şekilde ele alınması, konunun anlaşılması noktasında ciddi eksiklik oluşturma potansiyeline sahiptir. O bakımdan kursların idare edilmesindeki maddi meselelerle halkın maddi durumunun kurslara yansımalarının da tespiti önemli bir eksikliği kapatacaktır. Nitekim Tablo 9'da buna yönelik bir takım sorular sorulmuş ve elde edilen istatistikî veriler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9: Yöre Halkının Kur'an Kurslarının Mali Yapısına Yönelik Tutumları

Maddeler		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Toplam
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	
Kur'an Kurslarının ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalıdır.	N	8	23	9	100	144	284
	%	2,8	8,1	3,2	35,2	50,7	100
İnsanlar zenginleştikçe çocuklarını Kur'an Kurslara göndermiyorlar.	N	16	50	26	108	84	284
	%	5,6	17,6	9,2	38	29,6	100
Çocuklar Kur'an Kursuna gitmektense iyi bir okula gitmelidir.	N	9	22	21	113	119	284
	%	3,2	7,7	7,4	39,8	41,9	100
Kur'an Kursu eğitimi çocuklara iyi bir gelecek şansı verir.	N	3	33	33	137	78	284
	%	1,1	11,6	11,6	48,2	27,5	100

Günümüzde Kur'an kursları devlet tarafından yeterli düzeyde destek almadığı için iâşe ve ibate giderlerinin bir kısmı dernek, vakıf ve hayırsever vatandaşlar tarafından karşılanmaktadır. Bu durum, dernek veya vakıf yöneticilerinin Kur'an kursları üzerinde müdahalelerini artırmaktadır (Koç, 2009:728). Sosyal ve ekonomik sıkıntılardan dolayı eğitimlerine devam edemeyen öğrencilerin bu kurumları tercih etmelerindeki en önemli sebeplerden birisi, bu kurumlarda, iâşe ve ibatelerini karşılamak için öğrencilerden herhangi bir ücret talep edilmemesidir.

Araştırmada "Kur'an kurslarının ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalıdır." yargısına katılımcıların %2,8'ikesinlikle

katılmadıklarını, %8,1'i *katılmadıklarını*, %3,2'si *kararsız olduklarını*, %35,2'si *katıldıklarını*, %50,7'si ise *kesinlikle katıldıklarını* beyan etmişlerdir. Yöre halkının %85,9'unun bu yargıya olumlu yönde görüş bildirmesi, Kur'an kurslarının daha sağlıklı ve verimli çalışabilmesi için dernek ya da vakıf yöneticilerinin kurslar üzerinde söz sahibi olmalarını kabullenmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bunun yanında bu kurumların arsa temininden inşasına, araç-gereç ihtiyaçlarından bakım ve onarımına kadar her türlü masrafının devlet bütçesinden karşılanması, sistemin tam anlamıyla kurumsallaşmasını sağlama potansiyelini güçlendirmesinin yanı sıra öğrencilerin zihinsel açıdan rahat olmalarına da fayda sağlayacaktır.

Ünsal ve Bayraktar'ın farklı zamanlarda yapmış olduğu araştırmalarda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%63,5 – %83,3), Kuran kurslarındaki eğitimleri esnasında masrafların aileleri tarafından karşılandığını ifade etmişlerdir. Hayırsever vatandaşlar tarafından karşılandığını ifade edenlerin oranları ise (%19,2 – %13,5) oldukça düşüktür (2006:37; 2009:82). Öğrenciler, Kursla ilgili masrafların aileleri tarafından karşılandığı ifade etseler de, yapılan araştırmalarda Kur'an kurslarının çoğunun öğrencilerden hiçbir ücret talebinde bulunmadığı, aksine yardıma muhtaç olan öğrencilere maddi destek verdiği tespit edilmiştir (Koç, 2010:514; Ünsal, 2006:37; Uzuner, 2009:95).

Kur'an kurslarına öğrenci gönderilmesini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında ailenin sosyo-ekonomik durumu önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalardan bu kursları tercih eden öğrencilerin ailelerinin ekonomik açıdan genelde orta ve orta-alt gelir grubuna dâhil oldukları anlaşılmaktadır (Ay, 1995:52). Başkurt'un "Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları" adlı çalışmasında öğrencilerin %51,7'si ailesinin ekonomik düzeyinin orta ve altında olduğunu ifade

etmektedir (2013:163). Öztürk'ün “Camilerin Çocuk Eğitimindeki Yeri ve Yaz Kursları Üzerine Deneysel Bir Araştırma” isimli çalışmasında ise, öğrenci velilerinin %58,42'sinin gelir düzeyleri vasat ve vasat altı olarak ifade edilmektedir (1996:54). Çeşitli araştırmalarla da bu durumla benzerlik göstermektedir (Demir, 2011:31; Yıldızhan, (2014:57).

Farklı bölgelerde ve farklı kurslarda yapılan diğer pek çok araştırmaya bakıldığında da benzer verilerle karşılaşmaktadır (Bayraktar, 1992:12; Ünsal, 2006:29; Öztürk, 2007:37; Bayraktar, 2010:80; Semiz, 2011:86; Çınar, 2012:25). Araştırmamızda bu durumu test etmek amacıyla katılımcılara “İnsanlar zenginleştikçe çocuklarını Kur'an kurslara göndermiyorlar” yargısı hakkındaki düşünceleri sorulmuştur; katılımcıların %5,6'sı bu ifadeye *kesinlikle katılmadıklarını*, %17,6'sı *katılmadıklarını*, %9,2'si *kararsız olduklarını*, %38'i *katıldıklarını*, %29,6'sı ise *kesinlikle katıldıklarını* ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, insanların neredeyse üçte ikisinin zenginleşmeyle kurslara öğrenci gönderme arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğunu düşündükleri anlamına gelmektedir. Neticede araştırmaların tamamına yakını Kur'an kursu öğrencilerinin çoğunun ailelerinin “orta ve altı” gelir gurubuna mensup olduğu net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öte yandan yöre halkının, gelir düzeylerine göre Kur'an kurslarına karşı mesafeli bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin kendilerine “Çocuklar Kur'an kursuna gitmektense iyi bir okula gitmelidir.” yargısı hakkındaki düşüncelerini sorduğumuzda, araştırmaya katılanların %3,2'si bu yargıya *kesinlikle katılmadıklarını*, %7,7'si *katılmadıklarını*, %7,4'ü *kararsız olduklarını*, %39,8'i *katıldıklarını*, %41,9'u ise *kesinlikle katıldıklarını* ifade etmişlerdir.

Diğer araştırmalarda, Kur'an kursunu tercih eden öğrencilerin %73'ünün ilkokul mezunu, %17'lik kısmının ise lise mezunu olduğu görülmektedir ve bu öğrencilerin büyük bir

çoğunluğunun kırsal kesimden geldiği belirtilmektedir (Koç, 2010:719-720). Bu araştırmanın sonuçlara bakıldığında ise, katılımcıların büyük bir kısmının çocuklarının örgün eğitim kurumlarında eğitimlerine devam etmesi gerektiği kanaatini taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bireylerin eğitim ihtiyaçları bir bütün olarak ele alındığında, ailede başlayan eğitimin, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında koordineli bir şekilde devam etmesi gerektiği ifade edilebilir. Buna bağlı olarak toplum veya devlet eğitim planlamasını oluştururken ne öğreteceğini, ne zaman ve nasıl öğreteceğini iyi bir şekilde planlamalı ve pratikte de tavizsiz uygulamalıdır (Kılavuz, 2010:139).

Katılımcıların farklı yöndeki tutumlarının yakınlık göstermesi, yöre halkının bu kurumlara karşı net bir tutum sergilemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılara ayrıca “Kur'an Kursu eğitimi çocuklara iyi bir gelecek şansı verir” yargısı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda ise, araştırmaya katılanların %1,1'i bu yargıya *kesinlikle katılmadıklarını*, %11,6'sı *katılmadıklarını*, %11,6'sının *kararsız olduklarını*, %48,2'si *katıldıklarını*, %27,5'inin ise *kesinlikle katıldıklarını* ifade etmişlerdir. Katılımcıların %75,7'lik bir bölümünün olumlu yönde görüş bildirmesi Kur'an kurslarının eğitimsel ve mesleki açıdan halk nezdinde önemli bir itibara sahip olduğunu göstermektedir.

Buna rağmen katılımcıların yarıya yakın bir kısmının “Kuran kursları eski önemini yitirmiştir” yargısı hakkında olumsuz tutum içerisinde olmasının nedeni için, geçmişte, toplum nezdinde önemli bir konuma sahip olan bu kurumların (Baltacı, 2000:15) tarihi süreç içerisinde özellikle siyasi ve ideolojik uygulamalardan olumsuz yönde etkilenmeleri ve medyanın da kullanılarak halk nazarında itibarsızlaştırma çabaları olduğu söylenebilir. Çünkü bu tür çalışmaların Kur'an kursları üzerinde bırakmış olduğu kötü intiba zamanla toplumun bu kurumlara bakışını değiştirmiş ve söz konusu yargıya verilen cevaplardan

da anlaşılacağı üzere toplumu Kuran kurslarına karşı daha mesafeli hale getirmiştir.

E. Sonuç ve Öneriler

Kur'an kursları, DİB'e bağlı olarak faaliyet gösteren yaygın din eğitimi kurumlarıdır. Bu kurumların amacı, vatandaşlara usulüne uygun olarak yüzünden Kur'an okumayı öğretmek, İslâm dininin inanç, ibadet, ahlâk esasları ile Hz. Peygamberin hayatı ve örnek ahlâkı hakkında temel bilgiler vererek ahlaki açıdan duyarlılık sağlamak ve bunun yanında hafızlık yaptırmaktır. Şüphesiz bu kurslar, faaliyetlerini yürütürken, öğrencilerden, öğreticilerden, idarecilerden, fiziksel ve sosyal koşullardan, öğrenci kaynağından veya halkın bu kurslara bakışı noktasından bir dizi problemle yüz yüze kalmaktadır. Bu çalışmada, Kur'an Kurslarının öğrenci kaynağı bakımından yaşadıkları sıkıntılar, Of bölgesi özelinde betimlenmeye çalışılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Her şeyden önce bölgedeki kurslar, öğrenci kaynağı bakımından önemli oranda dışa (il dışı) bağımlıdır. Bu da bölge insanının kursları eskisi gibi beslemediği anlamına gelmektedir. Bölgede kurslara yönelik ciddi bir soğukluk bulunmaktadır.

Çalışmada katılımcıların tamamına yakınının teorik olarak Kur'an-ı Kerim'in öğrenilmesine ve Kur'an öğretimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu teorik ilgi, önemli oranda uygulamaya yansımamaktadır.

Bilindiği gibi 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden açılan İmam-Hatip ortaokullarında Kur'an-ı Kerim'in zorunlu, diğer ortaokullarda ise, seçmeli ders olarak okutulmasına imkân sağlanmıştır. Bu da Kur'an öğreniminde Kur'an kurslarına alternatif yeni bir seçenek oluşturmuştur. Bu gelişme, her ne kadar din eğitimi adına olumlu bir adım olarak algılansa da yöre halkı tarafından bunun, Kur'an öğretiminde

yeterli olmadığı ve Kur'an kurslarına ihtiyacın devam ettiği düşünülmektedir.

Çalışmada, katılımcıların yarısından fazlasının Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretimi yeterli görmediklerini ortaya çıkmıştır. Teorik planda kurslara yönelik olumlu tutum sahibi olan vatandaşların bu kurslara neden itimat etmediğini anlamak için bu sonuç önemli bir veri sunmaktadır. Kurslarda müfredatın aksine, sadece Kur'an eğitimi verilmesi de önemli bir sorun olarak ortada durmaktadır.

Katılımcılar, Kur'an kursu öğreticilerinin her açıdan daha nitelikli olmalarını beklemektedir. Bunun için pedagojik formasyon ve iletişim becerisine duyulan ihtiyaç ortadadır. Çünkü öğrenciler bu kurslarda sadece Kur'an öğrenmiyorlar, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel kimliklerini de geliştiriyorlar.

Kur'an kurslarının sosyal ve fiziksel imkânlar bakımından bir eğitim kurumu olmanın çok gerisinde kaldıkları aşikârdır. Kurslar, bir eğitim ve gelişim mekânı olarak algılanmaktan uzaktır. Bu mahrumiyet, totalde kursların imajı üzerinde de olumsuz bir etki yaratmakta ve nihayetinde yöre halkını farklı alternatifler aramaya itmektedir. Ayrıca, disiplinin yöntemi ve katılımı da bu uzaklaşmayı teşvik etmektedir.

Kur'an kurslarına gelen öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri düşüktür. Bu, apaçık bir hakikattir. İnsanlar, zenginleştikçe Kur'an kurslarına ilgileri azalmakta, ancak bunu açıkça itiraf etmekten çekinmektedirler.

Her şeye rağmen Kur'an kurslarında yetişen insanların toplumsal itibarları hala yüksektir. Yöre halkı kurslardan yetişen öğrencilerin daha edepli, daha çalışkan ve daha başarılı oldukları konusunda yüksek düzeyde hemfikirdirler.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmayla ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Kur'an kurslarına yönelik tutumlarla ilgili olarak ilişkisel çalışmalar yapılabilir ve kursların ğrenci kaybetmesinin altında yatan nedenlere ulaşılabilir. Böylece teorik olarak Kur'an eğitimine olumlu yaklaşan insanların beklentileri tam olarak tespit edilebilir.

Yaygın din eğitiminde her yönden kendini yetiştirmiş, pedagojik formasyona sahip, yaygın din eğitimi ve yetişkin din eğitimi ile ilgili gerekli bilgiyle donatılmış kurs öğreticilerinin mesleğe kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Özellikle İlahiyat Fakültesi mezunlarının, mesleğe yönelik algılarını iyileştirecek somut adımlar atılabilir.

Kurslar fiziki ortam açısından geliştirilmeli ve öğrencilerin fiziksel ve psikolojik olarak gelişimine yardımcı olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bunun yanında, yasal çerçevede bu yapıların yapımı ve mimarisi DİB'e bağlanabilir ve kapsamı öğrencilerin her türlü ihtiyaına cevap verecek şekilde düzenlenebilir.

Günümüzde çok az bir maddi yardım haricinde, Kur'an Kursları devlet desteği almadığı için iaşe ve ibate giderleri dernek, vakıf ve hayırsever vatandaşlar tarafından karşılanmaktadır. Bu açıdan, kursların her türlü giderinin devlet bütçesinden karşılanması sağlanabilir. Böylece halkın bu kurumlarla ilişkileri daha profesyonel hale getirilebilir.

Sadece Kur'an eğitimi, kurslara devam eden öğrencileri tek yönlü geliştirdiği için halkın alternatifli eğitim veren kurumlara daha fazla itimat ettiği ortadadır. Bu yüzden, Kur'an kursları eğitim açısından çeşitlendirilebilir ve dini eğitiminin her alanının yanı sıra spor, kültür ve sanat eğitimi açısından da zenginleştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- AKKOYUNLU, B. ve Gücüm, E. B. (1998). Eğitimde Verimlilik Kuramı Üzerine, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sy. 3, ss.125-128.
- AKŞENER, T. (2012). *Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarında Yeni Düzenlemeler ve Din Eğitimi (Adana Örneği)*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AY, M. E. (1992). Öğrenci Gözüyle Yaygın Din Eğitimi ve Öğretimi Kurumları, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 4, sy. 4, ss. 259-268.
- AY, M. E. (1995). *Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarının Problemleri ve Beklentileri*, Bursa: Uludağ Yayınları.
- AYDIN, M. Ş. (2008). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*, Ankara: DİB Yayınları.
- AYHAN, H. (1999). *Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- BALBAY, E. (2011). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Yeterlikleri: Diyarbakır Örneği*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BALTACI, C. (2000). Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri, *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- BAŞKURT, İ. (2013). *Din Eğitimi Açısından Kuran Öğretimi ve Yaz Kuran Kursları (İstanbul Örneği)*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- BAYRAKTAR, M. F. (1992). *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kurslarının Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul: Yıldızlar Matbaası.
- BAYRAKTAR, M. F. (1994). Eğitimde Disiplin, Ceza ve Dayak Üzerine, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, sy. 1, ss. 97-107.

- BAYRAKTAR, M. F. (2008). Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları, *Tokat'ta Kur'an Günleri X. Kur'an Sempozyumu: Kur'an ve Eğitim*, 12-13 Mayıs 2007/Tokat, ss. 117-138.
- BAYRAKTAR, N. (2010). *Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Rize Üniversitesi (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi) Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİNGÖL, S. (2012). *Kur'an Kursu Öğreticilerinde Empati: Kastamonu Örneği*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BUHARİ, M. İ. (1992). *el-Cami 'u 's-Sahih*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- BUYRUKÇU, R. (2001). *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- ÇAĞRICI, M. (2002). Kur'an Kursu, *DİA*, c. 26, s. 423.
- ÇANAKCI, A. A. (2014). *Öğrenme ve öğretim süreci açısından Yaz Kur'an Kursları (Balıkesir örneği)*, (Basılmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇEKİN, A. (2011). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin İş Doyum Düzeyleri: Ankara İli Örneğinde Bir Alan Araştırması*, (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇETİN, M. Ö. ve Ada, S. (2006). *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?*, İstanbul: Nobel Yayınları
- ÇINAR Hıdır, S. (2012). *Kur'an Kurslarında Bayanlara Yönelik Din Eğitimi (Samsun Örneği)*,(Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- D.İ.B. (2002). *Kuran Kursları İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği ve Kur'an Kursları Yönergesi*, Ankara.

- D.İ.B. (2010). *Personel Yeterlilikleri*, Ankara.
- DEMİR, E. (2011). *Velilerin Yaz Kur'an Kursları'ndan Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Antalya Örneği)*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİR, R. (2010). *Yaz Kuran Kurslarında Kuran Öğretimi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOĞAN, R. (2005). Avrupa'da Kur'an-ı Kerim ve Dinî Bilgiler Kursları: Problemler ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği), *III. Din Şurası: Tebliğ ve Müzakereleri*, 20-24 Eylül 2004/ Ankara, c. 3, ss. 391-408.
- GENÇ, M. F. (2007). *Kur'an Kurslarında Toplam Kalite Yönetimi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜNAYDIN, M. (2008). Of Medreselerinin Tarihi Fonksiyonelliğine Bakış, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 6, sy. 12, ss. 101-136.
- İŞIKDOĞAN, D.ve Aktürk, M. (2012). Kuran Kurslarının Kadınların Din Eğitimine Katkısı (Diyarbakır Örneği), *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. XIV, sy. 1, ss. 75-106.
- KARAKÖSE, R. (2010). Kur'an Kurslarında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, *Etkili Din Öğretimi*, ss. 447-498.
- KILAVUZ, M. A. (2010). Kur'an Kursları ve Yetişkin Din Eğitimi, *Etkili Din Öğretimi*, ss. 121-166.
- KOCAOĞLU, H. (2014). *Kur'an Kursları Öğretim Programının Eğitimde Program Geliştirme İlkelerine Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KOÇ, A. (2005). *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, Ankara: İlahiyat Yayınları.
- KOÇ, A. (2009). Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri, *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, 12-16 Mayıs / Ankara, c.2, ss. 717-730.
- KOÇ, A. (2010). Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik (Tespit-Öneriler), *Etkili Din Öğretimi*, ss. 499-514
- KOÇ, A. (2011). Yaz Kur'an Kursları Üzerine Araştırma, *Diyanet İlmi Dergi*, c. 47, sy. 2, ss. 7-52.
- KORKMAZ, M. (2009). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri* (Basılmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MÜFTÜOĞLU K. A. (2009). Kur'an Kursları ve Muhatap Kitleleri, *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, 12-16 Ekim / Ankara, c. 2, ss. 695-716.
- ÖZCAN, T. (2007). Osmanlılar, *DİA*, c. 33, ss. 538-541.
- ÖZTÜRK, F. Z. (2007). *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri Ve Sorunları (Konya Örneği)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, H. (1996). *Camilerin Çocuk Eğitimindeki Yeri ve Yaz Kursları Üzerine Deneysel Bir Araştırma, (Konya Örneği)*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, Ö. (2007). *Kuran Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- RESMÎ GAZETE. (2012, Nisan 11). İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. sy. 28261.
- RESMÎ GAZETE. (2012, Nisan 7). Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt Ve Pansiyonları Yönetmeliği. sy. 28257.
- SEMİZ, H. (2011). *Kur'an Kurslarında Yetişkin Kadınların Din eğitimi, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Rize Üniversitesi (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi) Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SÜNGÜ, S. (2011). *Kur'an Kurslarında Yetişkin Kadınların Din Eğitimi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Felsefe Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TANRIKULU, İ. (2011). Etkili Din Eğitimi: Kur'ân Öğretimine ve Hıfzına Dair Bazı Mülahazalar, Yaygın Din Eğitimi ve Uygulamaları, *Yecder 1. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğler*, 22 Mayıs 2010, ss. 61-70.
- UZUNER, A. Tuğba (2009). *Kız Kur'an Kursları Olgusuna Sosyolojik Bir Yaklaşım -Zeynel Abidin Kız Kur'an Kursu Örneği-*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜNSAL, B. (2006). *Günümüz Kur'ân kurslarındaki hafızlık eğitimi ve problemleri (İstanbul örneği)*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VAHAPOĞLU, V. (2014). *Hafızlık Psikolojisi: 1993-1997 Yıllarında Hafızlık Yapanların Hafızlığa Bakışları*, Basılmamış Lisans Bitirme Ödevi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı.
- YILDIZHAN, Ş. (2014). *Yaz Kur'an kurslarına katılan öğrenci ailelerinin sosyokültürel durumları üzerine bir inceleme -*

Zonguldak / Ereğli örneği-, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi),
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YILMAZ, N. (2010). Yaz Kur'an Kurslarında Nitelikli Eğitim, *Etkili Din Öğretimi*, ss. 593-600.

"NEKÂHET DÖNEMİ RÜYALARI" ŞEKİSEL VE SEMBOLİK YAPIDA EDEBİ ELEŞTİRİ

Memdûh en-Nâbî

Yrd .Doç. Dr, Arap Dili ve Belagati
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Öz: Bu makale Necip Mahfuz'un "Ahlâmu Fetreti'n-Nekâhe (Nekâhet Dönemi Rüyaları)" adlı yapıtında uyguladığı kurgu tekniğini, yazarın rüyaların ötesinde varmayı amaçladığı sembolleri ve yaşam öyküsündeki karşılıklarını ele alan bir incelemedir. Makalede "Esdâu's-Sireti'z-Zâtiyye" ve "Ahlâmu Fetreti'n-Nekâhe" arasındaki kesişme ve ayrışma noktalarını karşılaştırma amaçlanmıştır. Öte taraftan Mahfuz'un eserlerini taçlandırdığı felsefi boyut, siyasi ve sosyal gerçeklik, hayat ve ölüm teması çözümlene yöntemiyle ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler: Necip Mahfuz, Ahlâmu Fetreti'n-Nekâhe, Esdâu's-Sireti'z-Zâtiyye, Çözümleme Yöntemi, Sembol, Siyâset, Sosyal, Metin Tenkidî.

Ahlam Fetret al-Nakaha (Dreams of Recuperatio Acritic Approach in The Form and Symbolism

Abstract: The thesis tries to focus on the text of (dream of rehabitization or recuperation) of Naguib Mahfauz, to identify the techniques of form which Naguib Mahfuz manipulated in the text, to denote the symbolic reference which he aims to demonstrate in these dream , and its relation to biographical side in his life .This study also tried to make a comparison between his biography and The Dreams of recuperation (Ahlam Fatret Alnakaha).It pointed out through the approach of deconstruction in analysing the texts , the pholosophical aspects which dominated Naguib's works, and to what extent he was interested in the poloitical and social fields, and his vision on life and its opposite death.

Keywords: Nagub Mahfauz, Dreams of Rehabitization, Biography Deconstruction, Symbols, Political Reality.

أَحْلَامُ فِتْرَةِ النَّقَاهَةِ مُقَارَبَةٌ نَقْدِيَّةٌ فِي الْبِنْيَةِ الشُّكْلِيَّةِ وَالرَّمْزِيَّةِ

ملخص: تحاول هذه الدراسة الاشتغال على نصّ «أحلام فترة النقاهة» للكاتب نجيب محفوظ، للتعرف على آليات التشكيل التي اعتمدها محفوظ في العمل، كاشفاً عن الدلالة الرمزية التي يهدف إليها محفوظ من وراء هذه الأحلام، وعلاقتها بالجانب السيرى في حياته. كما سعت هذه الدراسة في أحد جوانبها، على المقارنة بين أصداء السيرة الذاتية، وأحلام فترة النقاهة، ووشائج الاتصال، ونقاط الاختلاف بين العملين. وقد كشفت هذه الدراسة من خلال توحيها منهج التفكير في تحليل النصوص، عن الأبعاد الفلسفية التي كّل بها محفوظ عمله، ومدى انشغال محفوظ بالواقع السياسي، والاجتماعي أيضاً، وكذلك رؤية محفوظ للحياة وتقيضه الموت.

