

BİR YÜKSEKÖĞRETİM MODELİ OLARAK MEDRESE VE GÜNÜMÜZ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA YÖNELİK ÇIKARIMLAR*

Enes ERYILMAZ**

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi, **Geliş Tarihi:** 11 Ekim 2019, **Kabul Tarihi:** 29 Mart 2020, **Yayın Tarihi:** 31 Mart 2020, **Atıf:** Eryılmaz, Enes. "Bir Yükseköğretim Modeli Olarak Medrese Ve Günümüz Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Çıkarımlar". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 20/1 (Mart 2020): 263-298 <https://doi.org/10.33415/daad.632045>

Article Information

Article Types: Research Article, **Received:** 11 October 2019, **Accepted:** 29 March 2020, **Published:** 31 March 2020, **Cite as:** Eryılmaz, Enes. "Madrasa As A Higher Education Model And Its Implications For Today's Higher Education Institutions". *Journal of Academic Research in Religious Sciences* 20/1 (March 2020): 263-298. <https://doi.org/10.33415/daad.632045>



Öz

Bu çalışmada *medrese modelinin* kavramsal çerçevesi ve karakteristik özellikleri çıkarılarak modelin genel hatları ortaya konulmuş ve bir yükseköğretim modeli olarak medresenin kavramsal ve kurumsal yapısı gösterilmiştir. Bunun için araştırmada tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Ardından medrese modelinden günümüz yükseköğretim kurumlarına bakılarak eksiklikler tespit edilmiş ve bu eksiklikleri giderebilmek için eğitim politikaları önerilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, günümüz yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim-araştırma faaliyetlerini bir arada yürütmesi, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğini artırması, öğrenci ve öğretim üyelerinin temel ihtiyaçlarını karşılaması, kapsamlı kütüphaneler oluşturması, öğrenme ve öğretme hürriyetini artırması, fırsat eşitliğini ger-

* Bu çalışma Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) Yüksek Din Öğretimi Araştırmaları Projesi çerçevesinde hazırlanmıştır. Proje boyunca verdiği destekten dolayı DEM'e teşekkür ederiz. Ayrıca bu çalışmayı okuyarak önerileriyle katkı sağlayan Z. Şeyma Altın, Ahmet Çapku, H. Sabri Çeliktas, Harun Yılmaz, Zeki Salih Zengin ve diğer hakemlere teşekkürü bir borç biliriz.

** Dr. Öğr. Üyesi Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. enes.eryilmaz@klu.edu.tr. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-8041-9738>.

çekleştirmesi, özel, bağımsız, esnek ve dinamik bir yapıda olması gerektiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Medrese Modeli, Yükseköğretim Kurumları, Üniversite, Eğitim, Öğretim, Araştırma, Vakıf.

Madrasa As A Higher Education Model And Its Implications For Today's Higher Education Institutions

Abstract

In this study, the conceptual framework and characteristic features of *madrasa model* are inducted to outline it; and the conceptual and institutional structure of madrasa as a higher education model is shown. To that end, the inductive method is used in this research. Then, the deficiencies are observed by looking today's higher education institutions through the lens of madrasa model and the following educational policy suggestions are given to overcome these deficiencies. As a consequence, in this paper it is put forward that today's higher education institutions should carry out education-teaching-research activities together, increase student and faculty mobility, fulfill basic needs of faculty and students, provide comprehensive libraries, enhance the freedom to learn and freedom to teach, realize equality of opportunity, have a private, independent, flexible, and dynamic structure.

Keywords: Madrasa Model, Higher Education Institutions, University, Education, Teaching, Research, Waqf.

Giriş

Sokrates, “hikmet sevgisinin yegâne başlangıcı hayrettir”¹ der. Şaşırma ile, hayretle merak eder insan ve sonra araştırmaya başlar. İnsanı araştırmaya sevk eden merak ve hayrettir. İnsanoğlu bu hayretini, şaşkınlığını gidermek için öğrenmeye başlar. Öğrendikçe merakını giderir ancak bu sefer yeni şeylere merak duyar. Böylece bitmek bilmeyen bir araştırmaya başlamış olur. İşte bu yüzden insanoğlu var olduğu andan itibaren hayrete düşmüş, merak etmiş ve bu ihtiyacını gidermek için sürekli öğrenme kaygısı duymuştur. Bu kaygısını gidermek için kendisiyle aynı düşünceyi paylaşanlarla bir araya gelmiş ve beraber öğrenme faaliyeti içinde olmuştur. İşte öğretim kurumlarının temelinde bu birliktelik vardır: Hoca ve talebelerin bir araya gelerek öğrenme faaliyetini yürütmesi.

Kadim zamanlarda günümüzdeki gibi yükseköğretim kurumları yoktu. Fizikî mekânlar değişkendi, ancak sabit olan hocanın ve talebelerin bir halka etrafında toplanarak ilim tahsil etmeleriydi (*hal-*

¹ “Hikmet sevgisinin (*philosophia*) yegâne başlangıcı (*arche*) hayrettir (*thaumazein*).” Platon, *Theaetetus*, 155d.

ka-i tedris).² Bu anlamda öğrenimin temelinde hoca ve talebelere oluşan birliktelik vardır. Hoca veya talebe olmadığında öğretimden bahsetmemiz mümkün değildir. Öğretimde aslî unsur hoca ve talebelerdir. Hocanın talebelere verdiği öğretimden ders kitapları neşet etmektedir. Hoca ve talebeler kararlı olduktan sonra fizikî mekânlar ve maddî imkânlar bir şekilde oluşturulmaktadır. Ancak hoca ya da talebeler olmayınca mekânlar ve imkânlar eksiksiz olsa da orada öğretim faaliyetinin olması mümkün değildir. Dolayısıyla genel olarak öğretimin özel olarak da yükseköğretimin temelinde hoca-talebe ilişkisi vardır.

Yukarıda işaret edildiği gibi tarih boyunca bir şekilde öğretim faaliyeti gerçekleşmiştir. Hatta ileri düzeyde öğretim faaliyeti de yapılmıştır. Ancak ünlü oryantalist George Makdisi'ye göre ilk olarak yükseköğretimin kurumsal hâle gelmesi İslâm dünyasının doğusunda gerçekleşmiştir. Hristiyan Batı'da "doğal ve kendiliğinden gelişme"³ ile ortaya çıktığı söylenen ilk üniversitelerin kökeni aslında İslâm'ın Klasik Çağı'na dayanmaktadır. Makdisi, miladi 9. yüzyıl Bağdat'ında, üniversitenin temeli olan skolastik lonca, öğretim üyeliği belgesi ve akademik özgürlüğün mevcut olduğunu iddia etmektedir.⁴ Yani yükseköğretimin kurumsallaşmasını medrese modeliyle

² Süleyman Uludağ, "Halka," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 15: 358; Wael B. Hallaq, *An Introduction to Islamic Law* (New York: Cambridge University Press, 2009), 38, 45-47; halkanın kökeni Hz. Muhammed (s.a.v.)'e gitmektedir: "Resûlullah (sav) oturduğunda ashabı da onun huzurunda halkalar şeklinde otururlardı" Muhammed Abdülhay el-Kettânî, *et-terâtibü'l-idâriyye: Hz. Peygamber'in Yönetimi*, trc. Doç. Dr. Ahmet Özel, 3. bs. (İstanbul: İz Yayıncılık, 2012), 2: 284; ayrıca ilim halkaları ve meclisleri için bk. Kettânî, *Hz. Peygamber'in Yönetimi*, 2: 284-287, 407; George Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*, trc. Ali Hakan Çavuşoğlu ve Tuncay Başoğlu (İstanbul: Klasik, 2012), 44-55; ve Christopher Melchert, "The Etiquette of Learning in the Early Islamic Study Circle," *Education and Learning in the Early Islamic World*, ed. Claude Gilliot (Aldershot, UK: Ashgate, 2012), 43: 1-44.

³ A.B. Cobban, *The Medieval Universities: Their Development and Organization* (London: Barnes & Noble, 1975), 22.

⁴ George Makdisi, "Universities: Past & Present," *Culture and Memory in Medieval Islam: Essays in Honour of Wilferd Madelung*, edited by Farhad Daftary and Josef W. Meri (London & New York: I.B.Tauris in association with The Institute of Ismaili Studies, 2003), 45-46; 1990'da verdiği bu derste Makdisi daha önceki eserlerinde söylemediği bir tespiti açıklıkla ifade etmiştir: "Yüksek öğretimin profesyonel organizasyonun, Bologna ve Paris gibi ilk üniversitelerde tecessüm ettiği gibi, kökleri klasik İslâm'dadır. Onların ikisi de kökleri yalnızca klasik İslâm'da bulunabilen skolastik loncalar olarak ortaya çıkmıştır. Skolastik lonca, bu eşsiz kurumsal yapı, öğretim üyeliği belgesi ve akademik özgürlüğe yol açan skolastik metoduyla klasik İslâm'ın bir oluşumuydu. Onun kökeni klasik İslâm dünyasının kültürel merkezi olan 9. yüzyıl Bağdat'ına da-

sağladığını söylemektedir. Yükseköğretim kurumlarının profesyonelliğini ve sürekliliğini temin eden bu unsurların ilk defa İslâm dünyasının Doğu'sunda ortaya çıktığını, daha sonra İslâm dünyasının Batı'sına (Mağrip ve Endülüs) oradan da Batı Hristiyan dünyasına intikal ettiğini iddia etmektedir. Makdisi bu tezini destekleyecek gerek öz gerekse yöntem bakımından İslâm dünyasındaki medreselerle Avrupa'daki ilk üniversiteler arasında önemli benzerlikler bulmuştur.⁵ Ancak, Batı Hristiyan dünyası medrese modelini alıp benimsemiş ve daha da geliştirmiştir.⁶ Makdisi'ye göre Avrupa'nın en büyük katkısı ise bu modeli tüzel kişilik haline getirmesidir.⁷