كلمات مفتاحية: نجيب محفوظ، أحلام فترة النقاهة، أصداء السيرة الذاتية، منهج التفكير، الرمز، الواقع السياسي والاجتماعي. تحليل النصوص

أحلام فترة النقاة مقاربية نقدية في البنية التشكيكية والرمنية

المدخل

اللافت في مسيرة «نجيب محفوظ» الإبداعية أنه أثر على نفسه ألا يكتب سيرته بنفسه بل ترك المهمة لآخرين، كتبوا عنه سيرته، فعُدت سيرة غيرية، وقد جاء هذا الإصرار على عدم كتابته سيرته بنفسه من فرط إيمانه البالغ بمفهوم السيرة الذاتية ذلك المفهوم الذي صاغه نقاد الغرب أمثال «فيليب لوجون» وقد عرفها بأنها «حكي استعادي نثري يقوم به شخص واقعي عن وجوده الخاص، وذلك عندما يركّز على حياته الفردية، وعلى تاريخ شخصيته بصفة خاصة»¹، وأن يلتزم بالميثاق الخاص بالسرد السيري ألا وهو «الصدق العاري»، حيث يعلم جيداً أن ذاكرته لن تكون حاضرة في كثير من الأحداث، هذا من جانب، ومن جانب ثانٍ؛ لأن نجيب محفوظ ينتمي إلى ذلك النمط من المبدعين العظماء، الذين أنكروا دائماً الضوابط والحدود الأدبية الماقبلية، فشان الأديب المقتدر - كما تقول جلييلة طريطر² - يُقاس بمدى خرقه للنواميس وقدرته على تبديلها وتطويرها، وفوق هذا يُنكر الفصل بين ما هو ذاتي مرجعي ووهمي تخييلي ويرى أن الروائي لا يمكن أن يُدع وهو يدير ظهره لتجاربه الخاصة في الحياة لأنها مصدر إلهامه، وبيت القصيد في إبداعه، فقد جرؤ وهو يكتب رواية على أن يقول ما لا يجرؤ على قوله وهو يكتب سيرة ذاتية، وقد يجد في الحديث عن شخصية من شخصياته المبتدعة من المتعة والشعور العميق بالذات ما لا يجده في الحديث المباشر عن «أناه» وقد أكد محفوظ ميله إلى البوح أثناء رويته، بأن الاعتراف «السير ذاتي» يؤدي بصاحبه إلى إحساس عميق بالارتياح، ويمكّنه من التخفف من الأعباء والأوزار التي لا شيء يمكن أن يحزره من وطأتها غير الكتابة.

وبناءً على هذا الفهم العميق للقبود التي تواجه كاتب السيرة الذاتية، جاءت سيرته على السنة آخرين، مثل ما كتبه الغيطاني بعنوان "نجيب محفوظ يتذكر"، أو ما كتبه غالي شكري بعنوان «نجيب محفوظ من الجمالية إلى نوبل»، وأخيراً ما كتبه رجاء النقاش، بعنوان «نجيب محفوظ: صفحات من مذكراته وأضواء جديدة على أدبه وحياته». وقد جاء تحفظ نجيب محفوظ على الإعراض عن كتابة سيرته بنفسه، في رسالة أرسلها لمصطفى سوييف رداً على سؤال مفاده: - ألم تفكر في كتابة ترجمة ذاتية صادقة وشاملة على الرغم مما قد تمس من موضوعات حساسة؟

1 - فيليب لوجون: "السيرة الذاتية - الميثاق والتاريخ الأدبي"، "تصمر حلي"، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1994.

2 - جلييلة طريطر: "رجع الأصداء - في تحليل ونقد: أصداء السيرة الذاتية" لنجيب محفوظ، المجلس الأعلى للثقافة، سلسلة الكتاب الأول، ص 79. 1998.

فجاء ردُّ محفوظ بليغاً ا:- «أما فكرة السيرة الذاتية فهي تراودني من حين لآخر، أحياناً تراودني كسيرة ذاتية بحثة، وأخرى تراودني كسيرة ذاتية روائية، ولكن الالتزام بالحقيقة مطلب خطير، ومغامرة جنونية، وبخاصة وأني عايشة فترة انتقال طويلة تخلخت فيها القيم وغلب الزيف وانقسم فيها كل فرد إلى اثنين، أحدهما اجتماعي تلفزيوني، والآخر ينفث حياة أخرى في الظلام»³

التزام «نجيب محفوظ» الذي صار سمة لحياته، يؤكّد حرص الفنان بالألا يخلّ بالعقد بينه وبين القارئ فمن أهم شروط كتابة السيرة الذاتية كما وضعها نقادها أمثال "جورج ماي" الصدق العاري، هذا الصدق الذي لا يظن محفوظ أنه يتحقّق فيما يكتب، وبالفعل تأكيداً لهذا الوعد والالتزام منه، وخشيته ألا يكون مختالاً فجاءت سيرته عبر تنويعات لم تألفها الكتابات العربية. فمرة جاءت موزّعة عبر رواياته، فاعترف هو نفسه بأن شخصية "كمال عبد الجواد" في الثلاثية هي صورة منه، وهناك من رأى من النقاد أمثال الدكتور "خالد محمد عبد الغني" أن شخصية وتاريخ عاشور الناجي في رواية «الحرافيش» هو تاريخه، حيث قدّم نجيب محفوظ في ملحمة «الحرافيش» استبصاراً بذاته وبمصيره هو وبخاصة في شخصية بطلها "عاشور الناجي"⁴. لكن الجزء الأكبر من سيرته جاء على سيرة أصداء كما في «أصداء السيرة الذاتية»، حيث رأى أن الصدى يُتيح قدرًا من الحرية، لا يمكن مُحاسبة الكاتب على التفاصيل. هكذا جاءت الأصداء أما فكرة كتابتها فقد جاءت بعد إجراء العملية الجراحية له في لندن بعد عودته إلى القاهرة، وقد كانت كما يقول محفوظ «الرغبة مُلحة في الكتابة، إلا أنه لم يكن هناك موضوع مُحدّد للكتابة، إلا في بعض الخواطمي قد دارت في ذهنه، وبدأ يكتب هذه التأمّلات المتمثلة في الأصداء».

«أحلام فترة النقاهاة» وسيرة محفوظ

في «أحلام فترة النقاهاة»⁵ تتوزّع سيرة محفوظ داخل هذه الأحلام. وقد رأى "رجاء النقاش" «أن أصداء السيرة الذاتية وأحلام فترة النقاهاة عملاق يعترضان الشعر والموسيقى في أدب "نجيب محفوظ"، وهما موجودان في أدب محفوظ حتى في أعماله التاريخية الفرعونية وفي أعماله الواقعية، وفي أعماله التي كان يميل فيها إلى الرمز، ومناقشة المشكلات الروحية الكبرى للإنسان، ولكن في أصداء السيرة الذاتية وأحلام فترة النقاهاة، لا نجد سوى الشعر

³ مجلة الهلال: فبراير 1970، عدد خاص لنجيب محفوظ، ص74.

⁴ خالد محمد عبد الغني: "هل كانت الحرافيش سيرة محفوظ التراثية أخبار الأدب 10 ديسمبر 2006، ص14.

⁵ اعتمدنا في هذه الدراسة على (أحلام فترة النقاهاة) الصادرة عن نصف الدنيا ع (864) بتاريخ 2006/9/3.

والموسيقى في هذين العملين بالتحديد، فنحبيب شاعر وموسيق ي قبل أن يكون روائياً»⁶، ونستطيع أن نُضيف إلى الشعر والموسيقى في هذين العملين ما يمكن أن نسميه بالنظرة الصوفية. هنا "نحبيب" يُسلم نفسه للكون الكبير، ويمتزج بهذا الكون كأنه أصبح جزءاً من الهواء والماء في الطبيعة، هنا يبحث عن إجابات عقلية ولا يضع يده على ظواهر اجتماعية أو فلسفية، ويقوم بتحليلها، بل هو في «الأصداء والأحلام» شاعر وموسيقار من حيث التعبير المرهف الحساس الدقيق الناعم الذي يعتمد على التركيز الشديد، وهو هنا أيضاً صوفي يرى بقلبه وإحساسه ما لا تراه العيون.

والجدير بالذكر أن ينباع الشعر والموسيقى والتصوف موجودة في كل أعمال نحبيب محفوظ السابقة ولكنه في «الأصداء والأحلام» تخلص من كل عناصر الفن الأخرى؛ ليبقى وحده مع أنغام الحياة والطبيعة وهي الأنغام التي تحولت على يد نحبيب إلى عصير نادر يمتزج فيه الشعر بالموسيقى بالتصوف⁷.

تشكل الأحلام:

جاءت فكرة الأحلام - التي بدأ في كتابتها نحبيب محفوظ، بدءاً من أكتوبر في عام 1994، بعد الحادث الأليم الذي تعرّض له محفوظ من أحد الشباب المتطرفين، والذي أعماه تعصّبه وجهله وسدّد خنجره في رقبة الأديب الكبير ولكنّ الله أبى أن يخمد قلب وقلم هذا الأديب. كان لهذا الحادث الأليم الذي مرّ به الأديب الكبير أثر قويّ. فقد وجد صعوبة في الكتابة خاصة كتابة الروايات الطويلة. ومن ثم بدأ التفكير في شكل جديد يستطيع من خلاله التواصل مع جمهوره ليكمل مشواره الإبداعي، ويتلاءم مع الطراف الطارئ الذي ألمّ به. ولم يكن بُداً والحال هكذا، إلا أن يكتب قصصاً قصيرة جداً، أو مقطوعات قصيرة، وبذلك ظهرت الأحلام ثم تلتها الأصداء.

عدّد الأحلام التي نُشرت تحت مُسمّى «أحلام فترة النقاهاة» 206 حُلم، وهي الأحلام التي كانت تُنشر في مجلة «نصف الدنيا»، ثم جُمعت في ملحق تابع لمجلة نصف الدنيا. ككتاب تذكّلي بتاريخ 3 سبتمبر 2006. عدد (864) مضافاً إليها الأحلام الثلاثة التي أرسلها محفوظ للمجلة قبل وفاته، وما إن صدر العدد الجديد من «مجلة ضاد» الفصلية، التابعة لاتحاد كُتّاب مصر، وهو عدد تذكاري خاص بنحبيب محفوظ حتى فاجأنا الأديب محمد سلماوي، وأحد حواريين نحبيب محفوظ، وكاتب حواراته في الأهرام، بأخر ما كتب نحبيب محفوظ من أحلام. وهو عبارة عن ثلاثة أحلام

⁶ رجاء النقاش: «نحبيب محفوظ: صفحات من مذكراته وأضواء جديدة علي أدبه وحياته»، مؤسسة الأهرام - مركز الأهرام للترجمة والنشر - القاهرة، ط1، 1998، ص 280.

⁷ حوار مع رجاء النقاش: "نحبيب محفوظ مؤلف ألف ليلة وليلة"، حوار (حنان مفيد)، مجلة نصف الدنيا ع (864) بتاريخ 2006/9/3، ص (53).

جديدة «كان محفوظ قد أعطى الأحلام الثلاثة لمحمد سلماوي؛ كي يتم نشرها في العدد المقبل من «مجلة ضاد» دون أن يعرف أن القدر لن يمهل كتابه أحلام بعدها، وأن العدد المذكور من المجلة سيكون عددًا خاصًا عن نجيب محفوظ بمناسبة رحيله»⁸. وبعد صدور هذه الأحلام بدأت مجلة «نصف الدنيا» في مواصلة نشر أحلام جديدة، وصلت إلى (224) حلم حسب آخر ثلاثة أحلام نشرت في عدد (890) بتاريخ 2007/3/3م.

وها هي الأحلام الثلاثة المنشورة في (ضاد):

(الحلم الأول)

«رأيتني في مستشفى لإجراء بعض التحاليل وهناك علمت أن مصطفى النحاس يرقد في العنبر المجاور فذهبت إليه وتأثرت لمنظره وقلت له سلامتك رفعت الباشا.

فقال: إن المرض الذي أعانيه الثمرة الحتمية لنكران الجميل.

فقلت له: عند الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً!»

(الحلم الثاني)

«رأيتني في مدينة غريبة جميلة المعمار وكلما دخلت بنسيونا أجده يتكلم لغة غريبة حتى وصلت إلى بنسيون تديره امرأة زنجية اللون جميلة التقاسيم والملامح، فقلت لها هنا يمكن أن أقول ما أريد وأن أسمع ما يقال فقالت لي: وأيضا الحياة هنا لا تقل في رقيها عن أحسن البنسيونات الأخرى!»

(الحلم الثالث)

«رأيتني سائراً في الطريق في الهزيع الأخير من الليل فترامى إلى سمعي صوت جميل وهو يعني: زوروني كل سنة مرة!

فالتفت فرأيت شخصا ملتفا في ملاءة تغطيه من الرأس إلى القدمين، فنظرت إليه باستطلاع شديد فرفع الملاءة عن نصفه الأعلى فإذا هو هيكل عظمي فتراجعت مذعورا ورجعت وأنا أتلفت والصوت الجميل يطاردني وهو يعني: زوروني كل سنة مرة!»

وبهذه الأحلام الثلاثة الجديدة، يصل عدد ما كتب ونشر محفوظ من «أحلام فترة النقاهة» إلى 224 حلم في حين أن «محفوظ» قال: "لا تزال عندي أحلام كثيرة"⁹ حسب تصريحاته

⁸ مجلة ضاد:ع (5) نوفمبر 2006 ص 8، صادرة عن اتحاد كتاب مصر.

⁹ حوار مع لوفيجاروا: ترجمة "هبة سليمان"، مجلة نصف الدنيا، مؤسسة الأهرام ص12.

لمجلة "لوفيجارو" الفرنسية في عددها الصادر بتاريخ 12 أغسطس 2006. أما الحاج "محمد صبري" سكرتير محفوظ، فقد صرّح بأن هناك ما يزيد على خمسمائة حلم من الأحلام التي لم تنشر حتى الآن¹⁰. وبهذا التصريح يصير عدد الأحلام التي كتبها محفوظ أكثر من سبعمائة حلم، أما ما نُشِرَ منها، فوصل عدده إلى 224 حلم.

كتابة الأحلام ونوعيتها

كتب نجيب محفوظ - بخط يده - من هذه الأحلام، ما يقرب من 103 حلم، ثم بدأ يُلمي على كاتبه بقية الأحلام، وكان ما يُلميه محفوظ عبارة عن «دقيقة واحدة في أقل من خمس دقائق»¹¹ وعن كتابة محفوظ لهذه الأحلام. فقه كان يكتبها كل يوم ثلاثاء، ويكتب حوالي ثلاثة أحلام مرة واحدة. أما بالنسبة لمسألة النوع الذي تنتمي إليه هذه الأحلام، فيقرُّ محفوظ نفسه أن هذه الأحلام تأخذ شكل «القصة القصيرة جداً». أما عن حدود الحلم وارتباطه بالواقع، فيقول محفوظ «بالنسبة لحدود الحلم فهي حدود متناهية الكبر وبعضها حقيقة مستمرة من النوم، أو شكل من أشكال التأمل، وأنا بالطبع لا أسجّلها وأكتبها كما أتلقاها ولكن تدور في رأسي وتحوّل، فهي كيمياء غريبة، فهناك الفكرة الناضجة، وهناك الإبداع الأدبي، هذا يعمل عادةً لكن أحياناً لا يعمل فمن الناحية النفسية، فأنا أحدّد أنّ هذه اللعبة الداخلية تُحدث في أسبوع أو أسبوعين فهي عبارة عن حيلة أو مناورة فالحلم الذي يكون عادة في رأسي هو الآتي:

«رأيت عبد الناصر يعطيني خبز الصعيد وهو خبز جاف وخاص جداً بهذه المنطقة، فقد تمّ تسويته على أشعة الشمس وهو يقدم لي يطلب مني أن أكله، ومن هذه الرواية فأنا لم أفعل شيئاً حتى الآن. ولكن إذا شعرت بالقوة لأفعل هذا فساكتبه يوماً ما وسوف أتركه يلازمني ويخالطني، نعم فالحلم هو حدود عالمي»¹²

يشير محفوظ في هذا الحوار إلى مصادر الحلم لديه، فمرة يُرجعه إلى الحلم أساساً المنتمي إلى النوم، ومرة ثانية إلى تأملات الخارجية في الحياة. ولكن شكل الحلم أو صياغته، يعود إلى الفن الذي ينتمي إليه محفوظ، فهو لا يكتب الحلم كما يتلقاه، وإنما يرده إلى العملية الإبداعية لكي يصوغه صياغةً فنيةً، تجمع بين الحقيقة والخيال المُنتمي إلى الفن. فإذا كانت مصادر الحلم معروفةً ومحددةً لدى محفوظ، إلا أنّ الشكل النهائي عنده مصبُّه «الفن» - أيضاً - وهذا ما يجعله

¹⁰ حوار مع مجلة نصف الدنيا: أجرته "زينب عبدالرازق" بعنوان (الحاج صبري كاتم أسرار نجيب محفوظ) ع (684، ص 28)، صدرت لها في عام 2015 مجموعة من الأحلام الجديدة عند دار الشروق، تصل إلى 250 حلمًا، لكن لاقت استهجاناً من قبل النقاد والكتاب لأنهم لم يجدوا فيها أسلوب محفوظ.

¹¹ السابق: ص 28

¹² حوار مع لوفيجارو: مرجع سابق، ص 12.

يقفُ أمام الحلم لمدة أسبوع أو أسبوعين، حتى تختمر فكرته في رأسه متفاعلاً مع كيمياء الفن. العنوان الأوّل الذي بدأ به محفوظ نشر الأحلام كان «أحلام فترة المراهقة»، وقد تمّ النشر على صدر مجلة «نصف الدنيا» عام 2000، ثم بعد تقدّم النشر تمّ تبديل العنوان إلى «أحلام فترة النقاهاة» وهو العنوان الذي عُرفت به أحلام محفوظ لكن الثابت أن هناك عنواناً آخر كان يُنشرُ تحته محفوظ باسم «رأيت فيما يرى النائم»، والتي نشرت عام 1982 والحقيقة أنها تختلف عن «أحلام فترة النقاهاة»، حيث أنها تبدأ عادةً بعبارة «رأيت فيما يرى النائم»، أما «أحلام فترة المراهقة» فلا توجد بداية ثابتة للاستهلال المبدئي للنص / الحلم. وأكثر الجمل الاستهلاكية «رأيت». ومن هذه المجموعة «رأيت فيما يرى النائم»، الحلم رقم «7».

«رأيت فيما يرى النائم. أنني في حديقة من أشجار الليمون، وأن الناس يزدحمون حول أشجارها ويتبارون في ملء مقاطفهم من ثمارها، وأن ثمة بيعاً وشراءً ومساومات، وتنافساً حماسياً يشتعل، وأن رجال الشرطة يتدخلون أحياناً بهراواتهم فتسيل دماء، وكنت أتجول بينهم بلا مقطف، حتى قال السمسار ساخرًا: رجل مجنون جاء السوق بلا مقطف!

والحق أن الشّذا هو الذي دعاني لا السّوق، فهمت على وجهي أتغرّل برشاقة الأشجار وخضرتها الباسمة وأغصانها الثرية. وتخلق حب خالص في رعاية القبة الزرقاء، وفي لحظة مشرقة استحلّت عُصنا فأقلت من مطاردة السمسار، ومضى الزمن وأنا أتأوّد على دقات النسيم وأنهل من حرية عقبه بشذا الليمون»

تتفق الأحلام المُعنونة بـ «أحلام فترة النقاهاة» مع نصوص «رأيت فيما يرى النائم» في الشكل الفني والمضمون الفكري وكذلك الدلالة، حيث الرمز هو الغالب في مُعظم «أحلام فترة النقاهاة» وكذلك «رأيت فيما يرى النائم».

تتفاوت الأحلام بين (الطول والقصر)، فأطول الأحلام هو الحلم « 24 » حيث يُقسّمه محفوظ إلى جزئين منفصلين تحت رقمين (أ، ب) ويصل عدد سطور هذا الحلم إلى 34 سطرًا، أما أقصر هذه الأحلام فهو الحلم « 205 » ويصل عدد كلماته إلى 26 كلمة، ويليه في القصر الحلم « 82 » ويصل عدد كلماته إلى « 39 » كلمة، وما عدا ذلك تتراوح الأحلام بين الطول والقصر.

يكتفي محفوظ بوضع أرقام تتابعية للأحلام، دون وضع عناوين فرعية لكلّ حلم، تُعبّر عن مضمونه، مثلما فعل في «أصداء السيرة الذاتية»¹³. تسلسل الأحلام بهذا التتابع الرقمي يشير إلى سمينين تُميزان «الأحلام»؛ الأولى: أن هذه الأحلام ليست منفصلة فيما بينها، وإنما هناك

13 نجيب محفوظ: "أصداء السيرة الذاتية"، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب -2005، ص15.

رابط ما يجمع بين هذه الأحلام غير كونها تنتمي لنجيب محفوظ. أما السمة الثانية فتتمثل في الدفقة الواحدة التي كتبت بها الأحلام، حيث أنها جميعها على الرغم من كتاباتها في أوقات مختلفة وأزمنة متفاوتة متسقة، إلا أن هذا التسلسل والتتابع الرقمي يشير إلى التواصل الزمني فيما بينها.

إغفال محفوظ لوضع (العنوان الفرعي) في الأحلام، دعم إمكانية التواصل السردى لهذه الأحلام، وإن كان في الأصل هو حيلة فنيّة من محفوظ لإجبار قارئه على الغوص في الحلم حتى يفكّك الحلم، ويصل إلى مضمونه، فالعنوان في كثير الأحيان يفكّ شفرة النص، وهو عتبة أساسية للدخول إلى النص. مُحاطاً بمعلومات مسبقة، ومن ثمّ لجأ محفوظ لكسر هذا التأويل المُسبق للنص عبر «شفرة العنوان» إلى الاحتفاظ بالتأويل الكلي عبر الانتهاء من قراءة الحلم، فيغوص القارئ في مكنون الحلم ليكشف معانيه الكامنة خلف العبارات والألفاظ.

فالحلم في الطبيعة لا يُقدّم بواسطة عنوان، وإنما يُحكى متنه وجوهره، وعادةً الحلم في الواقع يحتاج إلى تفسير، وهذا التفسير يأتي من خبير بالأحلام، وهذا ما عكسه محفوظ على «أحلام فترة النقاها» فالوصول إلى دلالة الأحلام ورمزيتها ليس بالأمر اليسير الذي يفهم ويُستشف من العنوان الفرعي «العتبة الخارجية للنص» حسب تعبير «رولان بارت» ، أو «ضمن النصوص المحيطة للنص» حسب تعبير جيرار جينيت.

ومن ثمّ تكتسب الأحلام دلالتها، من حيث محاولة ربط القارئ بالنص للبحث عن المعاني الأصلية وجوهر الحلم ودلالته الرمزية، من خلال ربط الشفرات الناتجة عن تفكيك الحلم، وردّه إلى واقعه. وهكذا – في الوقت ذاته – ليس مطلباً يسيراً. فإذا كان الجهد الذي يبذله القارئ في قراءة نص روائي طويل، جهداً طويلاً ووقتاً أطول، فإن محفوظاً أثر أن يكون الوقت المخصص لقراءة الأحلام يعادل أو يكاد الوقت المخصص للنص الروائي الطويل من خلال التركيز في الحلم، وفكّ شفراته وردّها إلى واقعه؛ للوصول إلى ميتغى محفوظ، الذي ضمّنه في هذه الأحلام التي شملت النواحي الاجتماعية والسياسية والفلسفية إلى جانب فلسفته الخاصة في الحياة والموت.

بين الأحلام والأصدقاء

لا تغفل عين الناقد البصيرة الوشائج الممتدة بين نصي «أحلام فترة النقاها»، وأصدقاء السيرة الذاتية». ومن هذه الوشائج:

1. أن كلا العملين «الأصدقاء والأحلام» بمثابة مقطوعات قصيرة، يصل عدد كلماتها في بعض الأحيان إلى (ثلاث كلمات) مثل مقطوعة «السر» ضمن "الأصدقاء" (10)، أو يصل إلى (26 كلمة) مثل (الحلم 205) ضمن (أحلام فترة النقاها). وقد يزيد ويصل إلى سبعة وثلاثين سطرًا مثل مقطوعة (العدل) أو ما يزيد عن ذلك بكثير مثل (الحلم 24)

- ضمن "الأحلام".
2. كلا العملين على الرغم من اختلاف الشكل الذي كُتبا به، فإنهما يُشكّلان وحدة متكاملة، تعكس فلسفة وفكر محفوظ في أعقق صورته، وأبلغ عباراته، وأوجز جملة.
3. الشكل الذي اتّخذه محفوظ لكتابه «الأصدقاء والأحلام»، قد يتشابه مع بعض الكتابات والمأثورات الصوفية، التي يحتاج القارئ إلى التعمق الصوفي في فهم دلالات كثيرة من مقطوعاتها.
4. أن العملين هما وحدات تدور حول نماذج بشرية كثيرة، حمّلها نجيب محفوظ الكثير من آرائه وأفكاره فنجد في الأصدقاء شخصية "عبد ربّه التائه"، والتي تعد الشخصية المحورية في الأصدقاء. وبالمثل تتكرر شخصيات مثل «الشيخ مصطفى عبد الرازق والنحاس باشا»، وأيضاً تتردد شخصيات مثل «مكرم عبيد، زكريا أحمد، وأم كلثوم». وغيرهم
5. تيمة الموت تُعدّ من التيمات الأساسية في «الأصدقاء والأحلام»، فقد جاءت في مقطوعات مستقلة في الأصدقاء مثل (المخبر والتلقين، والصور المتحركة، ورجل يحجز مقعداً، والهجرة، والمعركة والضحكة، وأقوى من النسيان). أما في الأحلام فقد شغلت الأحلام (186، 179، 170، 157، 151، 147، 143، 136، 135، 108، 107، 78، 70) (190، 194، 195، 201، 206) وأيضاً الأحلام الثلاثة المنشورة في مجلة (ضاد) (207، 208، 209) تدور في إطار الموت.
6. الرمز هو السمة المميزة للعملين، وإن كان الرمز يُغلب على الأحلام، حيث الدلالات الصوفية والفلسفية واضحة، وإن كان في الأصدقاء يلجأ إلى القصّ المباشر في كثير من الأحيان.
7. الاقتصاد في اللغة والتكثيف والإيجاز والعمق أهم سمات العملين «الأصدقاء والأحلام».
8. «الأصدقاء والأحلام»، كلاهما نابعان من مصدر واحد هو ذاكرة "محموظ".
9. العملان «الأصدقاء والأحلام» بدأ محفوظ في كتابتهما بعد الحادث الذي تعرّض له في أكتوبر 1994 وكلاهما يتسم بالقصر والتركيز مما يشير إلى عدم قدرة محفوظ على الكتابة الطويلة إثر الحادث الذي تعرّض له.
10. في «الأصدقاء والأحلام» تعرّض العنوان للتبديل والتغيير قبل أن يصل إلى العنوان النهائي. فالأصدقاء جاءت تحت عنوان (تأملات) ولكن بعد تأمل وتدقيق ومراجعة من جانب محفوظ، وجد أنها ليست سيرة تامة ومن ثمّ فُكّر في كلمة (الأصدقاء) على اعتبار أن "الصدى يُنيح قدرًا من الحرية لا يمكن محاسبة الكاتب على التفاصيل"؛ هكذا جاء العنوان

النهائي "أصداء السيرة الذاتية". وبالمثل في "أحلام فترة النقاهاة" جاء العنوان الأول عند النشر "أحلام فترة المراهقة"، ثم غيّر محفوظ إلى "أحلام فترة النقاهاة"؛ ليكون أكثر تعبيراً عن رؤية محفوظ التي أرادها في الأحلام.

وعلى الرغم من هذه التشابهات بين العملين، فإن هناك بعض الاختلافات التي تُعدُّ بمثابة علامة فارقة تُميّز العملين ومن هذه الوجوه:-

1. أن الأحلام تأخذ شكل القصة القصيرة جداً، بينما الأصداء تأخذ شكل السيرة الذاتية حيث فيها الكثير من حياة محفوظ الشخصية وتجاربه، كما أنّها بمثابة إجابة عن الكثير من التساؤلات التي لم يُسأل عنها أثناء الحوارات والأحاديث التي أُجريت معه.

2. الأصداء انقسمت إلى قسمين: ضمّ القسم الأول، مقطوعات تحمل أصداء هذه السيرة، أما القسم الثاني، فيضمّ سيرة عبد ربّه التائه وفكره. أما الأحلام فهي أشبه بدفقه شعرية واحدة.

3. جاءت قطع الأصداء معنونة بعناوين فرعيّة، في حين خلت الأحلام من العناوين واكتفى السارد بالتتابع والتسلسل الرقمي.

هذه أبرز وجوه الاتفاق والاختلاف بين الأصداء والأحلام، والتي تدل في معناها العميق على قدرة هذا المبدع الكبير على ابتكار أشكال وقوالب فنيّة، يصوغ من خلالها أفكاره وآرائه، هذه الأشكال، وتلك القوالب ليست قوالب جاهزة مُعلّبة، وإنما هي من إبداع المُخيّلة الإبداعية للمُفكّر، التي تُعكس في جانبها الآخر فريدة إبداع محفوظ وأصالته.

الأحلام رؤية من الداخل

تتكوّن الأحلام من وحدات تتناول جوانب عديدة للتكوين الشخصي والثقافي والعاطفي والفكري لنجيب محفوظ، وخاصةً في فترة النشأة الأولى: طفولته وصباه وشبابه. وإن شغلت الأحلام في فترة النضج أبعاداً وجوانب في الحياة والفلسفة والسياسة. كما أن رؤية محفوظ لهذه الجوانب يسيطر عليها الراوي / الأنا الذي يروي بصوته فتظهر خلجات النفس وتكويناتها. كما يستعيد الرائي / الحالم الكثير من الشخصيات في أحلامه، تلك الشخصيات الواقعية والتي لعبت دوراً حيويّاً ومؤثراً في واقعها. هذا الاستدعاء لتلك الشخصيات له دلالاته الرمزية والتي سوف تُظهرها في حينها. ومن هذه الشخصيات التي شغلت حيزاً من أحلام الرائي / الحالم، شخصية «الشيخ مصطفى عبد الرازق» شيخ الأزهر السابق، بما يحمله من دور تثقيفي وتويري في فترته. وقد شغل أحلام (123 / 155 / 180) وتلاه في الاطراد في الأحلام الزعيم «مصطفى النحاس باشا»، وقد شغل أحلام (158 / 177 / 189 / 208)، وبالمثل جاءت شخصية الزعيم «مكرم عبيد» في حلم (104)، والزعيم «سعد زغول» في حلم (108)،

والفنان «سعد الدين وهبه» في حلم (159) و«السير ريد هيجارد» في حلم (193) والفنان الكوميدي «شكوكو» في حلم (61).

لم تغفل الأحلام أهل الفن، فذكر الكثير منهم كما في حلم (188) أمثل للشيخ زكريا أحمد، أم كلثوم، الحامولي، المنيلوي، عثمان عبد الحى، سيد درويش، محمد عبد الوهاب، منيرة المهديّة، فتحية أحمد، وليلى مراد، في إشارة دالة إلى اشتياقه للزمن الجميل، ذلك الزمن الذي أخرج هذه الأصوات الجميلة التي غدّت العقول وألهبت العاطفة بأحانها الشجيّة، و بكلماتها العذبة، وحلاوة صوتها حتى أنه في النهاية يقول: «أما أنا فتلوتُ الفاتحة» في إشارة دالة لرتائه لهذا الزمن، وغياب الأصالة والإبداع في زمننا الذي خلا من هذه الأسماء. بل لوّثها البعض كما فعل «اللمبي»¹⁴ وغيره. وقد جاء زكريا أحمد في حلم خاص به وهو حلم (53).

هكذا نلاحظ أن «محفوظ» جمع في أحلامه الشخصيات التي أثرت فيه وجدانياً وفكرياً وثقافياً وسياسياً، فهو بهذه الترددات لهذه الشخصيات يُرسي قيمة نادرة اختفت في الجيل الحالي ألا وهي قيمة ردّ الجميل والعرفان لأصحاب الفضل، وهذه القيمة تجلّت في أحلام "محفوظ" سواء بالنسبة للإنسان، أو بالنسبة للمكان. حيث شغل حي الجمالية والعباسية، وخاصة البيت الذي كان يعيش فيه "محفوظ" مساحة ليست قليلة داخل الأحلام فقد تردّد في أحلام (30 / 17 / 33 / 35 / 43 / 58 / 72 / 73 / 103 / 141 / 154 / 163 / 170).

ومن قيمة الوفاء للأشخاص ما ظهر في الحلم رقم (207)

يقول الحالم/ الرائي

«رأيتني في مستشفى لإجراء بعض التحاليل، وهناك علمت أن مصطفى النحاس يرقد في العنبر المجاور، فذهبت إليه وتأثرت لمنظره، وقلت له: سلامتك رفعة الباشا.

فقال: إن المرض الذي أعانيه الثمرة الحتمية للجميل

فقلت له: عند الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً» [مجلة ضاد: ع (5)، ص8]

لو حاولنا تفكيك الحلم لتّضح لنا القيمة التي يدعو إليها محفوظ. فالزعيم مصطفى النحاس هو رمز للجيل القديم / المُعلّم الذي يدين الجميع له بالوفاء والعرفان. و محفوظ من الجيل اللاحق الذي تعلّم. والمرضى هو رمزٌ للشّدّة والمِحْنَة التي تعرّض لها النحاس والتي

¹⁴ شخصية اللمبي، هي تطوير للشخصية الثانوية التي أدها الفنان محمد سعد في فيلم «الناظر» مع الفنان الراحل علاء ولي الدين، في فيلم "اللمبي" تم زياة مساحة الشخصية وأدى فيه البطولة محمد سعد مع الفنانة حلا شبحه وعبلة كامل وحسن حسني، وهو الفيلم الذي أحدث علامة في تاريخ السينما في عصرها الحديث، وصارت شخصية اللمبي شخصية نمط في حياتنا بسبب حالة الاجترار لها. تم إنتاجه عام 2002.

تستوجب من المحبين أن يقفوا إلى جواره. ومع أنّ محفوظ هو الآخر مريض ومع أنّ هذا المرض مُبَرَّر لعدم القيام بالواجب إلا أنّه يضرب بهذه الأعذار عرض الحائط، ويذهب لأستاذة ويقف إلى جواره في محنته / مرضه ويقول له إنّ أعماله الخالدة التي قدّمها لأمتّه لن تضيع سُدًى، بل سوف يأتي اليوم الذي يَعْلَمُ الناسُ بقدر مكانة النحاس. وسوف تكون خالدة ليس مع جيل محفوظ فقط، بل مع الأجيال اللاحقة.

التكوين الفني للأحلام

العناصر الأساسية لدراسة البنية الفنية «لأحلام فترة النفاهة» هي (اللغة، الفكر، الرمز) حيث هذه العناصر هي القاسم المشترك في جميع الأحلام، ومن ثمّ سوف نقفُ عند كلّ واحدةٍ على حدة؛ للوقوف على الجماليات الفنية التي صاغ من خلالها محفوظ أحلامه.

أولاً: اللُّغة في الأحلام

اللُّغة التي تتشكّل بها الأحلام، هي لغةٌ خاصّة، قريبة من اللُّغة الشعرية وإن لم تكن شعراً ففيها درجة عالية من الحساسية، والرّهافة والشّاعرية، التي تجعل النثر المكتوب به الأحلام يبدو غريباً، وغير مألوف للُّغة النثرية التي نقرأها ونكتب بها. ولا يعني هذا أنها تنتمي إلى النوع الثالث / قصيدة النثر حيث «بناؤها ومحتواها أعمق من أن تسمح بانتسابها إلى تلك الكتابات التي قد تكون مُعْرِفَةً في الغموض والألغاز»¹⁵. كما تحتوي هذه اللُّغة المركبة والتي تجمع بين فصاحة اللفظ، وبساطة المعنى على سمات "محفوظ"، وملامحه الفلسفيّة والصوفيّة، بالإضافة إلى الثراء والبساطة والتكثيف والشفافية، ففيها من المتناقضات، ما يجعلها لغةً غرائبيّةً، مائزّةً، ومقتصرة على "محفوظ" ذاته. فهي تحوى من الصّور الدارجة والشّاعرية، والتراكيب الأليفة والغريبة، ونجد الرّقة والحِدّة والسّلاسة والغُمُوض، ودُرًا الخيال، وأخاديد الواقع.

هكذا تُحلّق بنا اللُّغة في أجواء الصوفيّة وبساطة الواقع، دون أن تفقد عذوبتها أو رقتها أو شاعريتها، بل تزداد عمقاً ودلالةً، باحتوائها على هذه الصفات. فوق هذا كله، نجد التكثيف اللغوي، والاقتصاد في اللفظ، والإيحاء في الدلالة العميقة. وللمزيد من التعمق في معرفة اللُّغة وتراكيب بنائها نقف عند بعض الأحلام لتطبيق ما سلف ذكره.

الحلم (40)

«قبل المساء وأنا عائد إلى بيتي متدثراً بالمعطف والكوفية اعترض سبيلي صبيّ وصبيّة

15 عبد السميع عمر زين الدين: "أصداء الأصداء - الأفاق الفكرية في أصداء السيرة الذاتية"، الهيئة العامة لقصور الثقافة، كتابات خاصة، يناير 2007، ص 40.

غاية في الجمال والتعاسة، وطلبا مني ما أجود به لوجه الله، وبحث في جيبى عن فكة فلم أجد، فأخرجت ورقة من ذات الجنيهات الخمسة وطلبت من الصبي أن يذهب إلى أقرب كشك ويشترى لي قطعة شيكولاته ويجينني بالباقي. وما غاب الصبي عن عيني حتى بكت الصبية واعترفت بأن أباها يُعلمها بغضب شديد ويدفعها لارتكاب الأخطاء فهي تزداد كل يوم انحرافاً وشرّاً وتدعو الله أن يُنقذها مما تُعاني. تأثرت وتحيرت. ثم عرفت أن الصبي لن يعود وأدركت مدى حماقتي لما أوليته من ثقة وتذكرت كيف يتهمني أهلي بالبطية والغفلة ولكني لم أترك له أخته وأخذتها إلى بيتي لتبدأ حياة جديدة مع أهلي. وتحسنت أحوالها وبدت وكأنها من الأسرة لا شغالة لها.

وذاًت يوم جاء لي شرطيّ ومعه الصبيّ الأخ ولمّا رأى أخته أمسك بها. وعلمت أنّي مطلوب في القسم. وهناك وُجّهت إليّ تهمة اغتصاب البنت والاحتفاظ بها في بيتي بالقوة. وذهلت أمام ما يوجّه إليّ وطلبت من البنت أن تتكلم فيكث ووجّهت إليّ من الكبار ما لم يخطر على بال. وكان المحضر يسجّل كل كلمةٍ والدنيا تسوّد في عينيّ وعلى الرغم من إيماني الراسخ فلم تغب عني خطورة الموقف» [أحلام فترة النقاهة. ص 33]

هذا الحلم قائم في بنائه، على جوهر القصة القصيرة جداً. حيث اشتمال الحلم على عناصر القصة بدءاً من الشخصيات، والحبكة، والحدث، والنهاية التي تخدم الفكرة الأساسية التي تطرحها القصة. يبدأ السارد حُلمه / قصته بحشد العناصر الفنية للقصة القصيرة دون تراخ، فمنذ السطر الأوّل والثاني نجد أن الشخصيات كالتالي: السارد / الرائي، الصبي / الصبية، والزمان: ليلاً، والجو: شتاءً. وهذا واضح من دلالة قوله «متدثراً بالكوفية» حيث من خصائص القصة القصيرة أن تدعو القارئ لكي يبني ويتصور تفصيلات غير واردة في النص، تفصيلات تتعلق بالسببية والترابط بين الأحداث، ودوافع الشخصيات¹⁶ أما المكان فهو الطريق العام.

لا يسهب السارد في وصف شخصياته، وإنما يشير إلى ذلك باستخدام اللغة الموحية التي تُكْمَل ثغرات النصّ (التي يتركها السارد، ليملأها القارئ)، فيأتي وصف الصبي والصبية بعبارات موجزة دالة، وأبلغ من السرد في صفحات، فيقول: «صبيّ وصبية غاية في الجمال والتعاسة» من خلال الجمع بين المتناقضات قدّم لنا حال الصبيّ والصبية والتي انعكست على السارد الذي رقّ لحالهما. ومن هذه النقطة تعاطف السارد معهما، يبدأ استغلال السارد ، بدءاً بادعائهما لحاجتهما للمال، وبالفعل ينصاع السارد ليس لهما، وإنما لحالهما، ولمّا لم يجد فكة يُعطي للصبي الخمس جنيهات ليشتري شيكولاتة ، إلا أنه لم يظن إلى أن الصبي ذهب ولن

¹⁶ د.خيري دومة: تداخل الأنواع في القصة القصيرة المصرية" الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2009،

يعود. وليكتمل سيناريو الإيقاع بالسارد، تبدأ الفتاة في البكاء، وتحكي له عن مأساتها، التي هي من فعل الصبي، ويرقُّ لحالها، وبلي هذا اصطحابها إلى المنزل؛ لتتم الخطة غير المُعلنة لكنها تُفهم من السياق حيث يعود الصبيّ ومعه الشُّرطي؛ متهمًا السارد باغتصاب الصبيّة، وإمعانًا في الحبكة تبكي الصبيّة، هنا - فقط - يشعر السارد بأنه وقع في الفخ، ومن ثم أخذ يدرك (خطورة الموقف).

بهذا الإدراك لخطورة الموقف تنتهي القصة / اللوحة، كاشفة عن فكرتها الجوهرية، التي عبّرت عنها اللغة ذات الإيحاء. حيث حُسن النبئية المُفرط فيه بدرجة مبالغة فيها والتي ظهر فيها السارد، وفي المقابل استفحال الشَّر دون الاقتصار على فئة عُمرية معينة، فالصغار بدو يُقلدون الكبار في الشَّر. فهم يلاحظون أن عناصر المجتمع / الأفراد في تعاملهم مع بعض هم البعض، يكون التعامل بـ (مبدأ) أيهما أقدر على استغلال الآخر وفي أسرع وقت دون أن يُضارَّ.

الحلم [84]

«رأيتني في شارع الحبّ كما اعتدْتُ أن أسميه في الشباب الأمل. ورأيتني أهِيم بين القصور والحدائق وعبير الزهور، ولكن أين قصر معبودتي؟ لم يبق منه أثر، وحنّ محنّه جامع جليل الأبعاد، رانع المعمار ذو منذنة هي غاية في الطول والرشاقة. ودَهشتُ وبينما أنا غارق في دهشتي انطلق الأذان داعيًا إلى صلاة المغرب دون تردد دخلت الجامع واصلتُ مع المصلين ولمّا ختمت الصلاة تباطأت كأنما لا أريد أن أرحب في مغادرة المكان. لذلك كنت آخر الراحلين إلى الباب، وهناك اكتشفت أن حداني قد فُقد، وأن عليّ أن أجد لنفسي مخرجًا»

[الأحلام، ص58]

هذه القصة / الحلم تحكي عن حالة «الفقد» والعيش على أمل العثور على المفقود خاصة لو كان محبوبًا كما هو حال السارد هنا. الرّاوي / الحاكي يعود بخياله عبر الحلم إلى عالم الحبّ / الرومانسية، هربًا من الواقع التعيس. فيتخيّل نفسه في «شارع الحبّ» حيث أيام الصِّبا، وما يراه المحبوب بنظرة المحبّ «من قصور وحدائق» فيهيم في هذه العوالم التي تُفّض ضلّتها نفسه، لكن هذه الحدائق والقصور لا تروق له؛ لأن محبوبته لم تكن معه، فيبحث عن قصرها، فلم يجد له أثرًا، ويكتشف أنه قد حلَّ محله «جامع»، رانع العمارة ذو منذنة غاية في الطول والرشاقة. وبينما هو على هذا الحال يُصاب بالدهشة حيث المسجد / رمز الطُّهر حلَّ محل القصر الذي كان تقطن فيه المحبوبة، يخرج من دهشته على صوت أذان المَغْرَب فيستجيب للصوت دون تردّد.

صوت الأذان يوازي صوت الحبّ لديه، ومن ثمّ لم يتأخّر لكن المفاجأة، أنه بعد الصلاة يكتشف أنه فقد حذاءه، ويبقى حائرًا في هل يبقى في المسجد، أم يخرج، ليحلّ هذا المأزق. وهنا

ينصاع لصوت العقل، فيخرج باحثاً عن بديل، بدلاً من البقاء والبقاء على «مَنْ رَحَلَ» أو «مَا فُقِدَ».

هكذا يصوغ محفوظ فلسفته في الحياة والحب بأسلوب رائع قائم على التماثل والتوازي بين الأشياء فيرى «محفوظ» في إطار فلسفته أن البكاء لن يُجدي، وأن الإنسان مهما فُقِدَ حتى ولو كان هذا المفقود أعلى شيء «الحب» والذي هو رمز للطهارة والقداسة، فيجب ألا يقف عنده وإنما يتخطاه ليعيش ويواصل حياته. فعلى الإنسان لكي يعيش يجب أن ينسى ويواصل؛ لأن الحياة لن تقف، والعاقل هو من يجد لنفسه حلاً (الخروج من المسجد) وألا يقع فريسة لهذه الأوهام والهواجس.

اللغة التي استخدمها «محفوظ» في هذا الحلم؛ ليعبر بها عن فكرته هي لغة شاعرية حالمة، حيث انتقى من الألفاظ ما يُلائم المعاني التي أراد أن يوصلها، فعبر عن الحب بـ «القصور والحدائق»، وعن صوت الحب بـ «الأذان» الشجي الذي تصغي له القلوب، والفقد بـ «الحداء» والأمل في الحياة بـ «الخروج والحربة»

التكثيف والاقتصاد

من الأحلام التي جاءت فيها اللغة تميل إلى الاقتصاد والتكثيف والإيجاز، أحلام رقم (205/202/199) وغيرها من الأحلام التي لم تُخل لغتها من هذه السمات السابقة.

نقف عند حلم (199) ليوضح مدى فاعلية هذه اللغة الموجزة في إيصال الفكرة.

حلم [199]

«رأيتني أتجول في حديقة الحيوان مع صديقة ثم جلسنا في ركن خالٍ بجزيرة الشاي، كلنا ترامى إلينا زئير وخوار أو عواء ازددنا التصاقاً حتى ذُبنا ذوباناً» [الأحلام، ص 93]

ينكئ محفوظ على اللغة المُكثفة، ذات الدلالات والإيحاءات، الغنية بالمعاني والرموز والتي تحتاج إلى صفحات طوال؛ لفاك شفرتها حتى نصل إلى مضمونها أو الـ تحليق حوله. ففي هذا الحلم الذي هو أشبه بدقيقة شعورية غنية بالمعاني الفلسفية المتعددة الدلالة والأبعاد. فالحلم يحكي عن السارد وصديقه اللذين يتجولان في حديقة الحيوان، ورغبتهما في الانفراد ببعضهما البعض، فيصلان إلى مكان خالٍ «في حديقة الشاي»، وهو ما يُعبر عن الرغبة في الانفراد بالذات وتأملها بعيداً عن أنظار المتطفلين. ومع الاختيار المُدقّق للمكان «المكان الخالي» إلا أن أصوات الآخرين «تقتحم» الخلوة، في إشارة دالة على صعوبة الانزواء والتأمل في هذا العصر الذي تداخلت فيه العلاقات. ومع هذه الأصوات التي تأتي على غير متوقع أو انتظار، ينجح الحالم في توظيفها كعامل مساعد في الالتصاق بالذات، وهذا ما عبر عنه السارد بقوله «ازددنا التصاقاً حتى ذُبنا ذوباناً».

وكانَّ محفوظ، يريد أن يقول لنا ما أحوج الإنسان إلى الالتصاق بذاته، وتأمّلها عن قرب مهما اشتدت الضغوط وحالت دون تحقيق هذه الرغبة.

ويمكن تأويل الحلم بمعنى آخر

حيث يشير محفوظ في هذه القصة/الحلم إلى انقسام المجتمع، خاصة أفرادها إلى فريقين: كل فريق يسعى لتحقيق مصالحه دون الاعتداد بالآخر، وكان الآخر لا حساب له، ولا وجود في محيطه، فالراوي هنا رمزٌ للفرد الطامح في تحقيق مصالحه الشخصية، دون الالتفات إلى الآخر، أو حتى حساب «العرف والقيم والأخلاق». والصديقة -هنا- رمز للرجبات والتطلعات، التي يسعى إليها الفرد؛ محاولاً الاستحواذ عليها دون النظر في عواقب ما يسعى إليه، حتى ولو كان فيه انتهاك لمنظومة القيم. أما الحيوانات، فهي رمز للنوع الآخر من أفراد المجتمع، ألا وهم (المطفلون) الذين يقحمون أنفسهم في شؤون الآخرين. أما الانزواء في الركن الخالي، فهو بمثابة انتهاك الفرد الأناني في تطلعاته ومصالحه الشخصية للأخلاق.

هذه المعاني وتلك الدلالات المُستخلصة من «الحلم» عبّرت عنها ألفاظ قليلة، لكنها غنية بالإيحاء والدلالة. وبذلك تكون اللغة التي شكّلت الأحلام هي لغة دقيقة موجهة، بالغة الإحكام، لا تحتمل إضافة أو حذفاً أو تبديلاً. كما تخلو من كلّ الزوائد اللغوية المألوفة. وهي أيضاً لغة شديدة التكثيف، تنوء كلماتها وعباراتها بمعاني ودلالات أعمق وأوسع مما اعتادت أن تتحمل. وهي في النهاية «لغة متدفقة»، تنو إلى كلماتها وجملها وفقراتها في إيقاع سريع يتساوى مع الثواني المعدودة التي تعيشها كل مقطوعة في الأسماع وفي الأذهان من بدايتها إلى نهايتها¹⁷

ثانياً: الرمز في الأحلام:

لم يكن الرمز بعيداً عن أعمال محفوظ السابقة، بل يكاد يكون الرمز، سمةً واضحةً في مجمل أعمال محفوظ، حتى أعماله التاريخية الأولى مثل (عبث الأقدار 1939، رادوبيس 1943، كفاح طيبة 1944) والتي تُعدُّ بمثابة إسقاط للحاضر الذي عاشه محفوظ بكلّ ملامساته السياسية والاجتماعية والثقافية. وقد وصل الرمز واستخداماته إلى النضج في رائعته (أولاد حارتنا 1967) التي حملت رموزاً أسيةً تأويلها وتفسيرها عند الكثيرين، وقد انعكس هذا «سوء الفهم» على محفوظ نفسه عندما تجرأ شاب أرعن في طعن محفوظ بمديّة في رقيبته، دون أن يفهم ما قصد محفوظ، بل والأعجب أنه لم يقرأها، وإنما انساق خلف خفافيش الظلام الذين يأخذون بظاهر المعنى، دون تفسيره وربط دواله ببعض، ليصل إلى المعاني الحقيقية التي يرمي إليها المؤلف. وبالمثل حملت أعمال محفوظ رموزاً عديدة، حتى رائعته (الحرافيش 1977) كان لها إسقاطها السياسي الواضح، وجرت الرموز في معظم أعمال

17 عبد السميع عمر زين الدين: مرجع سابق، ص 46.