Dolayısıyla, bilinen yükseköğretim tarihine baktığımızda karşımıza çıkan ilk sistematik ve profesyonel eğitim-öğretim-araştırma

yanmaktadır" Makdisi, "Universities: Past & Present," 45; "skolastik lonca" ile Makdisi fıkıh mezheplerinin kurumsallaştığı aşamayı kastetmektedir, bkz. Tuncay Başoğlu, "George Makdisi (1920–2002)," *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 4 (2004): 103-104. Ayrıca medrese modelinin Avrupa yükseköğretiminin teşekkülüne yaptığı katkı için bk. Seyfi Kenan, "Modern Üniversitenin Oluşum Süreci," *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies* XLV (2015): 333-367 ve George Makdisi, "The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into its Origins in Law and Theology," *Speculum*, 49 (4): 640-661. Son zamanlarda Beckwith daha önceden Barthold'un işaret ettiği Budizm etkisi üzerinden bir okuma yapmıştır (Ayrıca bk. Vasili Vladimirovitch Barthold, *Four Studies on the History of Central Asia, Volume II: Ulugh-Beg*, trans. by V. & T. Minorsky [Leiden: Brill, 1963], 5-6). Bu okumaya göre medresenin kökeni Budist eğitim kurumu olana vihara'ya dayanmaktadır, medrese vihara'dan neşet etmiştir, üniversite de medrese örnek alınarak kurulmuştur; bu okuma için bk. Christopher I. Beckwith, *Warriors of the Cloisters: The Central Asian Origins of Science in the Medieval World* (Princeton: Princeton University Press, 2012), özellikle 3. Bölüm. Fakat Saliba'ya göre Beckwith'in okumasını destekleyecek yeterli delil yoktur, dolayısıyla bu okuma bilimsel olmaktan çok ideolojiktir; bk. George Saliba, "The Central Asian Role in the Making of Modern European Science," *Cliodynamics: The Journal of Quantitative History and Cultural Evolution* 6/1 (2015): 111-114.

⁵ Bu mesele ayrı bir inceleme konusu olduğu için burada daha fazla tartışmayacağız, bk. Makdisi, "Universities: Past & Present," 43- 57; Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim* ve George Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, trc. Hasan Tuncay Başoğlu (İstanbul: Klasik, 2009). Karşıt görüş için bk. Walter Rüegg, ed. *A History of the University in Europe. Volume I: Universities in the Middle Ages*, ed. Hilde de Ridder-Symoens (Cambridge: Cambridge University Press, 1992); Hastings Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages* (Oxford: Oxford University Press, 1936), I: 4-5; Charles Homer Haskins, *The Rise of Universities* (Ithaca and London: Cornell University Press, 1923), 1-5; Olaf Pedersen, *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*, trans. by Richard North (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).

⁶ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 419.

⁷ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 329.

kurumu medresedir.⁸ Medrese insanlığa ilk özgün yükseköğretim modelini sunmuştur. Avrupa’da “ortazaman üniversitesi”⁹ (*medieval university*) denilen yükseköğretim kurumları hemen hemen 19. yüzyılın başlarına kadar bu klasik yapısını korumuştur. Avrupa’daki üniversiteler medrese modelinden sistem, yöntem ve içerik bakımından faydalanmış ve bunu daha da ileri götürmüştür. Şimdi sırayla Medrese Modelinin kavramsal çerçevesi ve karakteristik özellikleri anlatılarak modelin genel hatları ortaya konulacak ve bir *yükseköğretim modeli olarak medresenin* kavramsal ve kurumsal yapısı gösterilecektir. Böylece medresenin tarihte kalmış olan bir eğitim kurumundan ziyade günümüz yükseköğretimi için de hâlâ ilham kaynağı olabileceği görülecektir.

Medrese Modeli

Ünlü şarkiyatçı Franz Rosenthal, *Knowledge Triumphant: the Concept of Knowledge in Medieval Islam* adlı eserinde İslâm medeniyetinde ‘ilm kavramı kadar belirleyici olmuş başka bir kavram olmadığını söyler. Rosenthal’e göre ‘ilm kavramı İslam medeniyetine hâkim olmuş ve İslâm’ın nevi şahsına münhasır bir model inşa etmesini sağlamıştır; çünkü ilim bir Müslümanın entelektüel, dinî, siyasî ve gündelik hayatının her anında onunla beraber olup ona yol göstermiştir.¹⁰ İslâm tarihi boyunca ilim sahipleri her zaman baş tacı edilmiştir. Halifeler ve sultanlar ilim sahiplerini dinlemiş, himaye etmiş ve onlara gereken imkânları sağlamıştır. Bilgiye gösterilen bu hürmet dolayısıyla *ilim* İslâm medeniyetinin “ana temasını”¹¹

⁸ Makdisi, “Universities: Past & Present,” 43-47. Maalesef bu konuda tarihçilerin çoğu yanlış bir okuma yaparak medresenin etkisini görmezden gelmiş, ya da en fazla “the Saracenic schools”u üniversitenin neşet etmesinde itici bir güç olarak ele almışlardır; bk. S. S. Laurie, *Lectures on the Rise and Early Constitution of Universities* (London: Kegan Paul, Trench & Co.: 1886), 34-38. Ayrıca güney Avrupa üniversitelerindeki “Akdeniz modeli” ile “medrese modeli” arasındaki benzerlik için bk. Darleen Pryds, “*Studia as Royal Offices: Mediterranean Universities of Medieval Europe*,” *Universities and Schooling in Medieval Society*, eds. William J. Courtenay and Jürgen Miethke (Leiden: Brill, 2000), 83-99.

⁹ Olumsuz çağrışımlarından dolayı “ortaçağ” yerine “ortazaman” kelimesini tercih ediyorum. Bu tâbiri Fuad Köprülü’ye borçluyum; bk. M. Fuad Köprülü-Wilhelm Barthold, *İslam Medeniyeti Tarihi* (İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2014). Ortazaman üniversitesi için bk. *A History of the University in Europe. Volume I*, ed. Hilde de Ridder-Symoens; Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*; ve Makdisi, “Universities: Past & Present,” 43-63.

¹⁰ Franz Rosenthal, *Knowledge Triumphant: the Concept of Knowledge in Medieval Islam* (Leiden: E. J. Brill, 1970), 2.

¹¹ Rosenthal, *Knowledge Triumphant*, 18.

oluşturmuştur. Buna işaret eden çok sayıda âyet-i kerîme¹² ve hadîs-i şerîf vardır. Allâh-u Teâlâ kâinatı akıl sahipleri için ibretler olduğunu, müminlerin göklerin ve yeryüzünün yaratılışı üzerine tefekkür ettiklerini; kâinatın ufuklarında ve insanın kendi nefsinde (*fi'l-âfâki ve fi enfusihim*) bulunan bu âyetleri göstereceğini bizzat kendisi taahhüt etmektedir.¹³ Dolayısıyla Kur'ân'da müminler, kâinataki tüm varlıkları araştırmaya ve tefekkür etmeye teşvik edilmektedir. Âl-i İmrân sûresinin sonundaki şu âyetler, ilmin ve âlimin özellikleriyle ilgili önemli ipuçları sunmaktadır:

187. ALLAH, geçmişte kendilerine vahiy verilenlere, “Bunu insanlara açıklayın ve ondan hiçbir şeyi gizlemeyin!” [buyurduğunda, bunu yapacaklarına] dair onlardan güçlü bir taahhüt almıştı. Ama onlar bu taahhütlerini kulak arkasına attılar ve küçük bir kazançla değiştirdiler: Ne kötü bir alışverişti bu!
188. Sanma ki bu şekilde başardıklarıyla övünen ve yapmadıkları ile övülmekten hoşlananlar azaptan kurtulabilecekler. Onları [ahirette] şiddetli bir azap beklemektedir.

189. GÖKLERDE ve yeryüzünde hükümler Allah'a aittir ve Allah, her şeyi yapmaya kâdirdir.

190. Kuşkusuz, göklerin ve yerin yaratılışında ve gece ile gündüzün birbirini izlemesinde derin kavrayış sahipleri için alınacak dersler vardır,
191. Onlar ki ayakta dururken, otururken ve uyumak için uzandıklarında Allah'ı anar [ve] göklerin ve yerin yaratılışı üzerinde inceden inceye düşünürler (*yetefekkerûne*): “Ey Rabbimiz! Sen bunları[n hiç birini] anlamsız ve amaçsız yaratmadın. Sen yücelikte sınırsızsın (*subhâneke*)! Bizi ateşin azabından koru!” (Âl-i İmrân 3/187-191).

Bu âyetler silsilesi konumuz açısından altı hususu aydınlatmaktadır. *Birincisi*, ilim sahipleri, ilimlerini insanlara açıklayarak aktarmakla yükümlüdür. Çünkü tam anlamıyla bir aktarım açıklamak-

¹² Rosenthal, Kur'ân-ı Kerim'de 'l-m kökünden gelen kelimelerin 750 yerde geçtiğini tespit etmiştir; bk. Rosenthal, *Knowledge Triumphant*, 19-20.