محفوظ، حتى وصلت إلى الذروة في «الأصداء والأحلام».

الرمز - هنا- في الأحلام ليس سهلاً، وإنما يحتاج إلى عمق من القارئ وتأنٍ في البحث عن دلالاته المختلفة في ثناياها. المتأمل في أعمال محفوظ السابقة يلاحظ اطراد عناصر بعينها يستخدمها محفوظ كرموز للتعبير عن رؤاه وأفكاره، هذه العناصر يعتقد البعض في اطرادها، خاصة في وصول القارئ إليها في يسر بالغ وسهولة وبغير تكلفٍ، أو ببساطتها، قد يتشكك البعض في التسليم بأنها «رموز وفي التفاعل معها على غير ذلك، أو لأنها مباشرة، أو يتصورون أن وراءها أجواء صوفية¹⁸. وتتجلى عبقرية "محفوظ" - هنا- أثناء تشكيل هذه الأحلام، حيث قام بصياغتها صياغة صريحة أو بمعنى أدق مباشرة فقد قام ببنائها وتشكيل صياغتها فنياً، بحيث يكون (القلب) ظاهره يسيرٌ وباطنه عميقٌ يحتاج إلى دلالات وعمق لتفكيك هذه الأحلام، ولكي تتضح الصورة أكثر نقف عند ثلاثة أحلام نفككها ونردّ دوالها لنصل إلى مضمونها.

أ) حلم [123]

«هذا ميدان الأوبرا وفيه أسير نحو مقهى الحرية، فأدهشني أن أجد خالية من روادها اللهم إلا شخص منكب على قراءة أوراق مبسوطة بين يديه وسرعان ما تبين لي أنه أستاذي الشيخ "مصطفى عبدالرازق"، فلتشرح صدري واندفعت نحوه مشتاقاً إلى لقاء حميم غير أنه التفت إليّ متحدهمًا فهبط قلبي وأشار الأستاذ نحو الأوراق وقال لي: آسف إنه قرأ اسمي بين شهود الإثبات فلم أدر ماذا أقول ولا كيف أعتذر» [ص73]

الحلم هنا بمثابة لمحة يغوص بها الحالم بين الماضي والحاضر، تجمع بين زمنيين: زمن الأصاله والزمن الحالي في مفارقة لها دلالتها.

ب) مضمون الحلم

الحالم / الراوي يتخيّل نفسه يتجوّل في ميدان الأوبرا، ويدخل مقهى (الحرية) فيجده فارغاً من رواده ماعدا الشيخ مصطفى عبدالرازق، يقرأ أوراقاً بين يديه، فيشعر الرائي بالسعادة للقاء الشيخ أستاذه، لكن الأستاذ يقرب السعادة حُزناً عندما يتجهّم في وجهه دون معرفة السبب لكن الأستاذ يفاجئ الرائي بأن اسمه ضمن أسماء شهود الإثبات. فيقف حائراً - ماذا يقول له وكيف يعتذر؟

ج) هذه فكرة الحلم كما سردها محفوظ، أما عن دوال الحلم، فهي

18 - يحيى الرخاوي: "نجيب محفوظ السهل الممتنع"، مجلة ضاد، تصدر عن اتحاد كتاب مصر، ص 31.

(ميدان الأوبرا - مقهى الحرية - الشيخ مصطفى عبدالرازق - أوراق الإثبات - خلو
المقهى - الراوي)

(د) تفكيك الحلم

معظم هذه الدوال تشيّر بظرفٍ خفي أو بصورة رمزية إلى الحداثة والنهضة، فـ (ميدان الأوبرا) هو رمز للحداثة والتحديث في المجتمع، والإسهام في تشكيل خطاب تنويري ومعرفي للمجتمع، أما الشيخ «مصطفى عبد الرازق»، فهو رمز للبيرالية والحداثة، وحضور الشيخ بما يُمثّله من ثقافة معرفية، هو دلالة على السعي؛ لاستعادة البنية المعرفية والفلسفية الغائبة، والتي هي واحدة من ثمرات الشيخ في المجتمع، رغم التناقض بين لقب «الشيخ» وثقافته «الفلسفية» وهو ما يؤكد في حضوره سماحة عصر الشيخ، والتي يسعى الراوي لاستعادتها. ومن ثم يستعيد الحالم، كل مفردات هذا العصر الغائب، بما فيه المقهى (مقهى الحرية) وما يُمثّله المقهى في البنية الاجتماعية؛ كمكانٍ للاجتماع والنقاش والحوار والتداول والحرية والصحافة وحرية التعبير.

هكذا تجتمع كل من مفردات (الحداثة / الليبرالية / الحرية) وتتقابل مع الراوي عبر الحلم، ومع سعادته بهذه الاستعادة، إلا أنه يُحبط حيث هو ال واعدٌ نفسه سلفاً بهذه السعادة. عند صدور الأستاذ وتجهمه في وجهه تنقلب السعادة إلى حزن. حيث يواجه الراوي / الرائي من الشيخ بشهادة الإثبات التي تدين التلميذ، الذي مازال يقف في مكانه، رغم كل الظروف التي وفرت له لكي يستكمل ما بدأه الرعيل الأوّل من مشروعات النهضة والتحديث . وإضافة إلى ذلك يجد المقهى خالياً، وكأنه فقدّ دوره في دلالة واضحة لانصراف الناس عن الفكر والحداثة وانشغالهم بأمرٍ أخرى وهذا ما يُعاقب الشيخ تلميذه عليه، والذي يقدم له شهادة إثبات على مجتمعه تُظهر (التخلف والرجعية) وكأنه لم يستفد من جهود السابقين في النهضة والدعوة إلى الحرية والحداثة والتلميذ نفسه "نجيب محفوظ" خير دليل على عودة المجتمع إلى عصور الظلام، خاصة ما تعرّض له إبداعه من حجب، ووصل إلى اغتياله هو. ومن ثم نجد في نهاية الحلم التلميذ يقف أمام الشيخ حائرًا بين : «ماذا يقول ولا كيف يعتذر؟» وبذلك يكون التجهّم الذي قابل به الشيخ تلميذه له ما يبرّره.

(أ) حلم [180]

«رأيت أستاذي الشيخ "مصطفى عبد الرازق" - وهو شيخ الأزهر - وهو يهيم بدخول الإدارة فسارعت إليه ومددت له يدي بالسلام، فصحبني معه ورأيت في الداخل حديقة كبيرة جميلة فقال إنه هو الذي أمر بغيرسها نصفها ورد بلدي والنصف الآخر ورد إفرنجي، وهو يرجو أن يولد من الاثنين وردة جديدة كاملة في شكلها طيبة في شذاها.» [ص 88]

ب) مضمون الحلم

الحالم - هنا- يلتقي بالأستاذ الشيخ «مصطفى عبد الرازق» - شيخ الأزهر - أثناء دخوله في الإدارة فيمسك بيده، ويصطحبه إلى حديقة كبيرة جميلة غرسها بيده الشيخ، نصفها ورد بلدي، والنصف الآخر ورد إفرنجي، ويتمنى في النهاية أن يولد من الاثنين وردة جديدة كاملة في شكلها، طيبة في شذاها.

ج) دوال الحلم

(الشيخ مصطفى عبد الرازق - الأزهر - الحديقة [ذات الورد البلدي والورد الإفرنجي] - الوردة الوليدة - الراوي).

د) تفكيك الحلم

يأتي حضور الشيخ "مصطفى عبد الرازق" - شيخ الأزهر السابق وأستاذ الفلسفة في الجامعة المصرية- في أحلام محفوظ باعتباره أستاذًا لمحفوظ نفسه أولاً، والذي نهل من علمه ومعرفته وباعتباره رمزًا للثقافة الفلسفية الحديثة ثانيًا، ورمزًا للحدثة الليبرالية في عصرنا. يأتي حضوره في النص المحفوظي؛ ليكشف عن الحاجة الملحة؛ لاستعادة المعرفة الحدائثة الغائبة عنّا، والتي يُعدُّ الشيخ رمزًا من رموز تنويرها. وكذلك فلقه الدائم لغياب هذه الثقافة المعرفية - (لاحظ الحلم السابق، كان المقهى خاليًا) - وهو ما يرادف للمأزق الراهن الذي تمرُّ به الحدثة والثقافة في مشهدها المعاصر.

أما الأزهر فهو رمزٌ للقيم الأصيلة والعلوم الإسلاميّة / الدينيّة، والأصالة، وتذكيرًا بالدور الذي لعبته (مؤسسة الأزهر) ورؤاها الأوائل في إحداث حركة التنوير والتثقيف في المجتمع المصري، رغم ارتدائهم (العمم) وهو ما يخالف دور الثقافة الناتجة عن الطرابيش وهي مرادف الثقافة الغربية.

وشفرة الحديقة الموصوفة بأنها كبيرة وجميلة، ومحتوية على زهور بلدية وأخرى أجنبيّة، يشير إلى تنوّع المعارف والعلوم، سواء أكانت فلسفية أم دينيّة، وخاصة علوم الغرب والتي كانت في العصور الأولى تُعدُّ خروجًا عن الدين. أما الوردة الوليدة التي تجمع بين «جمال الشكل وطيب الرائحة» فهي رمزٌ لتكامل العلوم والمعارف وأن النهضة والحدثة لا تأخذ بجانب من العلوم دون الآخر، فهو يرى أن المجتمع ينهض بالعلوم الشرعية والعلوم الغربيّة معًا.

بهذا الحلم يكشف "محفوظ" الدور المعرفي الذي لعبه الشيخ «مصطفى عبد الرازق» في ترسيخ ثقافة تضافر العلوم، والعودة إلى الحدثة والتنوير والأخذ بعلوم الغرب. واصطحاب (الراوي) وهو رمز للجيل الجديد، دعوة للتواصل والاستمرار والعمل على مراعاة هذه

«الثقافة» التي أسهم الرعيُّ الأوَّل في ترسيخها، والأخذ بنتائجها مجتمعة دون الأخذ بالشكل دون المضمون.

(أ) حلم [202]

«رأيتني أقرأ كتابًا وإذا بسكاري رأس السنة يرمون قواريرهم الفارغة، فتطايرت شظايا ويندرونني بالويل، فجريت إلى أقرب قسم شرطة، ولكنني وجدت الشرطة منهمة في حفظ الأمن العام، فجريت إلى فتوة الحي القديم وقبل أن أنتهي من شكواي هب هو ورجاله وانقضوا على الخمارة التي يشرب فيها المجرمون، وانهاهوا عليهم بالعصي حتى استغاثوا بي» [ص 94]

(ب) مضمون الحلم

الحلم يأخذ بُعدًا سياسيًا، ويعكس قراءة جيدة من محفوظ للواقع، خاصة الواقع السياسي. فالراوي / الحالم هنا بينما هو يقرأ كتابًا، إذا بمجموعة من السُّكاري الذين يحتفلون بـ "ليلة رأس السنة" يقذفون الراوي بالزجاجات الفارغة ويندرونه بالويل، ولم يجد إلا اللجوء إلى قسم الشرطة، لكن للأسف يجد الشرطة منهمة في حفظ الأمن العام، أي بلاغة يقصدها محفوظ بكلمة (الأمن العام)، وكأن ما يحدث له خارج عن مهمة الشرطة. لكن مفهوم الأمن العام عند الشرطة مقتصر على حفظ نظام الشخص الحاكم فقط ، ومن ثم يلجأ الراوي طلبًا للحماية من الفتوة، ويستجيب الفتوة ورجاله، وينقضون على الخمارة. أما مبلغ الدهشة فإن هؤلاء السكاري الذين توعدوا الراوي هم - أنفسهم - يستغيثون بالراوي.

بلاغة الحلم واضحة، وما أخشاه أن أفسد بلاغته الموزعة بين مفردات النص من خلال تفكيك الحلم لكن ما باليد حيلة علّ وعسى أن تكون رسالة محفوظ واضحة تصل إلى من يُهمّه الأمر.

(ج) دوال الحلم

(الراوي - الكتاب - سكارى رأس السنّة - قسم الشرطة - الأمن العام - فتوة الحي - العصيّ)

(د) تفكيك الحلم

شفرة الراوي الذي يقرأ هي رمز للمثقف البصير الذي يرى ما لا يراه الآخرون، بينما هو يقرأ في كتاب، وهذا الكتاب هو رمز الحياة والواقع الذي يحيّاه، والذي يشكل صورة كابوسية للواقع. هذا المثقف بصورته وهو ممسك بالكتاب رمز للحكمة التي يجب أن تكون مُرشِدًا لنظام الحكم، ولكن الأغرب هو تواجده على قارعة الطريق العام، ووقوف المثقف في الطريق العام. إنما هو تجسيد للدور الحيوي الذي يشغله ويلعبه، متمثلًا في ضبط إيقاع الحياة ، والوقوف على

الأخطاء، وإرشاد الحاكم لها. أما السكارى فهم أفراد الشعب اللاهي والعايب الذين لا همّ لهم إلا نزواتهم، وتهديدهم لكلّ مَنْ يَقف في طريق نزواتهم. واختيار رأس السنة - تحديداً - جاء كرمز لبداية الحياة، وكأنّ هذا التحذير الذي يقوم به المثقف يأتي منذ البداية، قبل أن يصل الطوفان ، ولا ينفذ عندها النذير، بعدما يكون ضاع ما قد ضاع. أما قسم الشرطة، فهو رمز «للسلطة» القوة، التي من واجبها حفظ الأمن والاستقرار، ولا تجعل الأمور تسير بعشوائية لكن - هنا - يأتي دوره مغايراً عما أنشئ من أجله، فدوره صار مقتصرًا على حماية النظام الذي هو جزء من المجتمع، وليس كله. فتحول دور الشرطة من حماية الكل إلى حماية الجزء، وكان مفهوم الأمن أصبح هو استقرار النظام فقط. ومن هنا يلجأ الضعيف / المثقف إلى قوة أخرى لتحميه، لكنها قوة غاشمة، فيلجأ إلى (فتوة الحي) الذي هو رمز للبطش والقوة الغاشمة ، التي لا تتعامل بالمنطق أو العقل وتكون الاستجابة عبارة عن شحذ الهمم والفتوات للانتقام بالقوة والعصا. وهكذا يتبدل الحال. فهؤلاء الذين توعدوا الراوي / المثقف بالويل والثبور هم أنفسهم الذين يستغيثون به، ولكن بعدما هوجموا بنفس السلاح الذين هاجموا به الراوي.

بعد تفكيك الحلم ورد الدوال إلى مدلولاتها، يتضح أن رؤية محفوظ عميقة، نابعة من مُفكر فيلسوف وليس أديباً فقط، فالفلسفة التي درسها تسيطر على رؤاه، وهو بعين بصيرة يشير إلى تهميش السلطة لدور المثقف، وكأنه لا وجود له مع العلم ، بأنّه عينها التي يجب أن ترى به ، فالمثقف هو الوحيد الذي يمتلك عين «زرقاء اليمامة» التي تستشرف المستقبل.

والعجيب أن محفوظ على الرغم مما تعرّض له من تهديد ووعيد من خفافيش الظلام التي تقف حائلاً دون أن يؤدّي دوره التنويري المرشد لأمته. لا يملّ من نشر دوره، والأعجب أن هذه الخفافيش هي نفسها التي تلجأ إليه بعدما تشيع الفوضى، وتلجأ إليه لينقذها وكأنها اكتشفت - أخيراً - دوره، بعدما أشهرت في وجهه المدى والأسلحة التي هي رمز للعنف والقتل.

وفي النهاية ، بعدما تحدّث الفوضى يبقى المثقف الخبير والمُبصّر بالأمر شاهدًا على الأحداث دون أن يؤخذ برأيه لأن الأمر خرج من يدي.

(أ) حلم [60]

«دققت جرس الباب ففتح عن ثلاث فتيات يقيناً إنني لا أعرفهن لكن يّ شعرت بأنني لا أراهن لأول مرة. سألت عن السيدة صاحبة الشقة فأجبن بأنها مازالت في الحجّ، ولم يعرفن بعد ميعاد عودتها، وسرن بي إلى حُجرات الشقة وعند فتح كل باب أرى جماعة حول مائدة مستديرة غارقين في مناقشة حادة ولكنني لم أعرف أيّ موضوع يُناقشون من اختلاط الأصوات وتداخلها، ولم أرغب في الدخول في أي غرفة مفضلاً انتظار السيدة صاحبة الشقة، ولفتت نظري إحدى الفتيات بأنّ السيدة سوف تتأخّر بضعة أيام، ومن يأسى أجبتها بعد أن اشتركت في المناقشات دون جدوى - أني أفضل انتظار عودة السيدة» [ص46]

(ب) مضمون الحلم

يذهب الحالم إلى شقة السيِّدة، وهناك يُفاجأ بأنَّها غير موجودة حيث ذهبت لأداء فريضة الحجِّ وتقوده ثلاث فتيات إلى داخل الشقَّة، حيث حجرات الشقَّة ملأى بالرجال الذين يجلسون على موائد مستديرة غارقين في الجدل والنقاش دون اتفاق أو وصولٍ إلى نتيجةٍ، ورغم رفض الحالم المشاركة في النقاش إلا أنَّه إزاء ردِّ (الفتيات الثلاث) بأن صاحبة الشقَّة لن تعود قبل ثلاثة أيام، يضطر الراوي إلى الجلوس والاسترسال في النقاش على أمل انتظار صاحبة الشقَّة.

(ب) دوال الحلم

(الراوي / الباب / ثلاث فتيات / السيِّدة صاحبة الشقَّة / الحجرات)

(ج) تفكيك الحلم

الباب - هنا- رمز للرغبة في المشاركة في الحوار والنقاش حول قضايا مصيرية باعتبار أن الراوي واحدٌ من أبناء الشعب، ومن حقِّه أن يشارك في إقرار مصيره وصياغة مستقبله. أما الثلاث فتيات، فهن رمز للأحزاب الثلاثة الكبرى التي يرى الراوي أنه «لا يعرفها» أي ليس لها تأثير ملموس، إلا أنه يشعر بأنه لا يراهن لأوَّل مرَّة، في دلالة واضحة لوجودها، لكن الوجود الشكلي وليس الفعلي أو بمعنى أدق وجود (ورقي) حيث وجودها يتمثل في اللافتات المعلقة على الشقوق أو الأسماء التي تطبع على ترويسة الصحف التي تصدرها، ماعدا ذلك فلا وجود لها. أما السيدة صاحبة الشقَّة، فهي مصر نفسها، وشعبها أصحاب الحق في الجلوس على مائدة الحوار للمشاركة ومناقشة قضاياها، والذين هم أولى من غيرهم بالمشاركة في تنمية وتقديم الحلول والبدائل للخروج من مأزقه، لا أن يُغيَّب ويجلس بعيداً، ويقرر الآخرون مصيره. أما الحجرات المليئة بالأفراد والذين يتناقشون حول المائدة المستديرة، فهي رمز للحجرات المعلقة والبعد عن الناس الحقيقيين الذين يجب الاندماج معهم ومعايشة مشاكلهم. ويبدو أن ذهاب السيدة صاحبة الشقَّة (إلى الحجِّ) رمز للتبريرات غير المنطقية لعدم وجود صاحب المشكلة (أبناء مصر)، والمنعقد الحوار بشأنهم، بحجة أنها ذاهبة للحجِّ.

فالحج هو المنسك الوحيد المعلوم - سلفاً - (الزمان والمكان)، أما كون الفتيات يَقلن بأنَّهن لا يعرفن بعد (ميعاد عودتها) فدلالة واضحة إلى التبريرات الكاذبة للغياب العمدي لصاحب الحق في الوجود. أما الجدل واختلاط الأصوات، فهو رمزٌ للنُخبَة واختلافهم فيما بينهم وتواجد الراوي معهم مع عدم جدوى اشتراكه - كما يرى - في ظل غيبة صاحبة الحق - على أمل عودة صاحبة الحق، وهو الأمل الذي ينتظره الرائي؛ حتى يتسمَّ الحوار والنقاش بالجدية والأداء، ليخرج في النهاية؛ مُعَبِّراً عن آمال الشعب كله، لا عن أفراد يكتفون بالجلوس في الحجرات المكيفة دون الخروج إلى الجماهير، ومناقشة القضايا في الساعات، ومعالجتها لا الاكتفاء بالجدال وارتفاع الأصوات.

هذا الحلم بكل دلالاته التي اتّضحت بعد فكِّ شفراته، يعكس رؤية محفوظ المستقبلية، وكأنه يقرأ المستقبل الواقع الذي نعيش فيه، حيث انشغال النخب بالتعديلات الدستورية¹⁹ دون مشاركة فاعلة للجماهير الغفيرة، أو حتى بعض فئاته.

الموت ودلالاته في الأحلام

ظلّ هاجس (الموت) مُسيطرًا على إبداع محفوظ بشكل لافت للنظر، بل إن هذا الهاجس شغل محفوظ – نفسه – منذ بداياته الأولى حتى أنه أصدر قصة قصيرة بعنوان (حكمة الموت) نشرها في مجلة الرواية عدد (5 أغسطس 1938). هذا التفكير في التفكير في الموت وفلسفته، إنما يشي بإيمان محفوظ بالقدرة الحتمية التي ينتهـي إليها مصير الإنسان، وليس الإنسان فقط وإنما الكائنات جميعًا . ومن ثمّ بدأت تتكرّر لدى محفوظ صياغته للتساؤلات الأساسية لمسار مصير الإنسان في توجّهه نحو المُطلق وقد وصل الحال بـمحمفوظ إلى أنّه (يتناغم وهو يدور مع المطلق، وهو يُعرّي ضلال الخلود ويساويه بالموت الآسن، كما استطاع أن يبينها إلى أن (الوعي بالموت) هو «أعظم حافز للحياة»²⁰.

هذا الإيمان المطلق بالموت / حقيقته، هو الذي دفع أحد أبطال محفوظ إلى أن يقول في الحرافيش: -«لو أن شيئاً يدوم، فليَمّ تتعاقب الفصول» . لكنّ الشيء اللافت للانتباه أن الموت شغل محفوظ وسيطر على مجمل أعماله والأخيرة بصفة خاصة، مثل: (أصداء السيرة الذاتية، وأحلام فترة النقاهة) . وقد وصل عدد المقطوعات التي دارت حول الموت في الأصداء إلى حوالي ثمانين مقطوعات، أما في الأحلام فقد شغلت تيمة الموت حوالي أحد عشر حُلماً وهي الأحلام (68 / 78 / 135 / 136 / 147 / 151 / 157 / 191 / 194 / 195 / 201 / 206). الشيء الآخر الملاحظ في هذه الأحلام أن نجيب محفوظ يستدعي الأموات، ويقيم معهم حوارات وهذا يؤكد أنه ينتظر الموت ولا يخاتله.

نقف عند هذه الأحلام – لنوضّح كيف رسم محفوظ، صورة للموت ، ومن خلالها نكتشف

¹⁹ المقصود التعديلات التي أجراها الرئيس مبارك على الدستور خاصة المادة 76 في فبراير 2005 بحيث يكون انتخاب رئيس الجمهورية عن طريق الاقتراع السري العام المباشر من جميع أفراد الشعب الذين لهم حق الانتخاب، بدلاً من اختيار رئيس الجمهورية بطريق الاستفتاء، بعد ترشيح مجلس الشعب لشخص واحد للرئاسة. ووفقاً للمادة لنص المادة 189. تقدّم بطلب إلى مجلس الشعب بشأن التعديل المذكور، وبإضافة مادة جديدة برقم 192. مكرراً. ثم في ديسمبر عام 2006 بعث الرئيس السابق حسنى مبارك برسالة جديدة للبرلمان طلب فيها تعديل 34 مادة من مواد الدستور، وهو ما يقترب من سدس النصوص الدستورية التي يحتويها دستور عام 1971. ائق مجلس الشورى في 13 مارس 2007، ومجلس الشعب في 19 مارس 2007 بالأغلبية على التعديلات الدستورية المطروحة. وفي 26 مارس 2007، أجرى الاستفتاء على هذه التعديلات للمواد الـ 34 ووافق عليها الشعب بنسبة بلغت 75.9%.

²⁰ عبدالسميع عمر: مرجع سابق، ص 45.

فلسفة محفوظ ورؤيته للموت، وهو ما يُعدُّ نوعاً من المقاومة.