¹³ Fussilet 41/53: “Zamanı geldiğinde insana mesajlarımızı [evrenin] uçsuz bucaksız ufuklarında ve kendi öz benliklerinde [bulduklarıyla] tam olarak anlatacağız ki bu [vahy]in tartışılmaz bir gerçek olduğu, apaçık ortaya çıksın. Rabbinin her şeye tanık olduğu[nu bilmeleri onlara] hâlâ yetmez mi?” (Bu çalışmada geçen âyet çevirileri Muhammed Esed'in mealinden alıntılanmıştır; bk. Muhammed Esed, *Kur'ân Mesajı: Meal-Tefsir*, trc. Cahit Koytak ve Ahmet Ertürk [İstanbul: İşaret Yayınları, 1997]).

la ve öğretimle mümkün olabilir. Aksi takdirde başarılı bir ilmî aktarım sağlanamaz. *İkincisi*, ilim, âlimin tevazusunu artırmalıdır (kibrini değil). Âlim olan zat sahip olduğu ilimle övünemez, çünkü İslâm inancına göre bu ilim ona verilmiştir, onu kendi zekâsıyla elde etmemiştir. Bir bilen tarafından ona öğretilmiştir. Hakîkî anlamda bilen Âlim-i Mutlak ve Muallim-i Evvel olan Allâh'tır.¹⁴ *Üçüncüsü*, âlim, ilmiyle âmil olmalıdır; yapmadığı şeylerle övünüp insanları aldatmamalıdır. Âlimlerin şahsında bilgi ve eylem bir araya gelmelidir.¹⁵ *Dördüncüsü*, kâinatta âlimler (akıl sahipleri) için sayısız hikmetli dersler vardır. Bu yüzden, âlimler kâinatı inceleyen tüm ilimler üzerine araştırmalar yapmalıdır. Her türlü tabii, ictimâî, beşerî ve ilahî ilimler bu çerçevede ele alınabilir (insanı, toplumu, kâinatı ve tabii ki dinleri araştıran bütün ilim ve bilim dalları). Şu hâlde, İslâm düşüncesine göre ilim ve bilim gibi bir ayırım yoktur. Her ne kadar Kur'ân'daki ilim kavramı dinî bilgiyi öncelese de onun içine her türlü bilim ve teknik de girmektedir.¹⁶ Dolayısıyla, 'ilm'i çatı kavram olarak düşünebiliriz. İlim kavramı bilim, teknik ve hikmet kavramlarını da ihtivâ etmektedir.¹⁷ Kur'ân âyetlerinden de anlaşıldığı üzere Allâh her türlü bilginin araştırılmasını teşvik etmektedir ve İslâm tarihine baktığımızda da Müslüman âlimlerin her türlü alanda eserler verdikleri ve araştırmalar yaptıkları görülmektedir. Müslüman bilim adamları astronomiden coğrafyaya, geometriden optiğe, kimyadan tıpa, fizikten mimariye kadar geniş bir yelpazede araştırmalar yapmış ve yeni buluşlara imza atmıştır. Dolayısıyla İslâm ilimler tarihinde yalnızca ilim vardır, bilim yoktur önermesi bir safsatadan ibarettir.¹⁸ Bu önermenin ne teorik ne de pratik

¹⁴ Bk. ez-Zümer 39/49, el-Bakara 2/31-32, el-Bakara 2/140, el-Bakara 2/255, el-Mülk 67/14, et-Teğâbün 64/4, el-En'âm 6/59, el-Mücâdele 58/7, en-Nisâ 4/32.

¹⁵ Kur'ân'da bildikleriyle amel etmeyen âlimler için yapılan meşhur benzetme şudur: *kitap yüklü merkep*; bk. el-Cum'a 62/5.

¹⁶ Rosenthal, *Knowledge Triumphant*, 44.

¹⁷ İlhan Kutluer, "İlim," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 22/109-114.

¹⁸ Bk. Fuat Sezgin, *İslâm'da Bilim ve Teknik*, trc. Abdurrahman Aliy (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2008). Prof. Dr. Sezgin'e göre Müslüman bilim adamları 9. yüzyılın ortalarında başladıkları yaratıcı fikirlerini ve gelişmelerini 17. yüzyıla kadar devam ettirmişlerdir; bk. Sezgin, *İslâm'da Bilim ve Teknik*, I: 168. Bu konuya değinmemizin nedeni medresenin de aynı suçlamaya maruz bırakılmasıdır: Medresede bilim yoktur, yalnızca dinî ilimler vardır. Bu da aynı şekilde çok yanlış bir suçlamadır. Medreselerde yalnızca belirli dönemlerde belirli yerlerde felsefe yasaklanmıştır, bunun dışında gerekli olan bütün (b)ilimler medreselerde okutulmuştur; bk. A. L. Tibawi, "Origin and Character of Al-Madrasah," *Bulletin of School of Oriental and African Studies* 25 (1962): 227-229; Mefail Hızlı, "Osmanlı Medreselerinde

olarak ispatlanması mümkündür. Kur'ân'da kâinattaki her türlü varlığın araştırılması emredilmiştir ve Müslüman bilim adamları da bu emrin gereğini yerine getirmişlerdir.¹⁹ *Beşincisi*, eğitim-öğretim-araştırma birbirinden ayrılamaz. Müslüman âlimler bildiğini anlatmakla (öğretim), yaşamakla, yaşatmakla (eğitim yoluyla) ve bilmediğini araştırmakla yükümlüdür. Dolayısıyla Müslüman âlimler eş zamanlı olarak eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerini yürütmelidir. *Altıncısı*, akıl sahibi olan âlimler göklerde ve yerlerdeki muhteşem varlıklar ve tabiat kanunları üzerine hayret eder ve bu merakını gidermek için tefekkür, tarassut ve tahkik yoluyla varlığın ve düzenin arkasındaki hikmetleri ve hakikatleri araştırır.²⁰ Kur'ân'daki bu pasaj gibi ilme, araştırmaya, düşünmeye sevk eden daha pek çok ayet vardır. Makro kozmostan (*kâinat*) mikro kozmosa (*insan*) kadar evrendeki her bir varlığın ve sistemin araştırılması sıklıkla teşvik edilmektedir.

Kur'ân'daki ayetlerin yanı sıra ilim, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) de önem verdiği ve ashabına aktarmak istediği temel düşüncelerden biriydi;²¹ o yüzden ilim ve âlimle ilgili oldukça fazla sayıda hadîs-i

Okutulan Dersler ve Eserler," *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/1 (2008): 25-46; Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 139-148; M. Asad Talas, *Nizamiye Medresesi ve İslâm'da Eğitim-Öğretim*, trc. Sadık Cihan (Samsun: Etüt Yayınları, 2000), 50-51; ve Yaşar Sarıkaya, *Medreseler ve Modernleşme* (İstanbul: İz Yayıncılık, 1997), 36-40.

¹⁹ Burada bir noktaya dikkat çekmek gerekir: Tabii ki Müslüman bilim adamlarının araştırma faaliyeti ile "Aydınlanma" sonrası modern Batılı bilim adamlarının araştırma faaliyetini ayırt etmek gerekir. Biri tabiatta Allah'ın âyetlerini araştırırken, diğeri Tanrı'nın yok sayıldığı ya da Tanrı'nın insanoğlunu terk ettiği bir dünyada yeryüzü cennetini kurmaya çalışmak için araştırma yapmaktadır. Dolayısıyla, Müslüman bilim adamlarının *araştırmasıyla* Batılı bilim adamlarının *araştırması* arasında metafizik, dünya görüşü ve metodoloji açısından önemli tavır farklılıkları vardır. Batılı modern bilim ve araştırma ile İslâmî ilim ve araştırma arasındaki fark için bk. Hamza Yusuf, "Is the Matter of Metaphysics Immaterial? Yes and No," *Renovatio: The Journal of Zaytuna College* (May 10, 2017) <https://renovatio.zaytuna.edu/article/the-matter-of-metaphysics>. Ayrıca bu konu hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Muzaffar Iqbal, *The Making of Islamic Science* (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2009) ve Alparslan Açıkgenç, *İslâm Medeniyetinde Bilgi ve Bilim* (İstanbul: İSAM Yayınları, 2008).

²⁰ 191. âyette *subhâneke* kelimesi geçer; Arapçada *subhâneke* hayret ifadesidir. Bu âyet sanki yazının başında Sokrates'ten aktardığımız yargıyı anımsatmaktadır. Sokrates hikmet sevgisinin hayretle başladığını söylemişti. 191. âyette de benzer bir yargı var: "Onlar ki ayakta dururken, otururken ve uyumak için uzandıklarında Allah'ı anar [ve] göklerin ve yerin yaratılışı üzerinde inceden inceye düşünürler (*yetefekkerûne*): 'Ey Rabbimiz! Sen bunları[n hiç birini] anlamsız ve amaçsız yaratmadın. Sen yücelikte sınırsızsın (*subhâneke*)!'" Dolayısıyla, müminler de yeryüzü ve göklerin yaratılışı üzerine hayrete düşer ve tefekkür ederler.

²¹ Rosenthal, *Knowledge Triumphant*, 21.

şerîf bulmak mümkündür. Lakin bu çalışmanın sınırları nedeniyle üç tanesi ile yetineceğiz. Bunlardan *birincisi* şudur: “Hikmet müminin yitiğidir. Onu nerede bulursa almaya en çok hak sahibidir.”²² Bu ve benzeri hadisler nedeniyle Müslüman âlimler ilim yolculuklarına çıkıp ilim tahsil etmişlerdir. İlmi doğrudan âlimden (*kaynağından*) almak için çıkılan bu yolculuklarda özellikle ilim merkezlerine gidilmiştir. Yalnızca ilmî (dolayısıyla dinî) gayelerle yapılan bu yolculuklar sayesinde yeni ilimler elde edilmiş, var olan ilimlerin muhafazası, aktarılması sağlanmış ve âlimler arasında ciddi bir etkileşim, hareketlilik ve birlik sağlanmıştır. Bu hareketlilik sayesinde Bağdat’ta yazılan bir eser çok kısa bir zamanda Kurtuba’ya ulaşabilmiştir. Klasik İslâm dünyasındaki ilim merkezleri arasında önemli bir hareketlilik vardı, böylece “farklılığın içinde öyle bir birlik vardı ki cüz’î olan küllî olana nispetle ışıldardı.”²³ *İkincisi*, ebedîliğin yolunu açan şu hadistir: “İnsan ölünce üç şey dışında ameli kesilir: Sadaka-i câriye (faydası kesintisiz sürüp giden sadaka), *kendisinden faydalanılan ilim* ve kendisine dua eden hayırlı evlât.”²⁴ Bu ve benzeri hadisler nedeniyle Müslüman âlimler eserler yazmış ve talebeler yetiştirmişlerdir. İslâmiyet’e göre öldükten sonra da âlimin amel defteri kapanmamakta ve sevap kazanmaya devam etmektedir. Bu müjde nedeniyle Müslüman âlimler talebe yetiştirmeye ve bilgilerini kitaplaştırıp kayda geçirmeye çok önem vermişlerdir.²⁵ Dolayısıyla İslâm toplumunda ilmin yok olması gibi bir tehlike söz konusu olmamıştır.²⁶ *Son olarak* da Müslümanlar nezdinde ilmin gayesini

²² İbn Mâce, *Sünen*, “Zühd,” 15; Tirmizî, *Sünen*, “İlim,” 19.

²³ Tibawî, “Origin and Character,” 225. İlim yolculuğunun önemi ve tarihi için bk. el-Kettânî, *Hiz. Peygamber’in Yönetimi*, 2: 408. İslâm ilimler tarihinde bir yöntem olarak seyahat ve ilim arasındaki ilişkinin mükemmel bir anlatısı için bk. Houari Touati, *Ortaçağ’da İslâm ve Seyahat: Bir Âlim Uğraşının Tarihi ve Antropolojisi*, trc. Ali Berktaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2004.

²⁴ Müslim, *Sahîh*, “Vasiyyet,” 14 (vurgu bana aittir).

²⁵ İbnü’l-Mukaffa’nın (ö. 142/759) *el-Edebü’l-Kebîr* adlı eserinde kendinden önceki âlimlerin ilmî tutumları hakkında aktardığı şu anekdot bir hayli mânîdardır: “Onların ilme verdikleri önem öyle bir noktaya varmıştı ki, onlardan birisi bir ilim ve doğru bir söz duyarsa ve o sırada yabancı olduğu bir yerleşim merkezinde ise, ecelinin geliverceği ve bu yüzden bu bilgilerin kendinden sonrakilere gizli kalabileceği endişesiyle hemen onları kayaların üzerlerine not ederdi.” Abdullah İbnü’l-Mukaffa, “Devlet Başkanıyla İlgili Hususlar I,” trc. Necdet Ünal, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 34 (2010): 222.

²⁶ Tabii ki savaşları saymazsak; ör. Bağdat’ın 656/1258’de Moğollar tarafından yağmalanmasıyla onlarca kütüphane ve ilim dalının yok olduğu tahmin edilmektedir. Bk. J. J. Saunders, *A History of Medieval Islam* (London and New York: Routledge, 2002), 191-192; Salah Zaimeche, “Baghdad,” *Foundation for Science, Technology, and Civil-*

gösteren şu hadis zikredilmeye değerdir. Hadiste bir kıyamet sahnesi tasvir edilir:

...Dünyadayken ilim öğrenmiş, öğretmiş ve Kur'ân okumuş bir adam kıyamet günü Allâh'ın huzuruna getirilir. Yüce Allâh ona verdiği nimetleri hatırlatır ve o da bunları tasdik eder. Sonra Allâh ona:
 – ‘Peki, bu nimetlere karşılık ne yaptın?’ diye sorar.
 – ‘Yâ Rabbi! İlim öğrendim, öğrettim ve senin rızân için Kur'an okudum’ der.
 – ‘Hayır, yalan söyledin. Sen “âlim” desinler diye ilim öğrendin, “ne güzel okuyor” desinler diye Kur'an okudun, nitekim böyle denildi de,’ buyurur. Sonra Allâh emreder ve o kişi yüzüstü sürüklenerek cehenneme atılır.²⁷

Bu hadisten konumuzla ilgili olarak şu hüküm çıkarılabilir: İlim yalnızca Allâh rızası için talep edilmelidir. İlim Allâh rızası için değil de başka şeyler (şan, şöhret, övgü) için talep edilirse ya da öğretilirse bu makbul bir amel olmaz; çünkü böyle bir amel *riyâya* girmektedir. Hilmi Ziya Ülken'in tabiriyle bu şekilde davranan insanlar aslında “aşk ahlâkına” göre değil de “desinler ahlâkına”²⁸ göre eylemektedir. Desinler ahlâkının ise katiyen Kur'ân ve Sünnet ile bağdaşması mümkün değildir. Bu durumun ciddiyeti yukarıda verilen hadiste kesin bir şekilde dile getirilmiştir. Müslüman âlimler ya da talebeler, Allâh rızâsından başka bir şeyi gözetirlerse (mal, mülk, mevki, şan, şöhret vs.) bunun ahiretteki karşılığının çok ağır olacağı söylenmektedir. Bundan dolayı kadim âlimlerin çoğu geçimini ticaret ya da zanaat gibi yollardan elde etmişlerdir.²⁹ Özellikle ilk dönemde ilimden para kazanmak caiz görülmemiş, ancak müteahhirîn döneminde ilim öğretmenin emek tahsisini gerektiren bir iş olduğu ve aksi takdirde dinî ilimleri öğretecek kimse kalmayacağı gerekçeyle caiz görülmüştür.³⁰ Bununla birlikte, siyasi, mali kazanç ya da şan, şöhret, mevki, makam sahibi olmak için ilim talep etmek veya

zation (June 2005): 4-5; Johannes Pedersen, *İslâm Dünyasında Kitabın Tarihi*, trc. Mustafa Macit Karagözoğlu (İstanbul: Klasik Yayınları, 2012), 136.

²⁷ Burada hadisin ilimle ilgili olan kısmı alınmıştır; tamamı için bk. Müslim, *Sahih*, “İmâre,” 152.

²⁸ Hilmi Ziya Ülken, *Aşk Ahlâkı*, 9. bs. (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010), 56.

²⁹ Harun Yılmaz, “Medrese Nedir? XII. ve XIII. Yüzyıllarda Dımaşk Medreseleri üzerine bir inceleme,” *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 40/21 (2016/1): 44-46.

³⁰ Ali Bardakoğlu, “İcâre,” *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 21: 385.

ilim öğretmek eleştirilmiştir.³¹ Dolayısıyla, İslâm'da ilim öğrenmenin ve öğretmenin gayesi Allâh rızâsıdır. Eğer bir kişi Allâh rızâsının önüne başka amaçları koyarsa ahiretini tehlikeye atmış olur. Bu nedenle İslam eğitim-öğretim tarihi incelenirken bu nihaî gaye her zaman akılda tutulmalıdır. Kur'ân ve Sünnet'e göre en yüksek iyi (*summum bonum*) rıza-i Bârî'dir.

Bu kavramsal çerçeveyi dikkate alarak medresedeki uygulamalara baktığımızda medrese modelinde yalnızca dinî ilimlerin değil müderrisin bildiği her türlü ilmin okutulduğu,³² *eğitim-öğretim-araştırma* faaliyetlerinin eşzamanlı³³ ve iç içe geçmiş bir şekilde

³¹ Suyûtî'nin örnekliliği için bk. Abdullah Taha İmamoğlu, "Gevenden ancak diken çıkar: Süyûtî'nin Gözüyle Ulema ve Siyaset," *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 35 (2013): 199-222. Ayrıca bk. İmam Gazzâlî, *İhyâu Ulûmi'd-Dîn*, trc. Ahmet Serdaroğlu (İstanbul: Bedir Yayınevi, 1974), I: 64-75; ve Bülent Çelikel, "Gazzâlî'nin Dönemindeki Ulemâya Yöneltilmiş Eleştiriler," *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 13 (2013): 117-138. Özellikle Hanbelî âlimler önceleri medreselerden uzak durmuştur; bk. George Makdisi, *İslâm'ın Klasik Çağında Din Hukuk Eğitim*, trc. Hasan Tuncay Başoğlu (İstanbul: Klasik, 2007), 251-252, Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 241-244; ayrıca bu konuyla ilgili bk. Adam Mez, *Onuncu Yüzyılda İslâm Medeniyeti: İslâm'ın Rönesansı*, trc. Salih Şaban (İstanbul: İnsan Yayınları, 2014), 218-221; Jonathan P. Berkey, *Ortaçağ Kahire'sinde Bilginin İntikali: İslami Eğitimin Sosyal Tarihi*, trc. İsmail Eriş (İstanbul: Klasik, 2015), 105-108; Tarif Khalidi, "Islamic Biographical Dictionaries: A Preliminary Assessment," *Muslim World* 63/1 (1973): 62-64. Wael Hallaq ilk yüzyıllarda dinî sâiklerle ilmin kendisi için yapıldığını ancak sonraki dönemde (11. yüzyıldan sonra medresenin yaygınlaşması ve ileri derecede profesyonelleşmesiyle) ilmin siyasi, iktisadi ve sosyal sermaye kaynağı haline geldiğini ve ilmin artık rekabette avantaj sağlamak için talep edildiğini tespit etmektedir; bk. Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 38-42, 54-55.

³² Bu konuda Makdisi medresenin sadece fıkıh ilmine has bir okul olduğunu iddia etmektedir; bk. Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 43. Fakat Tibawi, Makdisi'ye karşı çıkarak medresede felsefe hariç her türlü ilmin okutulduğunu düşünmektedir; bk. Tibawi, "Origin and Character," 228; Yılmaz ise medreselerde fıkıh ilminin merkezi bir önemi olsa da bunun diğer ilimlerin okutulmasına mani olmadığını söylemektedir; bk. Yılmaz "Medrese Nedir?," 37-52. Nimat Hafez Barazangi'ye göre medresede yalnızca dinî konuların okutulması modern dönemde teknik ve askerî okulların açılmasıyla ortaya çıkan bir problemdir: Fen bilimleri bu yeni okullar tarafından okutulunca medreseye de İslâmî ilimleri okutmak düşmüştür; bk. Nimat Hafez Barazangi, "Education-Religious Education," *The Oxford Encyclopedia of the Islamic World*, Oxford Islamic Studies Online, <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/opr/t236/e0212> (erişim tarihi: 22.12.2016).