الحلم (209)

«رأيتني سائراً في الطريق في الهزيع الأخير من الليل، فترامى إلى سمعي صوت جميل وهو يُعني: زوروني كل سنة مرة! فالتفت فرأيت شخصاً ملتقاً في ملاءة تغطيه من الرأس إلى القدمين، فنظرت إليه باستطلاع شديد، فرفع الملاءة عن نصفه الأعلى فإذا هو هيكل عظمي فتراجعت مذعوراً، ورجعت وأنا أتلفت والصوت الجميل يطاردني وهو يعني: زوروني كل سنة مرة!» [مجلة ضاد: ص12]

لم تكن هذه المرة الأولى التي يلتقي فيها محفوظ بالموت (وجهاً لوجه)، ففي أصداء السيرة الذاتية نجد مقطوعة (أقوى من النسيان) رقم (98) من الأصداء. في هذه المقطوعة يتقابل محفوظ مع الموت، ويهمس له بهمسة بأن يتذكره « لتعرفني حين ألقاك» هذا اللقاء كان بينهما في حلم، ومع هذا فلم يغيب هذا الحلم عن ذاكرة محفوظ في شغله أو لهوه بل يعود وكأنه لم يغيب لحظة واحدة. هذا الإلاحاح في الحضور، يقابله تساؤل مُلِحٌ حول « متى اللقاء، وكيف؟» ولم يطل الغياب، فيتحقق اللقاء في الأحلام، ولكن بصورة أكثر كابوسية فيقابلة بعد أن كان محفوظ قد وصل إلى الهزيع الأخير من الليل وهي آخر مرحلة من مراحل عمر محفوظ، لكن صورته هذه، صورة مخيفة حيث يظهر على حقيقته "هيكل عظمي" يصيب محفوظ بالذعر والخوف. وبدلاً من أن يستمر محفوظ في سيره في الطريق، يتراجع مذعوراً، والصوت يطارده" (زوروني كل سنة مرة).

هذا هو ملاك الموت يتجسد له فعلياً، ينذره بقرب الأجل، ولكن التناقض بين الذعر الذي خُلفه ل محفوظ، وحالة الغناء يوحى باستعداد النفس لاستقبال الموت.

يبدو أن انشغال "محموظ" بالموت جعل الموت في أعماله كما سبق أن ذكرنا، يحضر بصورة مطردة والأمر لم يقتصر عند هذا الحد، بل تواصلت أفكار الموت وموضوعاته في أعمال محفوظ مع تبديل طفيف وهذا ما يعني أن هذا الكابوس، أرقّ محفوظ، وراح يرصده عبر أكثر من صورة. فمثلاً الفكرة التي دارت حول الموت في الأصداء – خاصة المقطوعة التي تحمل اللقب – تكاد تتشابه مع الحلم رقم (143) مع اختلاف طفيف في الصياغة، وإن تشابهت الأفكار العامة في المقطوعة والحلم

ومن ثمّ وجب عرض الحلم والمقطوعة معاً في مقابلة بين الحلم والمقطوعة، لمعرفة عناصر التشابه والاختلاف وهل هذا التشابه مقصود، أم أنه نوع من أنواع المراوغة لفكرة الموت، أو بمعنى أدق نوع من أنواع المقاومة لسطوة الموت، وأحبابه التي يأخذها للإيقاع بمن يريد.

الفكرة التي يدور حولها الحلم وكذلك القطعة متشابهة، كلاهما يدور حول فكرة الموت وعلى الأخص ملاك الموت الذي لا يمتلك الإنسان حياله إلا «الإذعان والتسليم» كما في الحلم أو الذهاب خلفه دون كلمة كما في حالة «المخبر». الموت مثل في الحالتين سلطنة عليا لا يجب مخالفتها ولا يجد الشخص لها إلا الإذعان وقد تجسّد هنا في قطعة المخبر بصورة «المُخبر» الذي هو تابع لسلطة أعلى. وفي حالة الحلم، جاء في صورة «الغريب» موظف الحكومة الذي هو مُكَلَّف بأداء مهمّة دون الاهتمام بمشاعر الناس، فهو يمثّل القانون الذي يجب الانصياع له.

حلم 143	المُخبر
<p>«سمعت صوتاً غير مألوف فقممت فمرقت بسرعة إلى فناء العمارة ، فرأيت رجلاً غريباً أثار في نفسي الريب فناديت البواب، ولفتُ نظره إلى الرجل الغريب، فأخبرني بهدوء أنه موظف ويودي واجبه الرسمي، وهو أخذ الزائد من الأفراد من المساكن المكتظة وينقله إلى مسكن يتسع له فاعترضت قائلاً: إنه يأخذ فرداً من أسرته، ويُخلف حزناً وينقله على رغمه إلى مكان لا يرحب به. فقال البواب بأن هذا هو القانون ونحن لا نملك حياله إلا الإذعان والتسليم.»</p> <p>[أحلام فترة النقاهاة: مرجع سابق ، ص78]</p>	<p>«كنت أتأهب للنوم، عندما طرق الباب طارق فتحت الشراعة فرأيت شبحاً يكاد يسد الفراغ أمام عيني، وقال:</p> <p>- مخبر من القسم ومد لي يده ببلاغ يأمرني بالحضور مع المخبر لأمر هام.</p> <p>أصبح من المألوف في حيننا أن يذهب هذا المخبر إلى أي ساكن لاستدعائه يذهب في أي وقت ودون مراعاة لأي اعتبار ولا مناص من التنفيذ ولا مفر. ولم أجد جدوى في المناقشة فرجعت إلى غرفة نومي لارتداء ملابس.</p> <p>سرت في إثره دون أن نتبادل كلمة واحدة ولمحت في النوافذ أشباح الناس يتابعو رثا ويتهامسون، إنني أعرف ما يتهامسون به فقد طالما فعلت ذلك وأنا أتابع السابقين»</p> <p>[أصداء السيرة الذاتية: مرجع سابق ، ص79]</p>

يبدو الاختلاف واضحاً بين موقف «نجيب محفوظ» من الموت في «المخبر» عنه في الحلم، حيث في المخبر نرى محفوظ يستعد للموت ويستسلم له، ويستقبله في غرفة نومه، وهذا ما نراه واضحاً في قوله «ورجع إلى غرفة نومه لارتداء ملابسه». أما في الحلم فنرى محفوظ معترضاً وليس الاعتراض - هنا- لرفضه فكرة الموت، وإنما يأتي الاعتراض على الطريقة التي يُمارس بها ملاك الموت مهامه وما يخلفه من آثار لأسرة الفقيد. وهذا ما يظهر في قوله «فاعترضت قائلاً إنه يأخذ فرداً وأسرته ويخلف حزناً وينقله على رغمه إلى مكان لا يرحب به». فلذا كانت صورة الموت قد تجسدت لنجيب محفوظ في صور عدة، بدءاً بالمخبر في

«أصداء السيرة الذاتية» أو صورة الموظف الغريب في (الحلم 143)، والهيكل العظمي الذي طارده في (الحلم 209)، إلا أن الصفة الغالبة لصورة الموت كما جاءت في الأحلام الأخيرة أخذت شكل استدعاء للسابقين، وخاصة الذي يرتبط بهم بعلاقة حميمية مثل الأب والأم والأخوات. هذا الحضور والغياب يعدُّ تجسيداً للموت الفعلي والشعور بالفقد وهذا واضح في الحلم (206)

«رأيتني أعدّ المائدة، والمدعون في الحجرة المجاورة تأتيني أصواتهم أصوات أمي وأختي وأخواتي وفي الانتظار سرقتني النوم ثمَّ صحت فافتقدت الصبي فهرعت إلى الحجرة المجاورة لأدعوهم فوجدتها خالية تماماً وغارقة في الصمت وأصابني الفزع دقيقة ثمَّ استيقظت ذاكرتي إنهم جميعاً رحلوا إلى جوار ربهم وأني شيعت جنازتهم واحداً بعد الآخر» [ص97]

في هذا الحلم نجد الحالم / الرائي، يُعد مائدة والمدعون الذين يحضرون هم في الأصل أموات وهم (الأم - الأخوة - الأخوات) وبينما هو على هذا الحال تأخذ سنّة من النوم، وعندما يستيقظ يكون قد فقد الصبر في الانتظار، فيهرع إلى الحجرة المجاورة حيث «المدعون» إلا أنه يكتشف أن الحجرة خالية وغارقة في الصمت فيصاب بالذهول. وعندما تستيقظ ذاكرته، يتذكر أنهم رحلوا إلى جوار ربهم وأنه شيعهم إلى مثوالم واحداً بعد الآخر ، فهكذا التذكّر بالرحيل بمثابة تذكير لنفسه بأن الموت الذي «حضر» في صور الراحلين قادم، وأنه يجب ألا يتراساها لأنه قريب وسلطانه قوي.

قرب .. النهاية

حلم (179)

«زارني المرحوم صديقي الحميم وسألني عن أسباب حزني، فقلت له إن ضعف السمع والبصر حال بيبي وبين مصادر الثقافة المقروءة والمسموعة والمرئية فمضى بي إلى دار نشر يديرها أحد زملائنا في الجامعة وسألوا [وسألها] عن كتاب يجمع الأفكار الحديثة في العلم والفلسفة والأدب فجاءنا بكتاب ضخم ثمَّ أهدانا طبعة أخيرة من القرآن الكريم قائلاً : إن التفسير الموجود به غير مسبوق فأخذناها، وفي الطريق قال لي صديقي: "سأزورك مساءً وأقرأ لك سورة من القرآن الكريم وفصلاً من الكتاب حتى نختمها [نختمهما]، فدعوت له يرحمك الله ويُسكِّنُك فسيح جناته». [ص 88]

يفطن الرائي / الحالم في هذا الحلم إلى قُرب الأجل، ومن ثمَّ فهو يستعدُّ له استعداداً خاصاً، فعندما يزوره المرحوم صديقه الحميم، ويسأله عن أسباب حزنه يجيب الرائي بأن ضعف البصر حال بيبي وبين مواصلة الهواية / القراءة، وفيها إشارة بالغة لكبر سن محفوظ

وشيوخه، الذي كان عائقاً له عن ممارسة أنشطته وهواياته. وعلى الرغم من اعتراف الرائي لصديقه بأن سبب حزنه هو عدم القدرة على القراءة لضيق بصره إلا أن هذا المرحوم الصديق يُصِرُّ ويأخذه إلى إحدى دور النشر، فيجد ا صديقهما الجامعي يديرها ويسألانه عن كتاب يجمع الأفكار الحديثة في العلم والفلسفة والأدب، فإذا به يُحضر كتاباً ضخماً، ويهديهم ا أيضاً طبعة أخيرة من القرآن قائلًا: إن هذا التفسير الموجود غير مسبوق. حرص المرحوم على التأكيد بالعودة لمراجعة القرآن إشارة دالة على الرغبة في حُسن الختام، وحتى لا يقلل الرائي من قيمة العلوم الأخرى يشدّد عليه بمراجعة فصل من الكتاب الضخم الذي يضمّ المعارف جميعها. وتواجد الصديق المرحوم معه، ومعاودة الزيارة دوال على قرب الأجل ومن ثم يجب الاستعداد لهذا الزائر الذي ربما يأتي فجأة دون سابق إنذار.

بين الحياة والموت

الحلم (201)

«ياله من بهو عظيم يتلألأ نورًا ويتألق زخارف وألوانًا وجدتني فيه مع إخوتي وأخواتي وأعمامي وأخوالي وأبنائهم وبناتهم، ثم جاء أصدقاء الجمالية وأصدقاء العباسية والحرافيش وراحوا يَغنون ويضحكون حتى بحت حناجرهم ويرقصون حتى كَلت أقدامهم ويتحابون حتى ذابت قلوبهم والان جميع هم يرقدون في مقابرهم مخلفين وراءهم صمتاً ونذيراً بالنسيان وسبحان من له الدوام!» [ص 94]

في نظرة فلسفية عميقة تنسم بالعمق في الحياة، يرسم لنا محفوظ على لسان الرائي الذي هو صورة منه وملاصقة له ، صورة متناقضة لحياة الإنسان صورة لحياته ، وهو يحيا متمتعاً بمباهج الدنيا وزخرفها وأخرى حيث الصمت / الموت. وكيف تتبدّل هذه الحياة من الحركة إلى السكون، في دلالة لعبرة الموت ومراعاة لمفاجأة الموت الذي يأتي دون استئذان. يكاد هذا الحلم يتقاطع مع الحلم رقم (206) وهو الحلم الأخير حسب المنشور في ملحق مجلة نصف الدنيا، فالرائي هنا في هذا الحلم (201) وفي الحلم (206) يجتمع مع الراحلين من أهله وهم في حالة نشوة وطرب وسعادة ثم يكتشف في النهاية المصيبة، حيث أنهم جميعاً رحلوا.

ومع هذا التقاطع بين الحلمين إلى أن هما شبه منفصلين مع أنهما يكوّنان معاً في النهاية «وحدة واحدة» متكاملة، تُعبر في أبعادها عن فلسفة محفوظ في الموت، حيث جوهر الحلمين أن الموت قادم لا محالة ولا مناص منه، ويجب على كل إنسان أن يتذكره، ويجعل صورته ماثلة أمامه حتى لا يفاجأ بها. فحضور الموت واضح ومائل في فقد الأحبة الذين ينساقطون واحدًا بعد الآخر، بعدما كانوا يملؤون الدنيا «ضحكًا وضجيجًا».

ما يميز هذا الحلم أن محفوظ لم يقصره على الأهل فقط في الاجتماع كما في الحلم (206)، وإنما هنا يشمل جميع الأحبة (الأهل والأصدقاء) سواء أكانوا من الجمالية أو من

العباسية وكذلك الحرافيش. فالرائي يرسم بصورة عميقة حالة هؤلاء وهم في الدنيا حيث الأنوار المتألثة، والزخارف والألوان والضحك الذي وصل بهم إلى أن بُحَّت حناجرهم، وحالتهم الثانية بعد الموت وهي الإنطفاء والإنزواء والصمت المطبق. وبعد هذه الصور التي ذكرها محفوظ (الموت لا خوفاً منه) وإنما استعداداً له فهو لم ينس عندما ذكر في أذنه «تذكرني لتعرفني حتى ألقاك». ومع تساؤلات محفوظ تحت وطأة القلق، متى يلقاني وكيف يتم اللقاء، وما الداعي إلى ذلك؟ ومع كثرة هذه التساؤلات إلا أنه لم يجد إجابة لها، حتى فاجأه وهو محاط بالحبِّ والنور والأحضان الدافئة، كما توقع في الأصداء وينذر أنه اطراد على الهواجس حتى في «الأحضان الدافئة».

المكان في (أحلام فترة النقاهاة)

قدّم محفوظ في أحلام «فترة النقاهاة» تنويعات أخرى، لم تقتصر على الموت أو السياسة وإنما شملت نواحي فكرية وفلسفية وحياتية مختلفة. وقد عكست هذه النواحي المختلفة خبرة «نجيب محفوظ» العميقة في هذه الحياة، وتجاربه المتنوّعة. هذه الخبرة وتلك التجارب مدعومتان بفلسفة ورؤية بعيدة المدى لهذه الجوانب، بالإضافة إلى أنها عكست قراءة جديدة لهذه النواحي ومعالجة مختلفة لها في الوقت ذاته. أبرز ما يميز هذه الأحلام، هو تيمة «الحنين» والتي اشتملت حنينه إلى الأحباب والأهل والشخصيات التي أثرت فيه وجدانياً وفكرياً، وكذلك الأماكن، خاصة الأماكن الأولى التي شهدت فترة طفولته وصباه. وهذا واضح في إبراز المكان بصورة واضحة ولافتة، فنرى العباسية وعلى الأخصّ (بيت العباسية)، قد حظى بعدد غير قليل من الأحلام، وهذا واضح في الأحلام رقم (82/73/72/58/43/35/30/17) من الأحلام، وهذا واضح في الأحلام رقم (164/154/141/103).

تجلّى المكان في الأحلام لم يأتِ دخلياً على «محموظ»، فمحموظ منذ رواياته الأولى ظلّ المكان بصورة واضحة سواء في العناوين أو كخلفية للأحداث، وفي كثير من الأحيان جاء المكان كإطار أساسي ومحوري، يبيهم في تشكيل معظم شخصيات محفوظ، وتقدير مصائرهم وفق أنساق وأعراف المكان. المكان جوهر في أصيل في أعمال «محموظ» حتى عدّ المكان عاملاً أساسياً ضمن مسوّغات حصوله على جائزة نوبل. ففيها جاء (استطاع محفوظ أن ينقل الحرارة إلى العالمية) وقد وصلت إجابة محفوظ في رسم أبعاد المكان سواء أكانت أبعاداً نفسية أو جغرافية أو تاريخية أو غيرها من أبعاد، إلى درجة أن إحدى الباحثات اللاتي درسن محفوظ في أطروحتها ذكرت أنها جاءت إلى مصر مشغوفة بوصف محفوظ لها، بل إنها اتخذت من روايات محفوظ عن (الحرارة المصرية) دليلاً لتفسير به في مصر دون حاجة إلى خرائط تفقدها إلى دروب القاهرة وحراراتها.

ومن شغف «محمفوظ» بالمكان، وحرصه على أن يكون بطلاً، صدر رواياته بعناوين ذات دلالة مكانية كما سبق أن وضحت، مثل روايات (رادوبيس / كفاح طيبة / بين القصرين / قصر الشوق / السكرية / زقاق المدق / قشتمر / ميرامار / الكرنك / خان الخليلي / القاهرة الجديدة). وقد عكس هذا التصدير المضطرد لأسماء الأماكن في عناوين روايات محفوظ، عشق «محمفوظ» للمكان أولاً، وثانياً لإيمان محفوظ بأن المكان هو العنصر الفاعل الأساسي في الرواية، وهو - بحق - الذي يرسم مصائر شخصياته وليس ببعيد عنا شخصية «حسنية الفرانة» في «زقاق المدق»، وكذلك «زبيطة صانع العاهات»، هذه الشخصية المنسحبة من الحياة والني اختارت عالمًا تحتيًا ظلامياً لا يصله بعالم الأسوياء، هو إفراز طبيعي للمكان الذي نشأ فيه، وبالمثل «حميدة»، فقد رسم لها «محمفوظ» صورة لا تنفصل عن المكان، بل من خلال رسم ملامحها الشكلية استطاع أن يكشف أبعاد المكان، فهو يصفها بأنها: «جميلة سمراء، بنت بلد ذات شعر أسود ببشرة نحاسية، تبحث عن العيشة الهنيئة والملابس الفاخرة.. حائرة بين حُب عباس الحلو ابن الزقاق، وبين الخروج من أسر الحارة والفقير» [زقاق المدق: دار نهضة مصر، ص17]

وفي (القاهرة الجديدة 1945) جاء رسم شخصية "إحسان شحاته" ليكشف وطأة المكان على هذه الشخصية، وقد وصل بنا نحن القراء من جراء هذا الوصف إلى أن نتعاطف معها رغم أن أفعالها جاءت غير مُنسقة مع نسق القيم المتعارف عليها، يقول محفوظ: «كانت إحسان شحاته عظيمة الشعور بأمرين: جمالها وفقرها. كان جمالها فائقاً. ولكن لم توجد بالدار مرآة حقيقية بأن تعكس ذلك الجمال الصبيح، فالفقر حقيقة ماثلة لذلك، وقوى شعورها به إختوتها السبعة الصغار، وأن لا مورد لهم إلا دكان سجانر مساحتها متر مربع، وجل زبائنها من الطلبة! وطالما خافت على جمالها عوادي الفقر، وسوء التغذية!»²¹

من هذا المنطلق يأتي تردد و اطراد المكان في (الأحلام). فعلى الرغم من أن هذه الأحلام دفقات شعورية نابعة من وعي محفوظ الباطن، إلا أن ذاكرته لم تنس هذا العالم الأثير الذي شغف به "محمفوظ"، فكان للمكان نصيب الأسد في هذه الأحلام، وربما كان هذا الاطراد مرجعه الأساسي هو الشعور بالحنين لهذه الأماكن وعلى الأخص (بيت العباسية).

هذا الحنين جعل محفوظ يسأل مُستفهِماً في الحلم (103): ماذا جرى لبيتنا؟

حلم (103)

«ماذا جرى لبيتنا؟ جميع المقاعد تلاصقت وسُمّرت قوائمها في الأرض وختت الأسقف من المصاييح والجدران من الصور والأرض من السجاجيد، فماذا جرى لبيتنا؟!

21 القاهرة الجديدة: دار نهضة مصر، ص22.

قالوا بأنه إجراء لتأمين البيت لتعدّد حوادث السطو على المنازل، فقلت دون تردّد: إن السطو أحبُّ إليّ من القُبْح والفوضى»²². [ص 67]

يبدو أن البيت الذي يتساءل محفوظ في استنكار عمّا حدث له هو (رمز) لمدلول سياسي، إلا أن ورود البيت وإضافة الضمير (نا) العائد على محفوظ، يوحي بالالتصاق الشديد بالمكان، وحرصه على مظهره وحزنه على ما آل إليه من اعتداء بغرض التأمين. ألفة محفوظ للمكان يجعله يُفضّل ويؤثر (المكان) دون هذه الحواجز التي تمنع السطو على ما آل إليه من (قُبْح وفوضى).

هذا الانتماء للمكان جعل محفوظ مولعًا بذكر تفاصيله، وكأنّه يُقدّم وصفًا تفصيليًا للمكان: فيصف الجدران والأسقف، وخلوّها جميعها من مظاهر الزينة، والتي جعلته يتساءل باهتمام: ماذا جرى لبيتنا؟! وإذا كان محفوظ في هذا الحلم يحزن لما آل إليه البيت من مظاهر الحضارة إلا إنه في هذا الحلم (107) يُشرف بنفسه على عمليات الترميم.

حلم (170)

«جددت البيت القديم الذي ولدت فيه، ولما انتهى العمّال ذهبوا إليه وتفقدت حجراته، وتذكرتُ ثم دخلت الشُرْفَة ومن خصائص نوافذها رأيت ميدان بيت القاضي وقسم الجمالية وتوابعه والحنفية العمومية وأشجار دقن الباشا ثم سمعت ضجة في الداخل، فدخلت فرأيت زملاء الصبا الذين توّ فلهم الله يهرعون إليّ فرحين ثم ردّوا أناشيد الصبا الوطنية، وإذا بضابط ومعه قوة من الجنود يقتحمون البيت، فساد الصمت وسأل الرجل عن الذين كانوا يُعْتَوْن، فقلت ليس في البيت سواي ففتشوا البيت ثم قادوني إلى القسم وهناك وجهت إليّ التهم بالتستر على مجرمين والتحريض على قلب نظام الحكم، وقال لي المحامي فيما بعد اطمئن فليس لديهم دليل واحد ولكري لم اطمئن فرحنت أتساءل عن مصيري؟» [ص 86]

يسعى «محفوظ» في هذا الحلم إلى إظهار الوظيفة الطبيعية للبيت، تلك الوظيفة التي ذكرها "غاستون باشلار" في كتابه «جماليات المكان»، المتمثلة في (الشعور بالأمن والاستقرار)، ومن ثم يعود «محفوظ» إلى هذا البيت ليتنسم هذا الاستقرار والأمان، يعود إلى «البيت القديم» هذا البيت الذي شهد أيام الصبا، ليعيد إليه الحياة بعد أن أصابته آثار الزمن، فيسعى إلى تجديده، وبعد أن تنتهي أعمال التجديد يدخل إلى الشرفة ومنها يطل على العالم (بيت القاضي، قسم الجمالية وتوابعه، الحنفية العمومية، أشجار دقن الباشا)

22 وردت كلمة (القُبْح) على أنها (الصبح) في طبعة نصف الدنيا.. والصحيح أنها (القُبْح)

صارت الشُّرفة رمزًا للانفتاح على العالم الخارجي، وبينما هو يطل على هذا العالم يسمع ضجة آتية من الداخل، فيدخل فيرى زملاء الصِّبا الرَّاحلين، قادمين مهلِّلين لرؤيته، ومن ثم أخذوا يُردِّدون أناشيد الصبا الوطنية، وبينما هم على هذا الحال، يفاجأ بضابط ومعه قوة من الجنود يقتحمون البيت، وبدخ ولهم يسود الصَّمْت يسألون عن من كان يغن ي، وعندما لم يجدوا شيئاً؛ اقتادوا السارد إلى قسم الشرطة؛ مُتهمًا بعدة تُهم جاهزة منها التَّستر على مجرمين والتحريض على قلب نظام الحكم.

هكذا دون سابق إنذار يُقتحم البيت ويقتاد صاحبه إلى السجن، وهو رمز «الأمان»، تتبدل وظيفة البيت هنا إلى النقيض، فتواجد ضابط الشرطة داخل البيت وسؤاله عمَّن كان يُغني إشارة دالة على عدم الشعور بالحرية وتوفر الأمان داخل أهم خصوصية يتمتع بها الشخص في منزله، السارد يريد أن يقول إن الإنسان فقد الأمان حتى في منزله، وإن كبت الحرية وصل إلى العقاب على الغناء والشعور بالحرية. رسم محفوظ في مفارقة دالة حالة الأمان وعدم الأمان من خلال هذا الحلم.

المصادر

- نجيب محفوظ: "أحلام فترة النقاهاة"، مجلة نصف الدنيا، ع 864، الأهرام، 2006.
- _____، "أصداء السيرة الذاتية"، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2005.
- _____، "القاهرة الجديدة"، دار نهضة مصر، د.ت.

المراجع

- جليلة طريطر : "رجع الأصداء - في تحليل ونقد: أصداء السيرة الذاتية" لنجيب محفوظ، المجلس الأعلى للثقافة، سلسلة الكتاب الأول، 1998.
- حنان مفيد: حوار مع رجاء النقاش: "نجيب محفوظ مؤلف ألف ليلة وليلة"، حوار مجلة نصف الدنيا ع (864 بتاريخ 2006/9/3
- خالد محمد عبدالغني: "هل كانت الحرافيش سيرة محفوظ التراثية"، أخبار الأدب 10 ديسمبر 2006.
- خيرى دومة: "تداخل الأنواع في القصة القصيرة المصرية" الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 2002.