³³ İslam tarihinde eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin eş zamanlı olarak yürütüldüğü tespitini vurgulayan Harun Yılmaz'a müteşekkirim. Müslüman âlimler günümüzdeki bazı akademisyenler gibi derse girmeyi bir yük olarak görmüyorlardı. Eğitim-öğretim aynı zamanda dinî bir vecibe olduğu için eğitim-öğretime büyük önem veriliyordu. Araştırma faaliyetleri de hem ihtisas öğrencilerinin dersleri esnasında gerçekleşiyor hem de âlimler medresedeki derslerini bitirdikten sonra kendileri özel olarak yürütüyorlardı. Örneğin, eğitim-öğretim-araştırma faaliyetlerinin bir arada yürütüldüğünü Abdüllatif el-Bağdadî'nin hayatında açık bir şekilde görebiliyoruz; bk.

yürütüldüğü³⁴ ifade edilebilir. Medresede bilgi ve eylemin bir arada olduğu dolayısıyla ilim ve ahlakın ayrışmadığı görülmektedir. İlâveten, prensip olarak medreselerde yatılı kalındığı için hoca ve talebe zamanının büyük bir kısmını birlikte geçirmektedir.³⁵ Hocaların ilmiyle birlikte ahlakı da talebelerine tevârüs etmiştir. Dolayısıyla hoca, “eğitimci, dost, destekçi ve ahlakî bir mürşittir.”³⁶ Bunlara ek olarak ideal bir *medrese modelinin* karakteristik özellikleri olarak şunları sayabiliriz:

1. Talebenin ve müderrisin temel ihtiyaçlarının tamamen karşılandığı *yatılı* olarak kalınan;³⁷

Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 145-152, 126-127; Tibawi de medresenin eğitim, öğretim ve araştırma merkezi olduğunu ifade etmektedir; bk. Tibawi, “Origin and Character,” 234.

³⁴ Mesela *ta'lika* türü eserler bu süreçte ortaya çıkmaktadır; bk. Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 184-199; ayrıca medreselerde “yaratıcı araştırma” yapıldığına dair bk. Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 406-407. İlâveten İsmail Kara'ya göre *ta'lika* yanında medreselerde okutulan şerh, haşiye ve zeyl adı verilen eserler de telif eserlerdir. Bu tür eserlerde yalnızca eski sorunlarla uğraşılmamış aynı zamanda yeni sorunlar da ele alınmış ve çözüm önerileri getirilmiştir. Dolayısıyla bu tür telif eserlerde de pek çok özgün görüşler ortaya koyulmuştur; bk. İsmail Kara “Şerh ve Haşiye Geleceği Kuşatılmadan İslam'ın Klasik Kaynakları ve İlim Mirası Anlaşılabilir mi?,” Diyanet İşleri Başkanlığı, *Türkiye IV. Dinî Yayınlar Kongresi: Dini Klasikler* (30-31 Ekim 2009 / Ankara), 2011, 61-86; bu konudaki görüş ve kaynak tavsiyeleri için Hasan Sabri Çelikleş'a minnettarım. Elbette içtihat faaliyeti de “yoğun bir araştırma” sonucunda ortaya çıkmaktadır; bk. Makdisi, *Din Hukuk Eğitimi*, 341. “İçtihat kapısının kapandığı” safatası ile ilgili bk. Wael B. Hallaq, “İçtihat Kapısı Kapandı mı?,” trc. Enes Eryılmaz ve Kamil Yelek, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 29 (2017): 457-503 ve Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 413-414. Son dönem aydınlarımızdan Ahmed Hikmet de medreselerde telif çalışmalarını yapıldığını teyit eder: “Medreselerin feyyâz zamanlarında dokuzuncu ve onuncu asırlarda talebenin, musîleden sahna vusûl için edebiyata, akâide dair tıpkı asrî Darülfünunlardaki ‘tez’ imtihanı gibi telifâta muvaffak olması lâzım idi.” Ahmed Hikmet Müftüoğlu, “On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi-i İrfanı,” *Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*, haz. Mustafa Gündüz (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015), 357.

³⁵ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 155-156 ve Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 47-48.

³⁶ Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 46.

³⁷ Ahmed Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, trc. Ali Yardım, 4. bs. (İstanbul: Damla Yayınevi, 2013), 316-318; mükemmel bir medrese örneği için Nüreddin Zengî'nin Şam'da yaptırdığı en-Nüriyet'ül-Kübra Medresesi'ne bk. Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim*, 93-100; Batı'daki “residential college”ların kökeni medreseye dayanmaktadır; bk. James E. Montgomery, “College and Madrasa,” Eden Oration, 1.12.2007, <http://www.trinhall.cam.ac.uk/news/archive-detail.asp?ItemID=2229> (erişim tarihi: 23.12.2016); bk. Mark Bandas, “Residential Colleges,” *Encyclopedia of Education*. Ayrıca medresenin vakfedilmiş bir “residential college” olduğuyla ilgili bk. Donald Malcolm Reid, Syed Rizwan Zamir, “Education,” *The Oxford Encyclopedia of the Islamic World*; Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 72-73, 155-157, 241-249, 267-275, 329-335. Medresede talebelerin ve hocaların maişet, yeme-içme, barınma, kütüphane, te-

2. Vakıf hukuku sayesinde *kendi kendine yetebildiği için bağımsızlığını ve sürekliliğini* muhafaza eden;³⁸
3. Özel, ferdiyetçi ve kişiselci;³⁹
4. Şekilci olmayan, esnek;⁴⁰
5. Öğrenme ve öğretme hürriyetinin olduğu;⁴¹
6. İmkânların herkese açık olduğu;⁴²
7. Hem profesyonellere hem de gönüllülere hizmet veren bir eğitim-öğretim-araştırma kurumu.⁴³

Şimdi sırasıyla bu özellikleri inceleyelim.

1. “Ortaçağ İslam âlimleri seyahat düşkünüydü;”⁴⁴ seyahati, ilmî bir yöntem olarak gördükleri için ilim talipleri memleketlerinden ayrılmış ve tahsil için âlimlerin bulunduğu ilim merkezlerine gitmiştir. Dolayısıyla ilim merkezlerinde konaklama ve barınma sorunu ortaya çıkmıştır. Buna binaen talebelerin ve hocaların kalacakları mekânlar inşa edilmiştir.⁴⁵ Bu imkân aynı zamanda bir mec-

mizlik vb. ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili bk. Ira M. Lapidus, *A History of Islamic Societies*, 2nd ed. (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2009), 135; Makdisi, “Universities: Past & Present,” 48-49; ve Berkey, *Bilginin İntikali*, 87-104.

³⁸ Vakıf hukuku medreseye iktisadî-siyasî bağımsızlık ve ebedilik imkânını sağlıyordu; bk. Makdisi, “Universities: Past & Present,” 49-53; vakıf hukuku ve medrese için bk. Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 77-126, 403-413; bk. Abdülhüseyn Zerrinküb, *Karnâme-i İslâm: İslâm Medeniyeti Mucizesi*, trc. Abuzer Dişkaya (İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009), 71; ve Lapidus, *Islamic Societies*, 135.

³⁹ George Makdisi, İslâm'ın Klâsik Çağında Din, Hukuk, Eğitim, trc. Hasan Tuncay Baçoğlu (İstanbul: Klasik, 2007), 282; Lapidus, *Islamic Societies*, 135-136; Berkey, *Bilginin İntikali*, 33-57; Dale F. Eickelman, “The Art of Memory: Islamic Knowledge and Its Social Reproduction,” *Comparative Studies in Society and History* 20 (1978): 496-502.

⁴⁰ Tibawi, “Origin and Character,” 225-231; Lapidus, *Islamic Societies*, 135-136; Berkey'de Tibawi'den hareketle İslâmî Eğitim Tarihi'nin sosyal ve enformel yönünü ortaya çıkarmaya çalışmaktadır; bk. Berkey, *Bilginin İntikali*.

⁴¹ Makdisi, “Universities: Past & Present,” 44-50; Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 327-335; Berkey, *Bilginin İntikali*, 34-35.

⁴² Çelebi, *İslâm'da Eğitim-Öğretim*, 239-244.

⁴³ Richard W. Bulliet, “Madrasah,” *Encyclopedia of Religion*, 8: 5557; J. Pedersen – [G. Makdisi], “Madrasa,” *The Encyclopedia of Islam* (Leiden: Brill, 1980), new ed., 5: 1123-1134; Berkey, *Bilginin İntikali*, 111-113; Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, 1: 80-83.

⁴⁴ Touati, *Ortaçağ'da İslam ve Seyahat*, 9.

⁴⁵ İlk etapta bu ihtiyacı hanlar doldurmuştur. Zaten Makdisi'ye göre medresenin ortaya çıkışı da bu şekilde olmuştur. İlk eğitim-öğretim mekânı *mescittir*. Ardından şehir dışından gelen öğrenciler için mescitlerin yanına hanlar yapılmış ve *mescit-han kompleksi* ortaya çıkmıştır. Buralarda talebelerin barınma ve yeme-içme ihtiyacı görülmüş-

buriyet haline de gelmiştir. İstisnalar hariç herkesin medresede yatılı olarak kalması beklenmiş aksi takdirde bazı yaptırımlar uygulanmıştır.⁴⁶ Böylece talebeler ve hocalar vakitlerinin büyük bir kısmını medrese içinde geçirerek sürekli etkileşim halinde olmuştur. Medresede kalan talebeler ve hocalar ayrıca maaş da almıştır. Hepsinin maaşı makamlarına göre verilmiştir.⁴⁷ Bunların yanında yeme-içme ihtiyacı yemekhanede, temizlik ve benzeri ihtiyaçlarda medrese bünyesindeki hamamda karşılanmıştır.⁴⁸ Ayrıca medrese kütüphaneleri oluşturulmuş; kitaplar da medrese bünyesine alınıp korunmaya başlamıştır. Böylece medrese modeli dört başı mamur hale gelmiştir. Bu sistem sayesinde talebelerin ve hocaların tüm temel ihtiyaçları karşılanmış ve *yalnızca ilimle iştigal etmeleri* sağlanmıştır. Medrese modelinde, talebeleri ve hocaları ilim yolundan alıkoyacak bütün engeller kaldırılmıştır.

2. Bütün bu imkânları sağlayan ve sürdürülmesini sağlayan ise İslâm'ın tanıdığı yegâne ebedilik yolu olan *vakıf* kurumudur;⁴⁹ çünkü medreseler vakıflar tarafından desteklenmiştir. Zengin hayır sahiplerinin kurduğu bu medrese vakıfları sayesinde medresenin gelirleri sağlanmış ve sürekli hale gelmiştir. Vakıf hukuku sayesinde medreseler kimsenin müdahalesi olmaksızın asırlarca ayakta kalabilmiştir. Wael Hallaq'a göre vakıf hukuku ve uygulaması olmadan medreseden söz edilemez. Yukarıda anlatılan bileşenleri bir arada tutan şey vakıf hukukudur: "*Vakıf* hukuku, beşerî, fizikî ve malî unsurları bir arada tutan tutkalı simgeliyordu."⁵⁰ Dolayısıyla vakıf hukuku olmadan bütün bu unsurların bir araya gelmesi ve bunun devamlı hale gelmesi mümkün değildir. Medresede söz sahibi olan kişi medresenin kurucusudur. Bu kurucu bir melik de olsa İslam Hukuku'na göre bir ferttir; "melik" olarak vakıf kuramaz.⁵¹ Vakfın

tür. Son aşamada ise *medrese modeli* ortaya çıkmıştır; böylece medresede hoca ve talebelerin eğitim-öğretim için gerekli olan tüm temel ihtiyaçları karşılanmıştır. Medresenin doğuşunun ayrıntıları için bk. Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 67-73.

⁴⁶ Mesela evli olan talebeler için yatılılık şartı kaldırılmış ancak onların "hem sabah hem de akşam" medresede bulunmaları istenmiştir; bk. Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 155-157.

⁴⁷ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 246-249.

⁴⁸ Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim*, 317.

⁴⁹ S. Vesey-Fitzgerald, *Muhammadan Law: An Abridgement According to its Various Schools* (Oxford: Oxford University Press, 1931), 209.

⁵⁰ Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 48.

⁵¹ Ayrıca Osmanlı padişahları diğer kuruculardan (vezir, devlet adamı, alimler vs.) sayıca daha az medrese kurmuştur. Bu da Osmanlı hanedanlığının erken döneminde medreseler üzerinde herhangi bir tekelin olmadığını göstermektedir; lakin özellikle

kurucusunun bir melik, paşa, âlim ya da zengin bir kişi olması onun vakıf hukukuna ve İslam Hukuku'na kayıtsız kalacağı anlamına gelmez. Vakıf özel şahıslar tarafından kurulur; lakin vakıf, prensip olarak İslam Hukuku'na ancak esasen vakıf hukukuna tabidir.⁵² Kurucu vakıf senedini (*vakfiye*) belirler ve vakfın işleyişi bu senede göre devam eder.⁵³ Dolayısıyla, vakfa kurucunun dışında hiç kimse müdahale edemez. Tabii ki kendisi bu yetkiyi bir başkasına devredebilir. Ama bu yetki devrine karar verecek olan da vakfın kurucusudur.⁵⁴ Ancak vâkıfın bu yetkisi de keyfi değildir. Vakıf senedi onaylanıp yürürlüğe girdikten sonra, artık vâkıf dahi şartlarda esaslı bir değişiklik yapamaz.⁵⁵ İşte bu vakıf hukuku sayesinde medreseler özerk ve sürekli hale gelmiştir. Tam bir dokunulmazlıkla vakıf, amacına uygun bir şekilde topluma hizmet etmiştir. Bu özerkliği ve sürekliliği sağlayan maddî unsurlar ise vakfın kendine ait olan mal, mülk, dükkân, çarşı, (tarım) arazisi, han, hamam, çiftlik, vergi ve benzeri malî kaynaklardır.⁵⁶ Bu akarların yanında hayırseverlerin yaptığı aynî ve nakdî yardımların da katkısıyla,⁵⁷ medreseler yüzyıllar boyunca varlıklarını *bağımsız* bir şekilde devam ettirmiştir. Vakfın bünyesindeki bu menkul ve gayrimenkuller sayesinde medrese kendi kendine yeten bir eğitim kurumu olmuş; iktisâdî-siyâsî *bağımsızlığını* ve *sürekliliğini* muhafaza etmiştir.⁵⁸

İstanbul'un fethinden sonraki süreçte medreselerin bürokrasiye eklenmesiyle medreselerin ve ulemânın bağımsızlığı ihlal edilmiştir. Bu sürecin sonunda Atçıl'a göre "Osmanlı âlim-bürokratlar sınıfı" ortaya çıkmıştır; bk. Abdurrahman Atçıl, *Scholars and Sultans in the Early Modern Ottoman Empire* (Cambridge: Cambridge University Press, 2017), 29, 156; ve Abdurrahman Atçıl "Osmanlı Devleti'nin Ulemâsı / Osmanlı Âlim-Bürokratlar Sınıfı (1453-1600)" *Osmanlı'da İlim ve Fikir Dünyası: İstanbul'un Fethinden Süleymaniye Medreselerinin Kuruluşuna Kadar*, ed. Ömer Mahir Alper ve Mustakim Arıcı (İstanbul: Klasik, 2015), 265-279.

⁵² Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 78.

⁵³ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 78.

⁵⁴ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 78.

⁵⁵ Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 49; ve Ömer Nasuhi Bilmen, *Hukuk-u İslâmiye ve Istilâhât-ı Fıkhiyye Kamusu* (İstanbul: Bilmen Yayınevi, 1969), 4: 352.

⁵⁶ Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim*, 301-306.

⁵⁷ Berkey, *Bilginin İntikali*, 59.

⁵⁸ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 413. Makdisi'nin medreselerin mâlî-siyâsî olarak özerk olduğu iddiasına Tibawi şerh koymuştur. Örneğin bu medreseleri kuran paşalar, vezirler, valide sultanlar sonuçta hükümdarın onlara bahsettiği yer ve imkânlar sayesinde bu medreseleri kurabilmiştir. Dolayısıyla bu iddianın sahipleri medreselerin tam anlamıyla özerkliğinden bahsedemeyeceğimizi söyler. Bu eleştiriye şöyle cevap verilebilir: *Birincisi*, bu vakıfları ve medreseleri kuranlar sadece devlet adamları değildir. Çeşitli yollarla zengin olmuş kişiler de medrese yaptırmıştır (Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 83-84; mesela dünyanın bilinen en eski cami-medresesi el-Karaviyyin, fakih el-Fihri'nin kızı Fatma tarafından yaptırılmıştır, bk. Abdülhâdi et-

3. Makdisi'ye göre medresenin ayırt edici olan özelliği özel, ferdiyetçi ve kişiselci olmasıdır.⁵⁹ Yukarıda da söylediğimiz gibi medreseleri vakıf hukukuna göre *şahıslar* kurmuştur ve özerk oldukları için devletin doğrudan müdahalesi mümkün değildir. Vakfın kurucusunun belirlediği kurallar çerçevesinde medreseler, eğitim faaliyetini sürdürmüştür. Dolayısıyla eğitim-öğretimi vâkıfın belirlediği vakıf senedine göre müderris yürütmüştür. Makdisi bu anlamda medresenin birinci özelliği olarak özel (*private*) olmasını vurgular: "Özeldi yani merkezî iktidarın nüfûz alanı dışındaydı. Merkezî iktidarın ne eğitim müesseselerinin kuruluşuyla, ne müfredâtla, ne öğretim metotlarıyla ne de tedris icâzeti vermekle alakası vardı."⁶⁰ Bu konularda ulemâ özgür olmuştur, siyasî ya da başka bir iktidar biçimi ulemâya ve medresenin işleyiş biçimine karışmamıştır.⁶¹ Dolayısıyla medrese modeli tabiatı itibarıyla gayri-resmîdir.⁶² Bu da medresenin kendine ait bir yetki alanına sahip olmasını ve dilediği gibi eğitim-öğretim faaliyeti yürütmesini sağlamıştır. Makdisi'ye göre medrese modelinin bir diğer özelliği de

Tâzî, "Karaviyyîn Camii," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* [Ankara: TDV Yayınları, 1989], 24: 478-479). Şu hâlde hükümdarın onlara karşı bir yaptırım olamazdı ve vakıf hukuku onların medreselerini korumasına izin vermiştir. İkinci olarak, devlet adamlarının kurdukları medreselere dönersek, gayet tabii bunlara hükümdarın desteği vardı ancak bu destek vakıf yoluyla olduğu için sultanın istediği gibi müdahale etme hakkı yoktur. Bir menkul ya da gayrimenkul vakfedildikten sonra artık sultanın kontrolünden çıkmıştır. Bu mallar artık vakfiyeye göre tasarruf edilmek durumdadır (Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 79). Dolayısıyla sultanın doğrudan müdahale etme hakkı yoktur ancak dolaylı yollardan (mansıp vb.) müdahale etme imkânı vardır. Bu tartışma için bk. Tibawi, "Origin and Character," 231-238; Makdisi, "Universities: Past & Present," 45-59. Bu bağlamda Osmanlı'da modernleşme hareketinin, Batılı mekteplerin açılması, medresenin ve ulemânın nüfuzunun azaltılmasıyla mümkün olduğu da medresenin ne kadar etkin ve bağımsız olduğunu göstermesi bakımından son derece önemlidir; bk. Gündüz, *Osmanlı Eğitim Mirası*, 89-90, 108-109; ve Sarıkaya, *Medreseler ve Modernleşme*.

⁵⁹ Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 282.

⁶⁰ Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 282.

⁶¹ Yukarıda da belirtildiği gibi burada medreseyi incelerken ideal koşullar altındaki modeli ortaya koymaya çalışıyoruz, dolayısıyla istisnalar kaideyi bozamaz. Siyasî, iktisadî ve ahlakî yozlaşmaların olduğu dönemlerde tabii ki bu ideal model sekteye uğramıştır. Her dönemde ve mekânda bu ideal modelin uygulanmadığı bir gerçektir. Lakin burada cüzilerden ziyade külli kaideleri ve esasları araştırdığımız için istisnalar ve eksiklikler ihmal edilmiştir. Tarihte medresede görülen sıkıntılar için bk. Yılmaz "Medrese Nedir?," 62-63; Berkey, *Bilginin İntikali*, 117-150. Ayrıca Osmanlı medreselerinin zamanla gerilediği tezi ile ilgili bk. Zeki Salih Zengin, "Osmanlı Medreselerindeki Gerilemenin Sebep ve Sonuçları Üzerine bir Değerlendirme," *Vakıflar Dergisi* 26 (1997), 401-409 ve Yaşar Sarıkaya, "Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi," *İslam Araştırmaları Dergisi* 3 (1999), 23-39.