- رجاء النقاش: « نجيب محفوظ: صفحات من مذكراته وأضواء جديدة علي أدبه وحياته»، مؤسسة الأهرام، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ط1، 1998
- زينب عبدالرازق: (حوار) مع الحاج صبري كاتم أسرار نجيب محفوظ، ع (684)، 2006 .
- عبد السميع عمر زين الدين: "أصداء الأصداء، الآفاق الفكرية في أصداء السيرة الذاتية"، الهيئة العامة لقصور الثقافة، كتابات خاصة، يناير 2007.
- فيليب لوجون: "السيرة الذاتية – الميثاق والتاريخ الأدبي" ت ، عمر حلّي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1994 .
- مجلة ضاد: عدد سنة 2006، اتحاد كتاب مصر، القاهرة.
- مجلة الهلال: فبراير 1970، عدد خاص لنجيب محفوظ،
- هبة سليمان، (حوار ترجمة) مع لوفيجاروا"، نصف الدنيا، ع (684)، 2006
- يحيى الرخاوي: "نجيب محفوظ السهل الممتع"، مجلة ضاد، اتحاد كتّاب مصر، 2006.

**PAYLAŞILAN ERDEMLER: KÜLTÜR VE TARİH BOYUNCA
DEĞER VERİLMİŞ İNSAN GÜÇLERİNİN BİR NOKTADA
BİRLEŞMESİ***

Katherine Dahlsgaard

University of Pennsylvania

Christopher Peterson

University of Michigan

Martin E. P. Seligman

University of Pennsylvania

çev. Fatih Kandemir

Erzincan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Öğr.Gör., Din Psikolojisi

Öz: Pozitif Psikoloji, araştırma, tanı ve müdahale için bir omurga olarak pozitif özellikleri sınıflandırmak amacıyla üzerinde mutabık kalınmış bir yöntem ihtiyacı duyar. Sınıflandırmanın birinci adımı olarak yazarlar, her birinin ahlaki davranış ve iyi yaşam sorularına bulmuş oldukları cevaplar için Çin (Konfüçyüsçülük ve Taoizm), Güney Asya (Budizm ve Hinduizm) ve Batı'daki (Atina Felsefesi, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet) felsefi ve dini gelenekleri incelediler. Yazarlar bu yazılarda tekrarlanan 6 çekirdek erdem buldular: cesaret, adalet, insanlık, ılımlılık, bilgelik ve aşkınlık. Bu çakışma, yani erdemlerin bir noktada birleşmesi, insani güç ve erdemlerin sınıflandırılması için keyfi olmayan bir temele işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Karakter Güçleri, Pozitif Özellikler, Kültür, Pozitif Psikoloji.

**Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths
Across Culture and History**

Abstract: Positive psychology needs an agreed-upon way of classifying positive traits as a backbone for research, diagnosis, and intervention. As a 1st step toward classification, the authors examined philosophical and religious traditions in China (Confucianism and Taoism), South Asia (Buddhism and

* Bu makalenin yayımlandığı yer itibariyle künyesi şöyledir: Katherine Dahlsgaard, Christopher Peterson, and Martin E. P. Seligman, "Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History", *Review of General Psychology* 2005, Vol. 9, No.3, 203-213. Yazarlar, Mayerson Vakfı, John Marks Templeton Vakfı ve Atlantik Hayırseverlik'in desteğinin minnetle kabul edildiğini belirtmişlerdir. Yazarlar ayrıca, Dan Ben-Amos, Joel Kupperman, Daniel Robinson, Fred VanFleteren ve Rick Werner'e bu makalenin taslağı üzerine faydalı yorumları için de teşekkür etmişlerdir.

Hinduism), and the West (Athenian philosophy, Judaism, Christianity, and Islam) for the answers each provided to questions of moral behavior and the good life. The authors found that 6 core virtues recurred in these writings: courage, justice, humanity, temperance, wisdom, and transcendence. This convergence suggests a nonarbitrary foundation for the classification of human strengths and virtues.

Keywords: Virtues, Character Strengths, Positive Traits, Culture, Positive Psychology.

الفوائد الشائعة: طباق قيم الناس إلى منبع واحد في إطار الثقافة والتاريخ

ملخص: يحتاج علم النفس الإيجابي ، للبحث والإثبات والتداخل منهجاً الذي يوافق كل الباحثين وبطريقة هذه يصنف أصنافاً إيجابية. الخطوة الأولى درس الكتاب اليهودية والنصرانية والهندية والإسلامية والفلسفة اليونانية. هؤلاء الكتاب اكتشفوا فضائل الأخلاق: الشجاعة، العدالة، الإنسانية، السماحة، المعرفة، السمو. بهذه الفضائل وصلوا إلى منبع واحد. الدراسة تفيد أساساً لا بتغير بالنسبة لأي شخص
كلمات مفتاحية: القيم، شخصية القوى، الأوصاف الإيجابية، الثقافة.

Giriş

Son yıllarda, psikolojik rahatsızlıkları anlama, tedavi etme ve önleme konusunda büyük gelişmeler kaydedildi. Bu gelişimlerin değerlendirilebilmesi için geniş ölçüde kabul görmüş olan iki sınıflandırma klavuzu vardır: Amerikan Psikiyatri Derneği'nin *Zihinsel Bozukluklar Tanı ve İstatistik El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV; 4. Baskı, 1994)* ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (1990) *Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (International Classification of Diseases-ICD)*. Mutabakata dayalı sınıflandırmalar, kamunun yanı sıra profesyonel gruplar arasındaki iletişime olanak sağlayan esas araştırmacılara ortak bir kelime hazinesi sağladığı için önemlidir.

DSM-IV ve *ICD*, insanlar için sorun teşkil eden şeylerin birçoğunu açıklar; ancak bu şeylerin doğruları nedir? Kısmen çok önemli bir başlangıç noktası olan insanî erdemlerin empirik olarak bilinçli ve karşılıklı mutabakata dayalı bir sınıflandırmasından yoksun kaldığımız için psikoloji, uzun bir süre beşerî fazileti görmezden geldi. *DSM-IV* ya da *ICD* ile karşılaştırılabilir hiçbir şey insanî güçler için mevcut değildir. Psikologlar, ruh sağlığı, sağlıklı yaşam ya da iyi oluştan

bahsettikleri zaman, sanki tanı kriterlerinin yetersizliği bizim hepimizin çaba gösterdiği hedef olmalıymış gibi, hastalığın, sıkıntının ve düzensizliğin yokluğundan az daha fazlasını kast ederler (krş. Jahoda, 1958).

Ya karanlığa küfredebiliriz, ya da bir mum yakabiliriz. Bizim bu makaledeki amacımız, *DSM-IV* ve *ICD*'nin insanlar için doğru olanın ne olduğu, özellikle de karakter güçlerinin kişinin içindeki potansiyelini iyi kullanmaktan doğan memnuniyete katkısı ve böylece iyi yaşama olanak sağlaması ile ilgili çalışma için bir temel önererek başlattığı şeyi genişletmektir (Peterson ve Seligman, 2004). Bir sınıflandırma şeması önererek *DSM-IV* ve *ICD*'nin örneğini takip ederiz. Can alıcı farklılık şudur ki, bizim ilgi alanımız, psikolojik hastalıktan ziyade psikolojik güçtür.

Erdemlerin geniş kapsamlı ve ayrıntılı bir listesinin önerilmesi işi yüzlerce kez yapılmış çok kolay bir iştir. Ahlâk felsefecileri, teologlar, yasa koyucular, eğitimciler ve velilerin hepsinin karakterin ne anlama geldiği konusunda bir fikirleri vardır ve bunların bazıları, iyi yaşanmış bir hayatı oluşturan erdemlerin kesin bir listesini ifade etme konusunda ısrar etmişlerdir. Önceki sınıflandırma şemasına yapılan en sık itiraz bu sınıflandırmaların evrensel olma konusundaki beklentileri karşılayamaması ve bunların esasen kendine özgü olmalarıdır. Kısacası, itiraz tipik bir tartışmaya gider; erdeme gelince, evrensel edemler yoktur.

Fakat, belki de uygun soyutlama düzeyinde aranarak tespit edilebilen, *aynı anda her yerde bulunan* birtakım erdem ve değerler vardır. Belki de, antropolojik vetonun, ("Benim incelediğim kabile bunlardan birine sahip değildir!") tahrip edici olmaktan ziyade, daha ilgi çekici olduğu çok fazla kabul edilmiş bazı erdemler vardır. Bundan dolayı, çift yönlü ve tamamlayıcı amaçlarla tarihsel bir araştırma yürüttük. Birinci amaç, literatür araştırması ve insan gelişimi için can alıcı öneme sahip olan erdemleri listelemek için yapılan ilk ve etkili teşebbüsleri

yeniden gözden geçirmektir. İkinci amaç ise empiriktir: İlk düşünürlerin erdem katalogları bir noktada birleşir miydi? Gelenek ve kültürü dikkate almaksızın, belirli erdemlere yaygın bir şekilde değer verilmekte miydi?

Metot

Araştırmamızı insan uygarlığının üzerinde kalıcı etkisi ile tanınan kadim geleneklerle sınırlandırdık. Smart (1999) dünya felsefelerini gözden geçirdiği incelemesinde, insanlık tarihindeki en geniş etkili düşünce geleneği olarak Çin, Güney Asya ve Batı'yı aday gösterdi. Biz de Smart'ın yolunu takip ettik ve özellikle Çin'deki Konfüçyüsçülük ve Taoizm, Güney Asya'daki Budizm ve Hinduizm, ayrıca Batı'daki Atina Felsefesine, Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet'e odaklandık. İncelememizi bu geleneklerin yazılı metinleri ile sınırlandırdık. İstemeyerek de olsa kullanılabilen yazılı metinleri olmayan entelektüel olarak verimli olan kültürleri çalışmamızın dışında bıraktık.

Geleneklerin içindekiler de dâhil olmak üzere en eski, en etkili, tercihen de hem en eski hem de en etkili olarak üzerinde konsensüs sağlanmış olan açıklayıcı tartışmaları araştırdık. Bilinçli olarak bir erdem kataloğunu, özellikle de açıkça numaralandırılmış erdemlerin formu içinde net bir başlangıcı ve sonu olan bir kataloğu geliştiren yazarları araştırdık (Örneğin, On Emir, Sekiz Kutsal Yol vb.).

Birden fazla muhtemel adayın var olduğu durumlarda, çalışma kapsamına giren geleneğin en önemli yönünü yansıtan adayı seçtik. Bu yüzden, örneğin, Pantanjali'nin (1979) *Yoga-Sutra*'da erdem konusunda özetlenmiş olan fikirlerini dâhil etmedik. Bu metin Hindu felsefesinin altıncı ortodoks okulu (yoga)nın temellerinden biri olmasına rağmen, *Bha-gavad Gita* (Thadani, 1990)'da özetlenmiş erdemler, hem daha kapsayıcı hem de daha iyi bilinmektedir. Bazen, tek bir metin çok fazla

temsil edici olarak ortaya çıkmaz, bu durumda gelenek başına birden fazla metni çalışmaya dâhil ettik.

Bir gelenek içerisinde erdem konusunda bilinçli ve özlü bir açıklama bulamadığımızda, sonuca ulaşmak için onun en iyi bilinen metinlerinin yanı sıra, muteber olan ikincil kaynakları incelemeye karar verdik. Örneğin, *Analects* (1992)'in hiçbir yerinde Konfüçyüs, önemli erdemlerin ayrı bir listesini peş peşe sıralamadı; daha doğrusu, Konfüçyüs, baştan başa erdemlere göndermede bulundu. Ancak bu yüzden metin, ittifakla, buradaki araştırmamızda odaklandığımız Konfüçyüs geleneği ile ilişkilidir.

Metinler ve erdem katalogları hemen hemen kronolojik bir sıra ile toplandı. Aday erdemler bazen muğlak bir şekilde tanımlandı ki, bu durumda kültürel bağlamda her bir maddenin (erdem) ne anlama geldiğini tespit edebilmek için ikincil kaynaklara ve uzman meslektaşlara başvuruldu. Analizimiz, tematik (konusal) olarak benzer erdemleri tespit ederek her bir listeyi özetlemeyi ve açıkça ortaya çıkan *çekirdek erdem* altında onları sınıflandırmayı içermektedir. *Çekirdek erdem* terimiyle, çok sayıda, güvenilir bir şekilde fark edilebilir daha yüksek derecedeki kategoriye yönelen daha özel erdemleri kast ediyoruz. Örneğin, çekirdek erdem olan adalet, adalet için mahkeme kararları, kanunlar ve yargılama kuralları tarafından yansıtılan daha spesifik erdem düşüncelerini temsil eden soyut bir kavramdır (Bok, 1995). Bir gelenek içindeki belirli erdemlerin bir çekirdek erdeme yönelmiş olduğunu söylemek, onların özelliklerinin hepsinin mükemmel bir şekilde sıralandığını iddia etmek demek değildir; aslında, onlar daha fazla özelliği paylaşmayanlardan ziyade paylaşanların birbirleriyle tutarlı benzerliklerini ortaya koydular (Yearley, 1990). İtme ve sıkıştırma olmadan çekirdek erdem kategorisinin içinde sınıflandırılmayan bireysel erdemler ayrı bir şekilde dikkate alındı.

Ayrıca, gelenekler arası belirli erdemlerin bir çekirdek erdeme doğru yöneldiğini söylemek, kültürlerarası bir erdemden bire bir örneğini bulduğumuz anlamına da gelmez. Elbette, adalet gibi soyut bir düşünce, bir kültürden diğerine kısmen farklı değişiklikler ifade eder ve kendilerine oldukça farklı nedenlerden dolayı değer verilir. Yine, bizim aradığımız şey, belirli bir çekirdek erdemden arkasındaki daha yüksek anlam dizisinin, herhangi bir çekirdek erdemden ziyade, onun kültürlerarası benzerleriyle daha iyi sıralanmış olan tutarlı benzerlikleridir (örneğin, Konfüçyüs adalet örnekleri, Platonik bilgelik örneklerinden ziyade, Platonik adalet örnekleriyle daha fazla ilişkilidir). Bizim tespit ettiğimiz şey, farklılıkları ağır basan kültürlerarası benzerlikler içindeki örneklerdir ve yine, belirli bir çekirdek erdem açık bir kültürler arası benzerine sahip olmadığına, son tahlilde ayrı olarak kabul edilir.

Tarih ve Kültür Boyunca Bir Noktada Birleşme

Literatür araştırmamız, kültürler arasında şaşırtıcı derecede benzerlik olduğunu göstermiştir ve cesaret, adalet, insanlık, ılımlılık, bilgelik ve aşkınlık (bkz. Tablo 1) gibi altı çekirdek erdemden güçlü bir şekilde tarihî ve kültürlerarası çakışmasına işaret etmektedir. Bizim amacımızın kültürlerarası geleneklerdeki geniş akrabaları anlamak olduğunu, tam olarak onların anlamsal ve kültürel eşitliklerini tartışmak olmadığını okuyuculara hatırlatırız. Şimdi, bu altı çekirdek erdemden her birinin, incelemiş olduğumuz farklı geleneklerde nasıl açıkça belli olduğuna dönelim.

Konfüçyüs Erdemleri

Konfüçyüs (M.Ö. 551-479) öğretileri, Çin düşünce ve uygarlık tarihinin en etkili olanıdır. Onun eğitim ve liderlik üzerine kural odaklı ahlâk ve siyaset felsefesi, M.Ö. 2. yüzyılda Çin'in resmi dini haline geldi ve bunun ötesinde, 2.000 yıldır zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Smart, 1999).

Onun öğretileri ağırlıklı olarak özdeyiş formunda kaydedildi ve güvenli bir şekilde *Seçmeler* (The Analects) içinde toplandı (Confucius, 1992). Onun erdem konusundaki düşünceleri *Seçmeler* içine serpiştirilmiş olup, resmi bir katalog (fihrist) olarak mevcut değildi. Ancak, Konfüçyüsçülük öğretilerinde kabul edilmiş olan dört ya da beş merkezî erdem olduğu konusunda bilim adamları arasında mutabakat vardır: *jen* (insanlık, insanî kalplilik ya da yardımseverlik olarak değişik şekillerde tercüme edilmiştir), *yi* (vazife, adalet, eşitlik), *li* (görgü kuralları ya da törensel davranış ayinlerini yerine getirme), *zhi* (bilgelik ya da anlayış) ve belki, *xin* (doğru sözlülük, samimiyet ya da iyi niyet; Cleary, 1992; Do-Dinh, 1969; Haberman, 1998a).

İnsanlık, Konfüçyüs tarafından en fazla yüceltilmiş erdemdir. *Seçmeler* boyunca bu çekirdek duygu diğer erdemlerin hepsinin içine nüfuz eder. Örneğin, vazife (*yi*)'nin Konfüçyüsçü amacı, hak etmeyen ve az sayıdaki güçlü bir azınlığa yönelik birçok alçak gönüllü boyun eğişin bir reçetesi değildir; aksine vazife, kişilerin ailevî ilişkilerle başlayan ve dışarıya, devlete doğru uzanan, birbirleri ile ilişki içinde sahip olunması gereken karşılıklı saygıyı gösterir (Huang, 1997).

Aynı zamanda, iyi etik kurallarının (*li*) Konfüçyüsçü ilkesi diğerlerini duyarlı bir şekilde ele almanın bir yönergesi olarak anlaşılır; Konfüçyüs (1992, s. 127) “kendine hâkim olmak ve nezakete dönmek, insan olmaktır” şeklinde yazmıştır (12:1). Böylece, kişinin günlük davranışındaki nezaket ve saygının geliştirilmesi insanlığın yetiştirilmesi ile eş değerdi. Çünkü, tutumlar ve saygı, katı bir şekilde kurallara ve boş törensel geleneğe bağlanmaktan ziyade, daha çok başkalarının duygularını dikkate alma ile ilgilidir. Konfüçyüsçü bilgelik (*zhi*) en iyi şekilde, insanlık, adalet ve görgü kurallarına yönelik bilinçli bir aklın işlevsel uygulaması olarak anlaşılır, doğruluk (*xin*) ise önceki dört erdem idealine yönelik sadakat tarafından örneklendirilen şeydir (Cleary, 1992).

Konfüçyüs açık bir şekilde ılımlı olmaktan bahsetmemiştir, fakat onun insanî yaşam için önemine güçlü bir şekilde işaret etmiştir. Dinsel ritüeller üzerine yerleştirilen önem, muhtemelen insanlık için olduğu kadar görgü kurallarına saygıyı ve öz denetimi içerir. Konfüçyüs, hem kişisel ilişkilerinde hem de *Seçmeler*'de alçakgönüllülüğü ve öz denetimi savunmuştur. *Seçmeler*'de Konfüçyüs, kişinin sade yaşamasını (6:10), kibirli övünmelerden (6:14) ya da aşırılıktan sakınmasını (3: 4), ve ödülünden önce sıkı çalışmayı (6:22) erdemli olmanın gereği olarak tavsiye etmiştir.

Tablo 1: Çekirdek Erdemler	
Erdemler	Tanımlar
Cesaret	İçsel ya da dışsal karşı koymalarla karşılaşıldığında hedefleri başarma iradesinin kullanımını içeren duygusal güçlerdir; örnekler yiğitlik, sabır ve güvenilirliği (dürüstlük) içerir.
Adalet	Sağlıklı toplumsal yaşamın altında yatan, vatandaşlıkla ilgili güçlerdir; örnekler doğruluğu, liderliği ve vatandaşlığı ya da takım çalışmasını içerir.
İnsanlık	Diğerlerine "yönelme ve dostça davranma"yı içeren kişilerarası güçlerdir (Taylor vdğr., 2000); örnekler sevgi ve nezaketi içerir.
İlimlilik	Aşırılığa karşı korunma güçleridir; örnekler affediciliği, tevazuyu, basireti ve kendini kontrolü içerir.
Bilgelik	Bilginin kazanımını ve kullanımını gerekli kılan bilişsel güçlerdir; örnekler yaratıcılığı, merakı, yargıyı ve (diğerlerine rehberlik sağlayan) bakış açısını içerir.
Aşkınılık	Daha büyük evrenle bağlantılar kuran ve böylece, anlam sağlayan güçlerdir; örnekler şükran, umut ve maneviyatı içerir.

Açıkça adlandırılmayan bir diğeri erdem de aşkınlıktır. Çinliler ilâhî bir yasa koyucuya inanmadılar ve Konfüçyüs'ün felsefi odağı açık bir şekilde insan işleyişinin seküler ve akılcı yönleri

üzerindedir, kozmik ya da ruhsal yönleri üzerine değil (5:13 ve 11:12). Bu durum, Konfüçyüs'ün aşkın'ı tamamen boş verdiği ya da onu anlamsızlığa havale ettiği anlamına gelmez (Hall ve Ames, 1987). Örneğin, ahlâkî davranıştaki mükemmellik, aşkınlık durumunda elde edilebilir: Şöyle ki, Konfüçyüs, erdemin kökenini tartışırken cenneti hatırlatmış (7:23) ve kutsal olandan sonra, kusursuz erdeminin model alındığı (ölmüş) bilgelere saygıyı ısrarla tavsiye etmiştir (6:17 ve 16:8; ayrıca bakınız: Haberman, 1998a)

Taoist Erdemler

Onun bilge bir kişi ya da birden çok kişi olup olmadığı ve ona atfedilen en önemli çalışma olan *Tao Te Ching*'in (Lao Tzu, 1963) onun hayatından çok sonraları (Graham, 1998; Kohn, 1998; Lynn, 1999) oluşturulup oluşturulmadığı ihtilafli olsa da Taoizm'in kurucusu Lao Tzu (yaklaşık olarak MÖ. 570- ?) Konfüçyüs'ün çağdaşı sayılır. Lao Tzu'nun temel prensiplerden birisi aşkınlıktır: Cennetleri ve dünyayı yöneten *Tao* ya da *yol* tanımlanamaz, bilinemez ve hatta ifade edilemez (Lao Tzu, 1963, Bölüm 1). Ayrıca tercüme de edilemez: Yol, (Çince yazılışı hareket halindeki bir baş şeklidir) aynı anda istikamete, harekete, metoda ve düşünceye atıfta bulunur ve tek bir sözcük, onun toplam anlamının derinliğini betimleyemez. Üstelik o, erdemi (*Te*) de içeren bütün şeylerin yaratıcısıdır; fakat hareket etmez: onun davranış tarzı spontane ve çabasızdır (Cheng, 2000; Wong, 1997).

Tao Te Ching'in metni genellikle şifrelidir ve özellikle Batılı olanların bu metinlerin ayetlerini yorumlama girişimleri asla tanımlayıcı olamaz (Clarke, 2000; LaFargue, 1998). Konfüçyüs gibi Lao Tzu da felsefesini, yöneticileri reforme etmek ve toplumu iyileştirmek için kullanmaya çalıştı (Cheng, 2000). Daha ziyade, Lao Tzu'nun çoğunlukla inandığı şey “doğallık”ın ya da “kendiliğindenlik”in (*tzu-jan*) ya da çaba olmaksızın varoluşun erdem olmasıydı. Bilginler, sosyal hayat içinde doğallığı

gerçekleştirmek için gerekli metot olan eylemsizlik (*wu-wei*) ile birlikte doğallığın Taoizm'in önemli erdemi olduğu konusunda uzlaşma eğilimindedirler (Cheng, 2000). Burada anlatılmak istenen şey, Lao Tzu'nun diğer erdemlere, ancak kendiliğinden oluşan daha yüksek bir şeyden meydana gelmesi şartıyla değer vermiş olmasıdır. *Tao Te Ching* daha sonra açık bir şekilde insanlık, adalet ve âdetlere uygunluk erdemlerine, ancak daha yüksek olan kendiliğindenlik erdeminden sonra (ya da o erdem varlığında) önemli olarak atıfta bulundu (bölüm 38).

Aynı şekilde, bilgelik hem yöneticiler hem de halk arasında benimsenmiştir, ancak eğer bilgi bu yolun hakiki bir çeşidi ise de, açgözlülük için kullanılmış olan yüzeysel bir tür değildir: Lao Tzu (1963)'ya göre, bilge bir idareci "zeki (fakat) derin bir anlayışa sahip insandır" (bölüm 15); o, "ne açık bir düşünceye sahip olsun diye kendi görüşünde ısrar eder, ne de gerçeği görsün diye kendini haklı çıkartmaya çalışır" (bölüm 22; ayrıca 3, 19, 33, ve 49'lara da bakınız). Ve ılımlılık, hem tevazu hem de maddî zenginlik ve ayrıcalığın sahte tanrılarını izlemeden kendini dizginleme açısından, sıkı sıkıya savunulur: "Zenginlik ve güçle kibirlenen kişi...kendi felaketinin tohumlarını eker" (bölüm 9); "güvenilirliğine zarar veren, kendi başarıları ile övünen kişi...bilgelikte hiçbir gelişme tecrübe etmeyen kibirli kişidir" (bölüm 24); "şan ve şerefi tadan; ancak tevazuyu koruyan kişi....sonsuz erdem konusunda yeterli biridir" (bölüm 28).

Budist Erdemler

Budizm, büyük çeşitliliği olan ve ulaşılmaktan uzak bir felsefi-dinî gelenektir; Budizm'in öğretileri ve uygulamaları bugün Güney Asya'daki doğum yerinden Çin, Tibet, Kore, Japonya, Tayland, Endonezya ve ötesine uzanır. Ancak, öğretilerin hepsinin kökenleri Buddha (MÖ. 563?-483?) ya da Konfüçyüs gibi aynı zamanda ve İsa'dan önceki yüzyılda yaşamış olan, "Aydınlanmış Kişi"ye dayanır. Kabul görmüş Kutsal

Külliyata ait metinler, yaşam, ölüm ve yeniden doğumun (*samsāra*) kronik ıstırabının sonunu araştırmak için kişinin geleneksel ve rahat yaşamını terk etmesini tanımlar. Yolculuk, çilecilik ve yoga meditasyonundan yıllar sonra Buda, aydınlanma, *nirvana* yoluna rastladı: varoluşun nihai kaderi, eksiksiz mutluluk durumu, benlik ve onun arzularının ortadan kaldırılması ile kazanılır (Bhatt, 2000). Buda, uygulamadaki doğru sıralama ile herhangi bir kişinin nirvanaya ulaşabildiğine inanıyordu ve o, yaşamının geri kalanını insanlara onun yolunu öğreterek geçirdi (Dutt, 1983).

Eğer klasik Budizm'in temel bir erdem kataloğu varsa bu, Buda'nın ilk vaazında tavsiye etmiş olduğu Dört Yüce Gerçek (*ārya satyāni*)'in daha kapsayıcı doktrininin bir alt kümesi olan Sekiz Aşamalı Kutsal Yol'dur. Dört Yüce Gerçek şunlardır: (1) Yaşam acıdır; (2) Bu acının sebebi ihtiras ya da arzunun "doğum günahı"dır; (3) acı sadece nirvanada, arzunun kesilmesiyle yok olur; ve (4) nirvanaya doğuştan arzuya olan eğilimi önlemek için sekiz kollu bir strateji olan Kutsal Yolu (ya da Orta Yolu) izleyerek ulaşılabilir. Sırasıyla Kutsal Sekiz Kollu Yol, kişideki (1) anlama, (2) düşünce, (3) konuşma, (4) eylem, (5) geçim, (6) çaba, (7) farkındalık ve (8) konsantrasyondaki mükemmellik ya da doğruluk düşüncesini hatırlatır (Fowler, 1999; ayrıca bakınız: Carter ve Palihawadana, 2000).

Bir diğer Budist erdem kataloğu *Beş Erdem* ya da *Emir* (*pañca-sīla*) olarak bilinen şey tarafından önerilmiştir. Bunlar ayinsel olarak, (1) canlıya zarar vermekten, (2) verilmeyen şeyi almaktan (hırsızlık ya da sahtekârlık), (3) duygusal zevklerle ilgili kötü davranıştan, (4) yanlış konuşmadan (yalan söyleme) ve (5) alkollü içkiler ya da ilaçlar nedeniyle düşüncesiz durumlardan kaçınmaktır (Harvey, 1990). Bir kişi insanlık ve adalet düşüncelerini birinci, ikinci ve dördüncü emirde ve ölçülü olmaya ya da kendine hâkim olmaya yönelik güçlü direktifleri üçüncü ve beşinci emirlerde bulabilir.

Son olarak, Budizm'in (*apramāna*; "sınırsızlar" olarak da bilinen) dört Evrensel Erdemi vardır: yardımseverlik (*maitrī*), merhamet (*karunā*), neşe (*muditā*) ve ağırbaşlılık (*upeksā*; bkz. Nagao, 2000). Bu erdemlerden, Budizm'in (teoriye karşı olarak) uygulamalı yönünden kabul görmüş değişik kutsal kitap metinlerinde bahsedilmektedir ve bu erdemler açıkça insanlığı desteklemektedir.

Düalizmi ortadan kaldırmaya ve aydınlanmaya vurgu yapan Budizm, doğrudan aşkın bir gelenektir. Ayrıca onun – benliği de içeren bütün her şeyin geçiciliği temel öğretisinin bir sonucu olarak- Batı'nın hermenötik çabalarını boşa çıkarma olasılığı da vardır. Armstrong (2001), ahlakî yönergelerin toplamının bazı çeşitleri olan Sekiz Kollu Yol'un eylem bölümünü yorumlamaya karşı uyarıda bulunmuştur; öyle yapmak, Budist öğretiyi daha yüksek bir güce boyun eğmenin Batılı kavramlarıyla bulandırır (diğer bir deyişle, bu öğretilere gönüllü bağlılık berraklığa ve aydınlığa yönelik engelleri kaldırmaya yardımcı olur). Birçok gelenekte olduğu gibi, daha doğrusu arzunun son bulması için tasarlanmış düşünce ve davranış eğilimleri oldukları için, Budist erdemlerin metafizik olarak kalıcı olgular olmadığı (çünkü Budizm'de stabil olgular yoktur) da not edilmesi önemlidir.

Hindu Erdemler

Upanişadlar olarak bilinen kutsal metinler koleksiyonu, Hinduizm'in manevî ve metafizik yönlerini işler. Bu metinlerin en eskisi M.Ö. altıncı ya da yedinci yüzyılda ortaya çıkmış gözükür. Budizm'in yükselişinden önceki belli belirsiz varlığı buna işaret eder. En eski *Brihad Aranyaka Upanishad*, erken ve modern Hinduizm'in merkezî teolojik öğretilerinin bazılarını açıklamıştır: *Brahman*'ın birleştirici ilkesi, kutsal mutlak güç ve evrenin yaratıcısı; bütün her şey eninde sonunda *Brahman*'a geri uzandığı için, bütün her şeyin birbirine karşılıklı bağlılığı ile ilişkili düşünce; ve benliğin ve *Brahman*'ın karışımından gelen yeniden doğum döngüsü (Haberman, 1998b; Leaman, 1999).

Hinduizm ve Budizm, benlik düşüncesinde birbirinden ayrılır: Eski gelenekte kişilik ölümsüz, evrensel ve *Brahma*'dan ayırt edilemezdi; sonrakinde (yani Budizm'de) ne kalıcı bir benlik ne de nihaî bir yaratıcı vardır (Harvey, 1990).

Hinduizm'de vurgu özveri ve feragat gibi kişisel erdemler üzerinedir; bu erdemler şimdiki yaşamda kendini geliştirmeyi ve gelecekteki daha yüksek bir "kast'ı (caste)" elde etmeyi ya da ondan kurtulmayı destekler. Bu nedenle, *Bhagavad Gita*'nın kutsal metninde anlatılan (Thadani, 1990) Hindu erdemlerinin bir kataloğu, kast kavramlarıyla iç içe geçmiştir. Bu metin Brahmanlar (eğitilmiş aristokratlar), Kşatriyalar (askerler), Vaisyalar (tarım ve düşük ticaret emekçileri) ve Sudralar (daha düşük işçiler ve hizmetliler)'dan oluşan sınıflara ayrılmış bir toplumu anlatır. Dört kastın her biri, üyeleri tarafından gösterilen karakteristik erdem ile ayırt edilir. *Brahma*'nın maneviyâtı kendisini kefaretleme, öz kontrol, sabır, iffet, dürüstlük, bilgi, tecrübe ve inanç durumlarında gösterir; askerin oluşturduğu kasta atfedilen nitelikler, kahramanlık, beceri, şeref, dayanıklılık ve hayırseverliği (cömertlik) içerir; ve daha düşük kasta ise, işi hürmetkâr bir şekilde yapma erdemleri atfedilir: bu insanlardan, mevcut yaşamlarında manevî ve zihinsel başarı hemen hemen hiç beklenmez (Thadani, 1990).

Kişisel gelişim üzerine vurguları olan Hinduizm, Budizm'e benzerlik gösterir; ancak vatandaşlık erdemine olan Konfüçyüs (ve sonra açıklanacak olan Atina) inançları ile keskin bir şekilde tezat oluşturur. Anlamları biraz kültürel özgünlüğe sahip olsa da, çekirdek erdemler Hindu geleneği içinde tematik olarak mevcuttur. Bilgeliği ele alalım: Benliğin aşkın bilgisini elde etmenin Hindu (ve Budist) ideali, eğitim ve tecrübe yoluyla kazanılan bilgeliğin önemini Konfüçyüs kavramı ile doğrudan kıyaslanmamasına rağmen, daha yüksek bir bilgiye yaklaşma teması tüm geleneklerde merkezî öğretilerdir. Brahman kavramı olarak başvurulmuş olan aşkınlık kavramı, *The Bhagavad*

Gita'nın başından sonuna kadar yayılmıştır ve adalet (dürüstlük), ılımlılık (ölçülü olma) ve insanlık (yardımseverlik) örneklerinin hepsi ortaya çıkışlarını belirli kastlara atfedilmiş erdemler olarak görürler. Ayrıca şunu da unutmamak gerekir ki, adalet kavramı, bir kişinin hayatındaki eylemlerin gelecekteki kast durumunu belirlediğine dair Hindu inançlarıyla örülmüştür. Kutsal metin, erdemin kültür içinde, aynı anda her yerde olmadığı ile ilgili tartışma yapmaz, aksine farklı erdemleri farklı kastlara atfeder; bundan dolayıdır ki, Hindu kültürünün askerler için cesareti ve diğeri herkes için korkaklığı desteklediğini tasavvur etmek zordur.

Atina Erdemleri

Batı'nın ilk büyük erdem kataloğu Platon (MÖ 427-347) tarafından ideal insan toplumu üzerine bir başyapıt olan *Devlet* adlı eserinde açıkça belirtilmiştir. Burada Platon, sözcüsü olarak Sokrates'i kullanarak ideal bir şehrin dört çekirdek erdemi olarak bilgelik (*sophia*), cesaret (*andreia*), ölçülü olma (*sôphrosune*) ve adalet (*dikaisunê*)'i önermiştir (1968, IV, 427e). Platon bu niteliklerin, bireysel ruhun yaratılışındaki kendi dayanak noktasına sahip olan yurttaşlık erdemlerinin sınıf temelli bir hiyerarşisinden meydana geldiğini iddia etmiştir (IV, 441c). Yani, yurttaşlık erdemlerinin arzu edildiği şekliyle bölüştürülmesi –bilgelik, yönetici sınıfa; cesaret, asker sınıfına aittir- bireyin sağlıklı işleyen psikolojisinde yansıtılır. Ruhun bölümleri vardır ve her biri bir erdeme aittir: Bilgelik muhakeme ile çalışır, cesaret “güçlü” kısmıyla çalışır ve ölçülü olma, arzu üzerinde uygulanır. Hem yurttaşlıkta hem de bireysel durumda adalet (ahlâkî eylem), her bir bölüm kendisine tahsis edilmiş olan görevini uygun bir şekilde yerine getirdiği zaman oluşur (IV, 443d-e; bak: Johansen, 1991/1998). Bu Platonik erdem vizyonu, daha önceden özetlenmiş olan Hindu düşüncesiyle kıyaslanabilir: Erdemler meslek ve sınıf sınırlarıyla kategorize edilirler.

Platon'nun öğrencisi Aristoteles (MÖ. 384-322) *Nikomakhos'a Etik*'te erdemli davranışın, ideal bir şehrin bir yurttaşı tarafından uygulanan sosyal bir uygulama olduğu şeklindeki iddiayı devam ettirdi (2000, V.I, 1129a). Aristoteles için erdem, deneme yanılma yoluyla öğrenilerek elde edilmiş bir beceridir. Bununla bağlantılı olarak bu, ortalamanın bir ilkesi olarak bilinen onun erdem kategorizasyonudur: Bir insan, bir durumla karşılaştığı zaman akla, deneyime ve bağlama güvenerek eksiklik ya da fazlalık eğiliminin iki uç noktası arasında bir eylem rotası seçer. İki aşırı uç arasındaki orta, erdemdir (1107a). Örneğin cömertlik, savurganlık ve cimrilik arasındaki ortadır (1120a); mertlik, gözü karalığın ve korkaklığın ortasıdır (1116a).

Aristoteles'in erdemler listesi, orijinal Platonik dördlüyü içerir (cesaret, adalet, ölçülülük ve bilgelik), fakat Aristoteles, bunlara cömertlik, nüktedanlık, samimiyet, doğruluk, ihtişam ve ruhun azameti gibi diğer erdemleri de eklemiştir (Aristoteles, 2000, IV). Bu erdemlerin son ikisi (ihtişam ve ruhun azameti) modern okuyucuya garip gelebilir: İhtişamın, zevkli bir şekilde olsa bile, fedakarlıklar ve savaş gemileri gibi onurlu araçlar üzerine bolca harcama yapma ile ilgisi vardır (IV.II); ruhun azameti, kişinin kendisini özellikle onur gibi büyük şeylere layık olarak düşünmesi anlamına gelir (IV.III).

Ne Platon ne de Aristoteles'in açıklamasında aşkınlık bir erdem olarak tanımlanmıştır. Fakat, Konfüçyüs'ün durumunda olduğu gibi, çok önemli bir kazanım olarak aşkınlık kavramı Konfüçyüs'ün çalışmalarının içine yayılmıştır. *Devlet*'te Platon, ideal şehrin nasıl yönetilmesi gerektiğini tanımladı; Ona göre, içsel erdem anayasaları bencil çıkarlarının üzerinde olan filozoflar şehri yönetmelidir. Fakat onun kabul etmiş olduğu bu durum henüz dünyada gerçekleşmemiştir. Fanî insanın bu modeli bulması için cennete bakması gerekecektir (IX, 592a-b). Aristoteles erdem ve mutluluk (*eudaimonia*) arasındaki ilişkiyi tartıştığı zaman aşkınlığa başvurdu. Aristoteles (2000, s. 194)'e

göre mutluluk, “erdeme uygun eylemdir” (X.VII, 1177a). Aristoteles bütün erdemlerin içinde olduğu son kitabı *Nikomakhos’a Etik*’te bilgeliğin en mükemmel erdem olduğunu ifade etmiştir ve bilgeliğin kullanımı –tefekkür- kusursuz mutluluğu oluşturur. “O zaman akıl, insana kıyasla Tanrısal bir şeyse, ona uygun bir yaşam da, insan yaşamına kıyasla Tanrısal olacaktır” (Aristoteles, 2000, X.VII, 1177b, s. 194).

Aynı şekilde insanlık (iyilik, sevgi), her iki Atinalının açıklamalarında kesinlikle belirlenmiş bir erdem olarak isimlendirilmedi. Ancak, ortak insanlık, dostluğun önemi, cömert ve yardımsever eylemler, diğeri acı verme değil mutluluk verme düşünceleri her iki eserin tamamına yayılmıştır.

Hıristiyan Erdemler

Hıristiyanlar’ın klasik insan güçleri listesi olan Yedi İlahi Erdem, Thomas Aquinas’ın (1224-1274) *Summa Theologiae* (1273/1989)’sinde tanımlanmıştır. Bu çalışma Hıristiyan teolojisi açısından Aristotelesçi (pagan) felsefenin başarılı bir yorumu olarak meşhur olduğu için, bu metni Yahudilerinkinden önce açıklıyoruz.

Kendi erdem kataloğunda Aquinas, Aristoteles’in Platon’a ilavelerinin hepsini sildi. Aquinas, ılımlılık, cesaret, adalet ve bilgelik ana erdemlerini tutarak ve ona St. Paul’un önermiş olduğu, inanç, umut ve yardımseverlik (ya da sevgi)den oluşan üç teolojik erdemi ekleyerek kendi listesini oluşturmuştur. Aquinas erdemlerin hiyerarşik organizasyonunu savundu: Bilgelik başlıca erdemlerin en önemlisidir. Fakat, inanç ve umudun aşkınlık erdemleri, yedi erdemden biri olarak azamî hüküm süren yardımseverlikten (sevgiden) daha önemlidir. Şunu unutmayın ki, Aquinas, Yedi İlahî Erdem içerisinde bizim altı çekirdek erdem olduğuna inandığımız şeyi tek tek belirtmiştir: O dört ana erdemi ismiyle takdim edip aşkınlığı

inanç ve umut erdemleriyle, insanlığı ise yardımseverlik erdemleriyle birlikte zikretti.

Yahudi Erdemler

Yahudi Kutsal Kitabı'nda, Yahudi kültüründe değer verilen erdemlerle özellikle ilişkili iki bölüm vardır: Mısır'dan çıkışta Musa tarafından teslim alınan On Emir'in açıklaması ile erdemlerin ve ahlaksızlıkların sonuçları üzerine bazı yönergeler sağlayan iki Özdeyişler (Proverbs) kitabı. On Emir, bu gelenek içinde desteklenmiş olan erdemlere dair çıkartılabilen sonuçlardan oluşan, “-eceksin” ve “-meyeceksin”in bir listesidir. On Emir, Cumartesi gününün kutsal olarak muhafaza edilmesini ve anne-babaya saygı duyulmasını emrederken, çoktanrıçılığı, putperestliği, Tanrı'nın adını boş yere ağza almayı, öldürmeyi, zinayı, çalmayı, yalan söylemeyi ve açgözlülüğü yasakladı (Çıkış 20:1-17, Revize Edilmiş Standart Versiyon). *Adalet*e, cinayet, hırsızlık ve yalancılığa yönelik yasaklarda; *ılmıllığa*, zina ve açgözlülüğe yönelik yasaklarda; *aşkınlığa* ise, genel olarak ilahî hâkimiyetin başlangıç noktası içinde işaret edilir.*

Ahlâkî ve dinî davranış üzerine Yahudi gençlere yönelik bilgece talimatlar Özdeyişler'in temel ilgisidir. Özdeyişler'in ilk kitabının açılış satırları ahlâkî yükseltmeye bir çağrıdır ve örneğin; Yahudiliğin değer verdiği bilgelik, adalet ve sağduyu erdemlerini ayırt etmede oldukça açıktır. Özdeyişlerin II ve IV. kitapları Solomon'a atfedilir ve (ahlaksızlığa karşı uyarının yanında) özellikle erdemli davranışla ilgilidir. Özdeyişlerin birçoğu hâlâ çok iyi bilinmektedir. (Örneğin, “Öz-kontrolü olmayan bir insan, zorla girilmiş ve duvarsız bırakılmış bir şehir gibidir”). Özdeyişler'in mısraları çoktur ve birçok erdem

* Vurgular Çevirene Aittir.

desteklenmiştir. Onlar bütünlüğü (cesareti); doğruluğu, liderliği ve güvenirliği (adaleti); sevgiyi, merhametliliği, nezaketi (insanlığı); çalışkanlığı, sağduyuyu, tevazuyu ve kısıtlamayı (ölçülü olmayı); umudu ve Tanrı'nın sevgi ve korkusunu (aşkınlığı) ve anlayışı, bilgiyi ve öğrenime saygıyı (bilgeliği) içerir.

İslâmî Erdemler

İslâm'ın temel erdemleri Muhammed (MS. 570-632)'in yaşamı sırasında ve O'nun hayatından kısa bir süre sonra şekillendi. Vahiyler, Cebrail tarafından ona nakledilmiş, Kur'an (ezberlenen parça) olarak bilinen kutsal kitabın 114 suresi içerisine kaydedilmiştir ve Hz. Muhammed'in İsa'nın halefi ve son peygamber olduğu iddiasının temelini atmıştır. Vahiyler, organize olmuş İslâm inancına doğru hızlı bir şekilde gelişmiş olan, O'nun daha sonraki öğretilerinin temelini de belirlemiştir (Leaman, 2002).

Önemli noktalarda Yahudi ve Hıristiyanlıktan farklı olsa da İslâm, yine de onlardan etkilendi ve diğeri dinlerin erdemlerinden bazılarını kendine dâhil etti (Mahdi, 2001). Kur'an'da sunulan düşüncelerin, felsefi düşünceye yönelik eğilimi filizlendirdiği düşünülmür; sırayla, bazı Hint kaynaklı zorlamalara rağmen, İslâm felsefesinin gelişimi üzerine ana etkinin Yunanlılara ait olduğu varsayılır (Dunlop, 1971).

İslâm felsefesi, Allah'ın merkezî konumu ve önemi ile temayüz eder (Leaman, 2002). Mahdi (2001), tarihsel olarak İslâm toplumunu karakterize eden "tek tutumun" vahye ve ilahî hukuka şükran olduğunu kaydetti (s.17) ve bu yüzden, aşağıda zikredilmiş olan istisnaya rağmen, aşkınlığın ilk felsefi metinlerde merkezî ve güçlü bir rol oynaması sürpriz değildir.

Fârâbi (MS. 870-950), "ilk göze çarpan İslâm mantıkçı ve metafizikçisi" olarak öne çıkar. (Fakhry, 1983, s. 107). O, çok sayıda Platoncu ve Aristocu yorumsal çalışmalarıyla tanınır ve onun *Fusûlü'l-Medeni*'de sunulmuş olan en özlü erdem kataloğu,

Platon ve Aristoteles'in erdem kataloğu ile oldukça benzerdir (*Aphorisms of the Statesman*; Fârâbi, 1961). Fârâbi'nin genellikle İslam Felsefesi'nin kurucusu olarak kabul edilmesinden dolayı, onun erdemle ilgili tartışması kimi zaman görece kutsalı ihmal ediyor olsa da, buraya dâhil edilmiştir.

Fusûlü'l-Medeni, geniş ölçüde ruh sağlığı ile ilgili 96 aforizmadan oluşur. Spesifik olarak Fârâbi (1961), mükemmellik arayışı içindeki bireysel ruhu en iyi şekilde besleyen devleti tanımlamıştır. Yine bu eser, doğrudan politik bir çalışmaydı: Fârâbi özellikle peygambere referansta bulunmadı ve nadiren vahiyden ve felsefeden bahsetti; daha doğrusu, onun odağı şehir-devleti üzerinedi ve sürekli olarak ideal yurttaş ve yöneticinin ideal eylemlerine değindi ve onları tanımladı (Butterworth, 2001).

Fârâbi (1961)'nin erdem kataloğunun çoğu tanıdıktır: şehir devletindeki adalet, merkezî ilgidir ve erdem, Aristo'nun "orta" doktrinini yansıtan iki aşırı uç arasındaki orta yoldur (Aforizmalar 61-67). Fârâbi, bölünmüş ruh kavramını takdim ettiği zaman, Atinalılardan da yararlanır: Ruh, rasyonel ve arzu edici diye ikiye¹ ayrılır ve her bir parçanın kullanımı, birbirine denk olan akılcı ve ahlâki erdemleri oluşturur (Aforizmalar 8 ve 9).

Akılcı kategorideki erdemlerin kişisel tefekkür erdemleri olduğu görülür, oysa ki, ahlâkî erdemler başkalarıyla ilişkide başvurulan sosyal erdemlerdir. Akılcı kategoriye dâhil olanlar,

¹ Yazarlar, Fârâbi'nin ruhu rasyonel ve arzu edici diye iki başlık altında kategorize ettiğini ifade etmişlerdir. Ancak Fârâbi ruhu beş kategoriye ayırmaktadır. Ona göre nefsin (ruhun) kısımları (el-eczâ) ve melekeleri (el-kuvâ) beştir: (1) besleyici (el-ğâzî), (2) hisseden (el-hâsse), (3) tahayyül eden (el-mütehayyil), (4) arzu ile ilgili (arzu eden) (en-nüzû'i) ve düşünen (en-nâtık), *Fârâbi'nin İki Eseri: Siyâset Felsefesine Dair Görüşler "Fusûlü'l-Medenî" ve Mutluluk Yoluna Yönelme "Tenbîh Alâ Sebîli's-Sa'âde"*, (Çev. Hanefi Özcan), M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2014., s.50. (Çev. Notu).

“bilgelik, akıl, zekâ, zekilik, kusursuz anlayış”tır; etik kategoridekiler, “ölçülülük, eli açıklık (cömertlik) ve adalet”tir (Aforizma 8). Dolayısıyla biz, bir çekirdek insanlık erdemi (cömertlik) eklenmiş ve eşit konum elde edilmiş olmasıyla, Platoncu erdemlerin bir tekrarını görüyoruz. Peygambere yönelik özel bir ihmeline rağmen aşkınlık, Fârâbî (1961)’nin din ve felsefenin bağdaşabileceği ve erdem uygulamasının kendi içinde manevî bir eylem olduğuna yönelik verilmiş olan tartışma ile ilgili açıklamasında ortaya konulmuştur (örneğin, Aforizmalar 68, 81, 86, 87 ve 94).

Sonuç

Bu projenin itici gücü, önermiş olduğumuz herhangi bir özel listenin kültürel ya da tarihsel olarak kendine özgü olacağı şeklindeki eleştiriden kaçınırken, insan güçlerinin mutabakata dayalı bir sınıflandırmasını oluşturma girişimimizdir (Peterson ve Seligman, 2004). Tarihsel kullanımımızdan öğrenmiş olduğumuz birinci ders şudur ki, belirli çekirdek erdemler konusunda zaman, yer ve entelektüel gelenek boyunca bir benzeşim söz konusudur. Bir gelenek diğeri içinde akarken, bir katalog diğeri ilham verip, sonra da ona bir yöntem sunarken, belirli çekirdek erdemler tatminkâr bir kararlılıkla tekrar etmiştir. Halbuki diğeri erdemler, bazı listelerde görünüp, daha sonra kaybolurken, belirli erdemler açık ya da tematik olarak gerçek bir dayanma gücüne sahiptir.