⁶² Berkey, *Bilginin İntikali*, 59-104.

ferdiyetçi (*individualistic*) olmasıdır. Yukarıda vakıf hukukunu anlatırken de söylediğimiz gibi öncelikle vakfı ve medreseyi kuran bir şahıs olduğu için medrese modeli öncelikle ferdiyetçiydi: Medrese, “kendi özel mülkünü özel bir hayır tasarrufu yoluyla bir *kamu* yararı için tahsis eden Müslüman ferdin ürünüydü. Aynı kişi, ilgili kamu yararını da kendi isteğine göre tarif ediyordu. Kurucuların seçme hürriyeti o kadar büyüktü ki bunun tek sınırı, vakfın İslâm’ın kaidelerine aykırı olarak yorumlanabilecek hiçbir şey içermemesi kaydıydı.”⁶³ Bununla birlikte, medrese modelinde gerek müderris gerekse talebe ferdî olarak hareket ederdi. Müderris icazet verirken tamamen kendi ferdî tasarruf yetkisine göre karar verirdi; onu kimse icazet vermeye zorlayamazdı.⁶⁴ Ayrıca icazet sistemi fertlerin silsile halinde birbirlerine yetki vermesiyle işleyen bir sistemdi. İcazet, Batı’daki gibi bir “kilise hiyerarşisi” ya da hocalar birliği gibi bir tüzel kişilik tarafından değil gerçek bir kişi olan âlim tarafından veriliyordu.⁶⁵ Diğer yandan talebeler de ders ve icazet alacakları hocaları ve medreselerini kendileri seçerdi.⁶⁶ Dolayısıyla medrese modeli organizasyonundan işleyişine kadar ferdiyetçi bir yapıdaydı. Medrese sistemi, bu ferdiyetçi yapısının yanında aynı zamanda kişiselciydi (*personalist*).⁶⁷ Medrese eğitiminde tüm yetki hocada olduğu için icâzet verme yetkisi (*icâze lî’t-tedris*) de hocanın kişisel kaaatine bağlıydı.⁶⁸ Medrese modelinde esas olan hoca ile talebe arasındaki kişisel ilişkiydi. Hocalar talebenin durumuna göre icâzet verirdi.⁶⁹ Belirli bir müddet belirli kitapları okumak, otomatik olarak bu talebenin icâzet alacağı anlamına gelmiyordu. Bu noktada takdir tamamen hocanın elindeydi. Bu sistemin sağlamlığını ve sürekliliğini sağlayan *icâzet geleneği* olduğu için ve bu gelenek de kişiden kişiye *rûberû* aktarım-yetkilendirmeyle devam ettiği için medrese eğitim sistemi de hoca ile talebe arasındaki husûsî ilişkiye

⁶³ Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 282.

⁶⁴ Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 392.

⁶⁵ Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 396. İslâmî eğitim kurumlarında verilen *el-icâze lî’t-tedris ve’-iftâ* ve Hristiyan Batı’da verilen *licentia docendi*’nin karşılaştırmalı tarihi için bk. Makdisi, Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 216-222, 391-399; ve George Makdisi, “Madrasa and University in the Middle Ages,” *Studia Islamica* 32 (1970): 259-264; ayrıca icâzet geleneği için bk. Mesut Idriz, trc. İbrahim Kapaklıkaya (2003), “İslâm Eğitim Yaşamında İcazet Geleneği,” *Değerler Eğitimi Dergisi* 1 (3): 169-188.

⁶⁶ Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 283-284; Berkey, *Bilginin İntikali*, 34-35.

⁶⁷ Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 283.

⁶⁸ Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 227.

⁶⁹ Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 227.

dayanıyordu.⁷⁰ Silsile halinde devam eden bu geleneğin kökü Hz. Muhammed'e (s.a.v.) dayanıyordu.⁷¹ Bundan dolayı selefinden icâzet almayan âlime itibar edilmezdi.⁷² Sağlam bir silsileye dayanan iyi bir hocadan icâzet alması kişinin ilminin en önemli göstergelerinden biriydi: "Önemli olan kişinin hocalarıdır, eğitimin mekânı değil."⁷³ Dolayısıyla medrese modelinin en önemli özelliklerinden birisi hoca ile talebe arasındaki *kişisel* bağdır, diğer özellikler ikinci sırada gelmektedir. Lakin medresenin özel, ferdiyetçi ve kişiselci yapısından keyfi olduğu gibi bir sonuç çıkarılmamalıdır. Çünkü bu medresede nesnel bir ölçme ve değerlendirme olmadığı anlamına gelmez. Medresede günümüzdeki gibi sınavlar olmasa da medresenin kendine has ölçme ve değerlendirme yöntemleri vardır. Bunların başında sözlü sınav, münazara ve çeşitli telif eserleri gelmektedir.⁷⁴

4. Medresenin diğer bir karakteristik özelliği ise enformel ve esnek olmasıdır. Medrese, modern üniversiteler gibi belirli bir müfredatı olan, belirli bir sürede bitirilen, sabit bir derecelendirme sistemine sahip olan sınırları çizilmiş bürokratik bir kurum değildir.⁷⁵ Bu anlamda medrese esnek ve "enformel bir okuldur."⁷⁶ Çünkü

280 | db

⁷⁰ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 227.

⁷¹ Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 392.

⁷² Süyûtî gibi bir âlim bile kıraat ilminde başka bir âlimden icâzet almadığı için kendini yetkili görmemiştir; bk. Berkey, *Bilginin İntikali*, 33.

⁷³ Berkey, *Bilginin İntikali*, 35.

⁷⁴ Müftüoğlu, "On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi'-i İrfanı," 357; Mustafa Şanal, "Osmanlı Devleti'nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış," *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/1 (2003): 158-161; J. Pedersen – [G. Makdisi], "Madrasa," *The Encyclopedia of Islam* ve Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 179-183, 198, 200, 202-204, 230, 261, 393.

⁷⁵ Tibawi, "Origin and Character," 225-231; Lapidus, *Islamic Societies*, 135-136; Osmanlı medreseleri bu anlamda daha formel ve bürokratiktir, fakat yine de modern üniversiteler gibi değildir; bk. Mehmet İpşirli, "Medrese-Osmanlı Dönemi," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 28: 327-333; ve Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, 2: 903-909. Kanûnî Sultan Süleyman'ın medrese reformu ve müfredat müdahalesi için bk. Shahab Ahmed ve Nenad Filipovic, "The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Ottoman Imperial medreses Prescribed in a ferman of Qânûnî I Süleymân, Dated 973 (1565)," *Studia Islamica* 98/99 (2004): 183-218. Klasik ve son dönem Osmanlı medreseleri için bk. Gündüz, *Osmanlı Eğitim Mirası*. Ayrıca klasik dönem Osmanlı medreseleri üzerine bir özet ve bibliyografya denemesi için bk. Fahri Unan, "Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Eğitim üzerine Yapılmış Çalışmalara dair bir Bibliyografya Denemesi," *DÎVÂN İlmî Araştırmalar Dergisi* 18 (2005/1): 79-114.

⁷⁶ Lapidus, *Islamic Societies*, 135.

eğitim-öğretim önce hocaya sonra da talebeye bağlıdır. Öncelikle hocaya bağlıdır çünkü icâzet verecek olan hocadır. Talebeye bağlıdır çünkü hangi kitapların ne kadar sürede okunacağını talebenin istîdadı belirler. Şu hâlde medresedeki bütün talebelerin tabi olduğu “tek tip bir eğitim programı”⁷⁷ yoktur. Esnek bir müfredat vardır. Zaten medresede esas olan *bir hocanın eşliğinde kitap okumak* olduğu için, okunacak kitaplar hocaya ve talebeye göre değişmiştir.⁷⁸ Ahmed Çelebi’ye göre medresedeki seviye de “orada ders vermek üzere tâyin edilen şahsın kültür seviyesine göre”⁷⁹ belirlenmiştir. Yani bir medreseye tâyin edilen müderris üst düzeyde bir ilim adamıysa, o medrese üst düzey (yükseköğretimin yapıldığı) bir medrese; sıradan bir ilim adamı müderris olarak tâyin edildiyse o medrese alt düzey bir medrese olarak kabul görmüştür.⁸⁰ Dolayısıyla burada asıl belirleyici olan müderristir.⁸¹ Müderrise göre medresenin sevi-

⁷⁷ Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 139.

⁷⁸ “Müfredat” konusunda ayrıntılı bilgi için bk. Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 139-149; Tibawi, “Origin and Character,” 227-238. Örneğin bazı medreselerde her bir öğrenci için ayrı program uygulanıyordu, bk. Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 155; bu yüzden medrese eğitimi yıllarca devam edebiliyordu, bk. Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 158-161.

⁷⁹ Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, 315.

⁸⁰ Bu ayrım doğal olarak taşra medreseleri ve şehir (İstanbul, Edirne, Bağdat, Kahire vs.) medreseleri ayrımına yol açmıştır; çünkü seçkin hocalar ilim merkezlerine davet edilip oralarındaki medreselere müderris olarak tâyin edilmişlerdir. Ör. Edirne ve İstanbul’un fethinden önce ilim merkezi olan İznik’e Dâvûd el-Kayserî, Orhan Gazi tarafından davet edilmiş ve burada yeni yapılan medreseye müderris olarak tâyin edilmiştir; bk. Çağfer Karadaş, “Dâvûd-i Kayserî ve Genel Hatlarıyla Düşüncesi,” *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/2 (2006): 6; ayrıca Nizâmîye Medreseleri müderrisleri için bk. Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, 199-201. Dolayısıyla taşra medreseleri, büyük ilim merkezlerinde okuyacak olan talebelerin yetiştirildiği eğitim kurumlarıdır. Ör. Oltu medreselerinde okuyan kabiliyetli bir öğrenci yüksek tahsil için İstanbul’daki Sahn-ı Seman medreselerine gönderilirdi; bk. Ümit Kılıç, “Oltu’da Arslan Paşa Külliyesi,” *Karadeniz Araştırmaları* 17/5 (Bahar 2008): 113-128; ayrıca bk. Mustafa Ergün, “II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve Islah Çalışmaları”, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 30/1-2 (1982): 82.