Erdemler ve değerler arasındaki farklar bir kenara bırakıldığında, bu genel özellikler, felsefe ve psikolojideki “evrensel” değerleri tanımlamayla ilgili çabalarla aynı görüşü paylaşırlar (bakınız: Bok, 1995; Schwartz, 1994). Onlar, ister pozitif ruhsal yaşam olarak adlandırılınsınlar, ister psikolojik iyi oluş, ister psikososyal erdemler, ister kendini gerçekleştirme, ister psikososyal olgunluk olarak, isterse de gerçek mutluluk olarak adlandırılınsınlar, bireyleri (psikolojik) iyi yaşama önceden hazırlayan özelliklerin çağdaş listeleri ile de uyumludurlar

(Peterson ve Seligman, 2004). Onlar, çağdaş bir işyerindeki mükemmelliğe yardımcı olarak tanımlanmış bireysel farklılıklarla (Buckingham ve Clifton, 2001) ve Batılı filozoflar tarafından daha son yüzyıllar içerisinde topluma mal olmuş erdemlerle birlikte (Comte-Sponville, 1995/2001) bir romantik partnerde (Buss, 1989) ya da bir arkadaşta (National Opinion Research Center, 2001) çok fazla arzu edildiğine inanılan özelliklerle de uyumludur.

Uyarılar sıralanmıştır. Birincisi, altı çekirdek erdemini eşit bir şekilde aynı anda birden çok yerde bulunup bulunmadığını sormak mantıklıdır. Muhtemelen değildir (bakınız: Tablo 2). Adalet ve insanlık, her bir geleneğin listesini tamamladığından en güvenilir erdem olarak ortaya çıktı; onlar açıkça adlandırılma eğilimindedirler ve biz *-en küçük toplumun hayatta kalması için kendilerine hayati önem verilmiştir-* onların gerçekten evrensel olduğundan şüphe duymuyoruz (Bok, 1995; de Waal, 2000; Ridley, 1996). İlimlilik ve bilgelik, (adalet ve insanlığa) yakın bir şekilde ikinci erdem oldular: en azından, uzun yazınsal geleneklere sahip olan kültürleri incelediğimizde, güvenilir ve genellikle açık bir şekilde ortaya çıktılar. Aşkınlık, çekirdek altının en çok üstü kapalı olan erdemi olduğu için, ancak beşinci sırada listeyi tamamlayarak, bir sonraki her yerde bulunan erdem olmuştur: aşkınlık, daima açık bir şekilde aday değildir; ancak, yaşama dair -dinî olarak destekli ya da değil- daha yüksek bir anlam ya da amacın var olduğu düşüncesi, cennete ya da tanrılara hizmet eder gözükken kanıksanmış erdem düşüncesi olan (Konfüçyüsçülük veya Atinalı felsefe gibi) listelere yönelik her bir geleneğe ilham verir. Son olarak, cesaret birçok listede oldukça açık bir şekilde aday gösterildi (genellikle fiziksel cesaret olarak); ancak, özellikle Konfüçyüsçülük, Taoizm ve Budizm gibi başka geleneklerde (cesaret) eksiktir. Biz bunun bu geleneklerde cesarete değer verilmediği anlamına geldiğinden kuşkuluyuz ve savaş alanının ötesine, diğer alanlardaki metanete cesaretin anlamını genişleten cesaretin daha modern

tanımları onların klasik literatürlerinde kolaylıkla fark edilebilir (örneğin, Yearley, 1990).

İkincisi, en saygın erdemın hangisi olduğu noktasında kültürlerarasında değişkenliğe rastladık. Her bir gelenek, iyi yaşanmış bir hayat için en doğru ve gerekli olarak bazı erdem kümesini aday gösterdi; ancak herhangi bir geleneğin iki listesinin hiçbirini birbirinin özdeşi değildir ve karşılaştığımız birçok erdemın çekirdek erdem listesine girme konusunda başarısız olması şaşırtıcı değildir. Zirâ bu erdemler, genişletilmiş ve belirsiz kritere göre bile, aynı anda her yerde bulunabilme testini geçemediler. Nüktedanlık ve ihtişam örneğinde olduğu gibi kültüre bağlı (her zaman her yerde olmayan) erdemlerin birçoğu, burada ve şimdiki erdemlerimize yakındır. Azamet ve doğallık örneğinde olduğu gibi diğer kültüre bağlı erdemler, bizim bakış açımızdan başka bir iklime ait gözüküyor. Her yerde bulunmayan bu erdem örnekleri, elbette önemlidir ve psikologlar tarafından ciddi dikkati hak ediyor, ancak bunlar, bu çalışmanın temel ilgi alanı değildir. Sınıflandırma projemiz geliştikçe, yönümüzü bu daha az her yerde bulunan, kültüre bağlı erdemlere çevirebiliriz.

Tablo 2: Erdemlerin Bir Nuktada Birleşmesi							
	Gelenek	Cesaret	Adalet	İnsanlık	İlimlilik	Bilgelik	Aşkılık
1	Konfüçyüsçülük	-	A	A	İ	A	İ
2	Taoizm	-	A	A	A	A	İ
3	Budizm	-	A	A	A	İ	A
4	Hinduizm	A	A	A	A	A	A
5	Atinalı Felsefesi	A	A	A	A	A	İ

6	Hristiyanlık	A	A	A	A	A	A
7	Yahudilik	A	A	A	A	A	A
8	İslâmiyet	A	A	A	A	A	A
NOT	A: Açıkça Adlandırılmış İ: Konu Olarak İma Edilmiş						

Üçüncüsü, bizim incelediğimiz bütün gelenekler, büyük, eğitilmiş, şehirleri, parası, hukuku ve iş bölümü olan uzun ömürlü toplumlardan oluşmaktadır. Bu kültürlerin hiçbirisi diğerlerinden tamamen izole ortamda yaşamamışlardır. Konuyla oldukça ilgili olmamıza rağmen, tanımlamış olduğumuz altı çekirdek erdemden ister küçük ya da kısa ömürlü, isterse okuma yazma bilmeyen, isterse de avcı-toplayıcı toplumları karakterize edip etmediğini bilme iddiasında değiliz. Ancak, Biswas-Diener ve Diener (2003) tarafından yönetilmiş olan günümüze ait alan araştırması, Maasai (Batı Kenya'da) ve Inughuit (Kuzey Grönland'da) toplumları arasında, burada tanımlanmış olan çekirdek erdemleri doğrulamıştır.

Özetlemek gerekirse, etkili dinî ve felsefî geleneklere yönelik incelememiz, altı yaygın erdem sınıfının her zaman ve her yerde bulunduğunu gözler önüne sermiştir. Bu sonucun pozitif özellikleri, sınıflandırma teşebbüsümüz için önemli etkilere sahiptir. En önemlisi, diğerlerinden ziyade belirli erdem üzerine odaklanmak için keyfi olmayan bir ilkeye sahibiz. "Karakter" üzerine devam edip giden toplumsal tartışmaların çoğu, evrensel politik ve kişisel değerlerden daha az, ya bir yöne ya da diğerine meyillidir. Sınıflandırmamız kesinlikle bu tür erdemler konusunda olmasına rağmen, kural koyucu ya da kişiye özgü olandan ziyade, aynı anda her yerde ve her zaman mevcut olanı tanımlayıcıdır.

Biz bu çekirdek erdemleri daha spesifik karakter güçlerinin uzun bir listesini organize etmek için kullandık (Peterson ve

Seligman, 2004). Bu stratejiyi daha önceden ifade edilen genel erdemlerin güçlüğünü de içeren birkaç nedenden dolayı tercih ettik. Her durumda, genel erdemlere ulaşmak için birkaç yöntem düşünebiliriz ve nihai ölçüm amacımız, çekirdek erdemlerin bu daha spesifik yollarına (bizim “güçler” olarak adlandırdığımız şey) odaklanmamıza rehberlik etti. Böylece, “insanlık” erdemine bir yandan diğerlerine yönelik sevgi, diğer yandan da iyilik güçleriyle ulaşılır. Benzer şekilde, ılımlılık erdemi de birkaç yola sahiptir: alçakgönüllülük, öngörü ve kendini kontrol. Bu sınıflandırmanın pratik iması, hangi karakter güçlerinin benzer, hangilerinin benzer olmadığını göstermesidir.

Dördüncüsü, bu çekirdek erdemlerin yaygınlığı, evrensellik olasılığını ve evrensel açıdan ifade edilmiş olan ahlaki mükemmellik hakkındaki derin bir teoriyi göstermektedir (Wright, 1994). Bir olasılık da bu erdemlerin tamamen kültürel olmasıdır: elde edilmiş karakterler, uzun yaşamın, paralı, eğitilmiş, büyük iş bölümlü şehirleşmiş toplumların gereğidir. Diğer bir olasılık, çekirdek erdemlerin tamamen biyolojik olduğu ve “ahlakî hayvanı” tanımladığıdır. Ve bizim olumlu baktığımız üçüncü bir olasılık, çekirdek erdemlere evrimsel yatkınlıktır. Her biri, çözülecek olan önemli yaşamsal bir problemin çözümüne izin verdiği için, davranmanın bu belirli stilleri ortaya çıkmış ve yaşatılmış olabilir.

Filozoflar, insanî şartlar içerisinde doğuştan var olan bazı zorlukları, direniş gerektiren bazı cezbedici şeyleri ya da yeniden iyi şeylere yönlendirilmesi gereken bazı motivasyonları etkisiz hale getirme anlamında erdemlere sıklıkla atıfta bulunurlar (Yearley, 1990, s. 16). İnsanlar (bazen) korkuyla doğru bir şey yapmaya eğilimli olmasaydı cesaret erdemini ya da (bazen) pervasız olmasaydılar ılımlılık erdemini varsaymaya ihtiyacımız da olmazdı. Atalarımızın üremesine, farkında olmasına, doğru erdemleri övmesine izin veren biyolojik olarak yatkın mekanizmalar olmasaydı, onların sosyal grupları çabucak yok

olmuş olurdu. Bizim her yerde olduğuna inandığımız erdemler, içimizdeki en karanlık şeylere karşı mücadele etmek ve onlara karşı zafer kazanmak için beşerî hayvana izin veren şeylerdir.

KAYNAKÇA

Alfarabi, *Aphorisms of the statesman* (D. M. Dunlop, Trans.), Cambridge University Press, England, Cambridge, 1961.

American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.), DC: Author, Washington, 1994.

Aquinas, S. T., *Summa theologiae* (T. McDermott, Trans.), MD: Christian Classics. (Original work published 1273), Westminster 1989.

Aristotle, *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.), Cambridge University Press, England, Cambridge, 2000.

Armstrong, K., *Buddha*, Penguin Group, New York 2001.

Bhatt, S. R., The Buddhist doctrine of universal compassion and quality of life. In R. P. Singh & G. F. McLean (Eds.), *The Buddhist world view* (pp. 111-120), India: Om, Faridabad 2001.

Biswas-Diener, R., & Diener, E., From the equator to the north pole: A study of character strengths. Unpublished manuscript, 2003.

Bok, S., *Common values*. University of Missouri Press, Columbia 1995.

Buckingham, M., & Clifton, D. O., *Now, discover your strengths*, Free Press, New York 2001.

Buss, D. M., Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypotheses tested in 37 cultures. *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 1-14., 1989.

- Butterworth, C. E., Introduction to selected aphorisms. In C. E., Butterworth (Trans.), *Alfarabi: The political writings* (pp. 3-10), NY: Cornell University Press, Ithaca 2001.
- Carter, J. R., & Palihawadana, M. (Trans.), *The dhammapada*, Oxford University Press, New York 2000.
- Cheng, D. H., *On Lao Tzu*, CA: Wadsworth, Belmont 2000.
- Clarke, J. J., *The Tao of the West: Western transformations of Taoist thought*, Routledge, New York 2000.
- Cleary, T., Introduction. In T. Cleary (Trans.), *The essential Confucius* (pp. 1-11), Harper Collins, New York 1992.
- Comte-Sponville, A., *A small treatise on the great virtues* (C. Temerson, Trans.), Metropolitan Books. (Original work published 1995), New York 2001.
- Confucius, *Analects* (D. Hinton, Trans.), DC: Counterpoint, Washington 1992.
- de Waal, F. (July 28). Primates—A natural heritage of conflict resolution. *Science*, 289, 586-590, 2000.
- Do-Dinh, P., *Confucius and Chinese humanism* (C. L. Markmann, Trans.), Funk & Wagnalls, New York 1969.
- Dunlop, D. M., *Arab civilization to A.D. 1500*, Longman, London 1971.
- Dutt, R. C., *Buddhism & Buddhist civilisation in India*, *Seema, India, Delhi 1983*.
- Fakhry, M., *A history of Islamic philosophy* (2nd ed.), Columbia University Press, New York 1983.
- Fowler, M. (1999). *Buddhism: Beliefs and practices*, OR: Sussex Academic Press., Portland 1999.

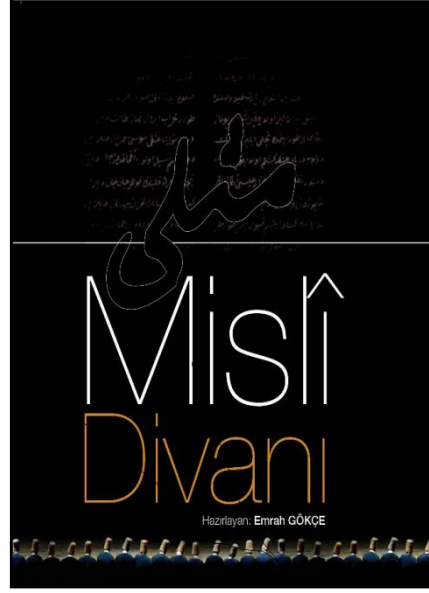
- Graham, A. C., The origins of the legend of Lao Tan. In L. Kohn & M. LaFargue (Eds.), *Lao-tzu and the Tao-te-ching* (pp. 23-40), State University of New York Press, Albany 1998.
- Haberman, D. L., Confucianism: The way of the sages. In L. Stevenson & D. L. Haberman (Eds.), *Ten theories of human nature* (3rd ed., pp. 25-44), Oxford University Press, New York, 1998.
- Haberman, D. L., Upanishadic Hinduism: Quest for ultimate knowledge. In L. Stevenson & D. L. Haberman (Eds.), *Ten theories of human nature* (3rd ed., pp. 45-67), Oxford University Press, New York 1998.
- Hall, D. L., & Ames, R. T., *Thinking through Confucius*, State University of New York Press, Albany 1987.
- Harvey, P., *An introduction to Buddhism: Teaching, history and practices*, Cambridge University Press, England, Cambridge 1990.
- Huang, C., Terms. In C. Huang (Trans.), *The analects of Confucius* (pp. 14-35), Oxford University Press, New York 1997.
- Jahoda, M. *Current concepts of positive mental health*, Basic Books, New York 1958.
- Johansen, K. F., *A history of ancient philosophy: From the beginnings to Augustine* (H. Rosenmeier, Trans.), Routledge. (Original work published 1991), New York 1998.
- Kohn, L., The Lao-tzu myth. In L. Kohn & M. LaFargue (Eds.), *Lao-tzu and the Tao-te-ching* (pp. 41-62), State University of New York Press, Albany 1998.
- LaFargue, M., Recovering the Tao-te-ching's original meaning: Some remarks on historical hermeneutics. In L. Kohn & M.

- LaFargue (Eds.), *Lao-tzu and the Tao-te-ching* (pp. 255-276), State University of New York Press, Albany 1998.
- Lao Tzu, *Tao te ching* (D. C. Lau, Trans.), Viking Penguin, New York 1963.
- Leaman, O., *Key concepts in Eastern philosophy*, Routledge, New York 1999.
- Leaman, O., *An introduction to classical Islamic philosophy*, Cambridge University Press, New York 2002.
- Lynn, R. J., Introduction. In R. J. Lynn (Trans.), *The classic of the way and virtue: A new translation of the Tao-te-ching of Laozi as interpreted by Wang Bi* (pp. 3-29), Columbia University Press, New York 1999.
- Mahdi, M. S., *Alfarabi and the foundations of Islamic political philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 2001.
- Nagao, G. M., The Bodhisattva's compassion described in *The mahāyāna-sūtrālamkāra*. In J. A. Silk (Ed.), *Wisdom, compassion, and the search for understanding: The Buddhist studies legacy of Gadgin M. Nagao* (pp. 1-38), University of Hawaii Press, Honolulu 2000.
- National Opinion Research Center, *General Social Survey: 1972-1998 cumulative codebook*. Retrieved December 25, 2003, from <http://www.icpsr.umich.edu/GSS/>, 2001.
- Pantanjali, *The yoga-sutra* (G. Feuerstein, Trans.), Dawson, England, Folkstone 1979.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P., *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, DC: American Psychological Association, Washington 2004.
- Plato, *Republic* (A. Bloom, Trans.), Basic Books, New York 1968.
- Ridley, M., *The origins of virtue: Human instincts and the evolution of cooperation*, Penguin Books, New York 1996.

- Schwartz, S. H., Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19 - 45, 1994.
- Smart, N., *World philosophies*, Routledge, New York 1999.
- Taylor, S. H., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T., Gurung, R. A. R., & Updegraff, J. A., Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107, 411-429, 2000.
- Thadani, N. V. (Trans.), *The bhagavad gita*, Munshiram Manoharlal, India, New Delhi 1990.
- Wong, E., *The Shambhala guide to Taoism*, Shambhala, Boston 1997.
- World Health Organization, *International classification of diseases and related health problems* (10th rev.), Geneva, Switzerland: Author, 1990.
- Wright, R., *The moral animal: The new science of evolutionary psychology*, Random House, New York 1994.
- Yearley, L. H., *Mencius and Aquinas: Theories of virtue and conceptions of courage*, State University of New York Press, Albany 1990.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
7 (2015), ss. 199-202.

Emrah Gökçe, **Mislî Divanı**,
Akçağ Yayınları, Ankara, 2015, 373 s.



Altı bine yakın divân şairinin yetiştiği ve bu şairlerin divânlarından büyük bir kısmının tespit edilerek transkribe edilip günümüz harflerine aktarıldığı bilinen bir gerçektir. Bu şairlerden biri olan Mislî İsmail Hakkı'nın bilinen tek eseri olan *Divân*'ı, geçtiğimiz aylarda Sayın Emrah Gökçe tarafından tozlu kitap raflarından çıkarılarak okuyucularla buluştu.

İsmail Hakkı'nın Divân şiirinin kalbur üstü şairleri kadar akıcı ve hafızalarda yer edici şiirleri çok fazla olmasa da şiirleri üzerinde düşünülerek okunduğunda, yaşadığı dönem ve içinde bulunulan sosyal yaşantı da göz önüne alınırsa, onlardan çok da geri kalmadığı görülür. Hazırlanan eserin kapak resmi de bunu adeta tasvir eder niteliktedir. Kitabın kapak sayfasında zikir halkası

kurmuş oldukları görülen dervişler, şairin Mevlevî olduğu hakkında ipucu vermekle birlikte aynı zamanda Divân şairlerini de temsil etmektedir. Arap harfleriyle yazılan ve en üstte yer alan şairimiz 'Misli', kendisinden evvelki divân şairleri kadar çok kabiliyetli olmasa da kendisinin de bu şairlerle aynı mecliste yer edindiğini ve onların bir 'misli' yani benzeri olduğunu lisân-ı hâl ile haykırıp bu halkada yerini almaktadır. Kapak sayfasındaki bu başarılı tablo, eserin titiz bir çalışmanın ürünü olduğunun habercisidir.

Eser 3 ana bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölüm'de şairin hayatı ve edebî kişiliği hakkında malumat verilir. Klasik Türk edebiyatının son dönemi olan 19. yüzyılda divân şiiri geleneğini devam ettiren şairler arasında olan ve tezkirelere girmemiş şairler arasında yer alan Misli'nin hayatı hakkında sadece Tuhfe-i Nâilî'de kısa bir bilgi olduğu, ne zaman dünyaya geldiği dahi bilinmeyen şairin eserini, *Divân*'ında belirtildiğine göre 1870 senesinde tamamladığı dile getirilir. Yine *Divân*'ından hareketle İstanbul Beşiktaş Mevlevihânesi'ne bağlı bir mürit olduğu tespiti yapılır. Hayatı hakkındaki bu bilgilerin azlığından dolayı, şairin edebî kişiliği *Divân*'ından hareketle ortaya konmaya çalışılır. Edebî kişiliğinin tespitinden sonra *Divân*'ın yazma nüshası hakkında malumat verilir. *Misli Divân*'ının, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Bölümü'nde numara 318'de kayıtlı olup 127 varaktan oluşan ve İstanbul Üniversitesi'nin kayıtlarına göre müellif hattı olan bu tek nüshası üzerinde çalışılarak gün yüzüne çıkarıldığı belirtilir. *Divân*'ın rik'a hatla yazıldığı, 222x163 mm. ölçüsünde 19 satırlı çift sütun ve 127 varak olduğu, *Divân*'da toplam 446 manzume, 3393 beyit/bent bulunduğu bilgisiyle bu bölüm sona erer.

Eserin İkinci Bölümü *Divân*'ın şekil ve muhteva özellikleri hakkındadır. Yazar, *Divân*'daki nazım şekillerini incelerken kendi içerisinde tutarlı ve bu konuya sistematik bir bakış açısı

kazandırmış olan Cemal Kurnaz ve Halil Çeltik'in hazırladığı *Divân Şiiri Şekil Bilgisi*' adlı kitabı esas aldığını ifade eder. Bu eseri farklı kılan, nazım şekillerinin hazırlanmış diğer divân yayımlarında çok fazla rastlamadığımız bir şekilde grafik ve tablo yardımıyla yüzdellik dilimlerinin gösterilmesi ve bu gösterimde sayısal verilerden faydalanılmış olmasıdır. Bu uygulama bütün nazım şekilleri için teker teker yapılmıştır. Yazar, aynı zamanda *Divân*'da yanlış yerleştirilen nazım şekillerini de Sayın Kurnaz ve Çeltik'in eserine istinaden yerinde bir müdahale ile düzelterek olması gereken başlıklar altına yerleştirmiştir. Şiirde kullanılan vezinlerin hangi bahirden ve kaçar adet olduğu yine tablo ve sayısal verilerden istifade edilerek tasnif edilmiştir. *Divân*'ın birçok vezin ve imlâ hatası barındırdığını ifade eden yazar bu hataları elinden geldiğince tamir yoluna gitmiştir. *Divân*'da olmayıp da vezin ve anlam gereği ilave edilmesi gereken bazı ifadeleri köşeli parantezle metne ilave eden yazar, hiçbir müdahalede bulunmadığı kusurlu vezinleri dipnotta belirtmiştir. *Divân*'da sıkça rastlanılan imlâ yanlışlarının başında ise tamlamaların, kelimelerin, eklerin, eklerdeki ve kelimelerdeki harflerin yanlış yazımının geldiğini tespit eden yazar bunlardan harf hatası içeren kelimeleri düzeltme yoluna gitmiştir. Bütün bu problemlere rağmen yazar, hatalardan arındırılmış bir metin oluşturmaya çalışmıştır.

Yine aynı bölümde *Divân*, muhtevasına göre tasnif edilmiş, şair Mevlevî olduğundan ağırlıklı olarak Mevlevîlik unsurları üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra Hz. Ali, Hz. Hasan, Hz. Hüseyin, Ehl-i beyt, On iki imam sevgisi, Kerbelâ hâdisesi ve *Divân*'daki harf simgeciliğine de değinilmiştir. Bu kısımda Mevlânâ'nın isim ve sıfatları, mesnevîsi, çevresindekiler ve takipçileri, Mevlevîlik ve erkânı, Mevlevî giysileri, Mevlevîlikteki derece ve makamlar, Mevlevîlik mekânları, Mevlevîlik deyim ve terimleri, mûsikî ile ilgili kavramlar *Divân*'dan örnekler verilmek suretiyle kısa ve özlü bir

şekilde açıklanmıştır. Sonuç kısmında eser hakkında bilinmesi gereken her şey özetlenmiş, kaynakça kısmında da yazarın doğrudan ya da dolaylı olarak istifade ettiği eserler yer almıştır. *Divân*'ın transkripsiyonlu metni verilmeden önce de metnin kuruluşunda takip edilen yol anlatılmıştır.

Üçüncü bölüm transkripsiyonlu metinden oluşmaktadır. *Divân* tek nüsha olduğundan metin tenkidi yapılamamış, şiirlerin sıralaması ise yazar tarafından nazım şekli esas alınarak mürettep divân sıralamasına göre düzenlenmiştir. Her şiir parçasının beyit/bentleri kendi içinde numaralandırılmış ve bütün şiirlerin vezinleri verilmiştir. Şiirlerin varak numarası metnin en soluna koyu puntuyla yazılmıştır. Mısrada vezin kusuru var ise dipnotta belirtilmiş, metinde geçen âyet, hadis ve ibâreler italik olarak yazılmış ve bu ifadelerin anlamları dipnotta verilmiştir.

Unutulmaya ve tarih sayfasında kaybolmaya yüz tutmuş binlerce şairden bir tanesinin daha gün yüzüne çıkartılmış olması Türk edebiyatı ve tarihi açısından önemli bir hizmettir. *Mislî Divânu*, sadece Divân şiiri ile iştigal edenlerin değil aynı zamanda 19. yüzyıl Mevlevîlik yaşantısı hakkında bilgi sahibi olmak isteyenlerin de başvuracağı bir eserdir. Genç yazardan bu alandaki çalışmalarında sabit kadem olmasını, bu gayret ve azmini sürdürmesini temenni ediyoruz.

Murat Vanlı

Doktora Öğr., Türk İslam Edebiyatı,
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
muradvanlı15@hotmail.com