⁸¹ Aslında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi bir şablon medreseye uymamaktadır. Medrese tam olarak günümüzdeki üniversite seviyesine tekabül etmemektedir. Çünkü medreseye ilköğretimden sonra öğrenci alınır. Dolayısıyla medresede ortaöğretim ve yükseköğretim veriliyordu. Fakat Çelebi’nin dediği gibi *medresenin* seviyesini esasen oraya tâyin edilen *müderris* belirliyordu. Genel olarak her bir medresede ise *talebelerin* üç seviyede olduğunu görülmektedir: *mübtedî* (başlangıç), *mütevassıt* (orta), *müntehi* (son); bk. Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, ss. 312-315 ve Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, s. 257. Ayrıca medresede modern üniversitede olduğu gibi “akademik derece ve ünvanlar da yoktu.” Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 206; Barazangi, “Education-Religious Education” *The Oxford Encyclopedia of the Islamic World*; ayrıca bk. Seyfi Kenan, “Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme,” *Osmanlı Araştırmaları* 41 (2013): 8-9; bu konu ve

yesi ve verilecek dersler değişmiştir. Yukarıda söylenildiği gibi medresedeki diğer fail ise talebedir. Talebenin durumuna göre de eğitimin süresi ve müfredatı belirlenmiştir. Lakin buradan her şeyin değişken ve belirsiz olduğu zannedilmemelidir. Hangi medresede hangi eserlerin okunacağı, ortalama bir öğrencinin bir medreseden ne kadar sürede mezun olacağı tahmin edilmektedir. Burada önemli olan talebenin istidadı, ihtiyacı ve çabasına göre bu süreçlerin şekillendirilmesidir. Medrese modelinde, örneğin, bir dâhi diğer öğrenciler gibi aynı öğretim süresine tabi tutulmamıştır. Âlim talebeyi yeterli gördüğünde icâzet vermiştir.⁸² Netice itibarıyla *medrese modelinde*, şekilci ve standart bir öğretim yoktur; aksine *esnek ve etkin* bir öğretim süreci vardır.

5. Medresenin en önemli özelliklerinden birisi de talebe için öğrenme, hoca için de öğretme hürriyetinin olmasıdır.⁸³ Makdisi bu özgürlüğün genel olarak İslâm eğitim sisteminin ve özel olarak da medresenin çok temel bir özelliği olduğunu söyler: “Eğitim sisteminin temel karakteri özgürlüktü; hocanın ve öğrencinin özgürlüğü idi.”⁸⁴ Talebelerin istediği medreseyi dolayısıyla istediği hocayı seçme hakkı vardır; dahası okuyacakları kitapları dahi talebeler belirleyebilmiştir.⁸⁵ Diğer yandan hocalar da tam anlamıyla hürriyet sahibidir: “Hoca da tamamen kendisine ait bir metodu öğretme, kendi görüşlerini açıklama, kendi mezun öğrencilerini asistan olarak seçme ve tedris ve fetvâ icazeti vermede kendi ölçülerini ortaya koyma konularında her türlü hâricî güçten tamamen bağımsız ve

genel olarak Osmanlı Medreseleri için bk. Cahid Baltacı, *XV-XVI Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2005).

⁸² Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 392-393.

⁸³ Makdisi, “Universities: Past & Present,” 50; Makdisi 1990'da verdiği bu derste üniversitenin kökenini arayan araştırmacıların başarısızlığını ortaya koyduktan sonra bu başarısızlığın nedenini ifade eder: “çünkü kökler ortaçağ Hristiyan Batı'sında bulunmaz, aksine İslâmî Doğu'nun klasik dönemindedir... En erken üniversiteler olan Bologna ve Paris'de tecessüm ettiği gibi, yükseköğretimin geçmişi yalnızca klasik İslâm'da bulunabilir. Skolastik lonca, bu eşsiz kurumsal yapı, öğretim üyeliği belgesi ve *akademik özgürlüğe* yol açan skolastik yöntemle birlikte klasik İslâm'ın bir icadıydı. Onun kökeni klasik İslâm dünyasının kültürel merkezi olan 9. yüzyıl Bağdat'ına dayanır.” Makdisi, “Universities: Past & Present,” 44-45; vurgu bana ait. Dolayısıyla Makdisi “akademik özgürlüğün” kökeninin İslâm eğitim kurumu olan medreseye dayandığını iddia etmektedir. Ayrıntılı bilgi için bk. Makdisi, “Universities: Past & Present,” 43-54; ve Makdisi, “İslâm Hukuk İlminde Özgürlük: İctihad, Taklid ve Akademik Özgürlük,” *Din, Hukuk, Eğitim*, 325-335.

⁸⁴ Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 283.

⁸⁵ Berkey, *Bilginin İntikali*, 34-35; Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 141-149; Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 283-284.

âzâdeydi.”⁸⁶ Görüldüğü gibi medrese modelinde tam anlamıyla hürriyet vardır. Hocalar öğretim hürriyetinden, talebeler de öğrenim hürriyetinden kolaylıkla istifade etmişlerdir.

6. Medrese modelinin ayırt edici özelliklerinden birisi de “fırsat eşitliği”⁸⁷dir. Tüm ilim taliplerine medresede eğitim-öğretim görme imkânı sunulmuştur. Medresede eğitim-öğretim meccânîdir (parasız). Zengin fakir ayrımı olmaksızın herkes medreseye kabul edilmiş ve öğretim görebilmiştir. Bütün öğrencilere aynı imkânlar eşit derecede sunulmuştur. Fakir öğrencilere harçlık da verilmiştir.⁸⁸ Böylece medreseye kabul edilen öğrenciler artık geçim kaygısı taşımadan rahatlıkla ilim tahsil edebilmiştir. Medrese modelinin sağladığı bu fırsat eşitliği sayesinde toplumun alt kesimlerinden gelenler de ilim tahsil edebilmiş ve önemli mevkilere gelebilmiştir.⁸⁹ Bu anlamda medreseler toplumdaki “sosyal adaleti”⁹⁰ sağlamıştır.

7. Son olarak medrese modelinin şu özelliğini tespit etmekte yarar vardır: Medresede hem genel hem de özel (*ihtisas*) eğitim verilmiştir. Medreseye gelen talebeler iki türdür. Birinci kısımdaki talebeler, *meslekî gayelerle* medreseye gelmiş ve medreseyi bitirince bir makama gelmiştir. İkinci kısımdaki talebeler ise, tamamen *dinî gayelerle* ilim tahsil etmiştir.⁹¹ Medreseler hem ihtisas yapanlara

⁸⁶ Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 284; bu noktada okuyucuların aklına kısıtlayıcı olan birkaç husus gelebilir. Birincisi, eğer medrese dârülhadis ya da dârülkur’ân ise, yani hadis ya da Kur’ân öğretimine hasredilmiş ise bu durumda tabii ki ulûmu’l-hadis ve ulûmu’l-Kur’ân’a ağırlık verilecektir, fakat bu diğer ilimlerin hiç okutulmadığı anlamına gelmemektedir; bk. Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 135-136; Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, 1: 82. İkinci olarak bazı medreselerin belirli bir mezhebe göre eğitim vermesi konusunda vakfiyesine şart düşülmüştür; gayet tabii bunlarda bu belirlenmiş olan mezhebe göre eğitim-öğretim faaliyeti yürütmüşlerdir. Örneğin Hanefî mezhebine vakfedilen en-Nûriyyet’ül-Kübrâ medresesi için bk. Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, 99-100. Lakin diğer mezheplerin de medreseleri vardı, dolayısıyla Şafîî bir talebe Şafîî mezhebi için tahsis edilmiş olan bir medreseye gidebilirdi. Bunların dışında birden çok mezhebe göre eğitim verilen medreseler de vardır, mesela *Mustansırıyye Medresesi* dört mezhebe göre eğitim vermiştir; bk. Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, 168. Dolayısıyla talebelerin ve hocaların özgürce seçim yapabilmesi için gerekli olan alternatifler mevcuttur. Bazen hocalarda mezhep değiştirip başka bir medresede eğitim vermiştir; bk. Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 284.

⁸⁷ Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, 239.

⁸⁸ Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, 242.

⁸⁹ Çelebi, *İslam’da Eğitim-Öğretim*, 243-244; bu âlimlerden bazıları İmâm Gazzâlî, Ali b. Rıdvân ve Necmeddîn el-Habûşânî’dir.

⁹⁰ Davut Okçu, “Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Medreseler,” *Medreseler ve Din Eğitimi Sempozyumu*, Siirt, 25-27 Ekim 2013.

⁹¹ Richard W. Bulliet, “Madrasah,” *Encyclopedia of Religion*, 8: 5557.

hem de dinî gayelerle ilim talep edenlere eğitim-öğretim imkânı sağlamıştır. Dolayısıyla, medresenin kapıları herkese açık olmuştur. Medresede kalıp oradan maaş alanlara da maaş almayanlara da dersler açıktır.⁹² İlim talep eden herkes hangi şartlarda olursa olsun medreseye gelip derslere katılabiliştir. Fakat bu durum kesinlikle bir disiplinsizliğe yol açmamıştır. Dışarıdan derslere katılanlar da medresenin kurallarına uymak zorundadır.⁹³

Ayrıca medrese mezunlarının hangi mevkilere geldiğini söylemek gerekirse, icâzetini alarak medreseden mezun olanlar dinî, ilmî, idarî ve hatta askerî alanlarda istihdam edilmiştir. Medrese mezunları müftî, müderris, kadî, hoca, eğitmen yardımcısı, Kur'an ve hadis okuyucusu, imam, hatip, nişancı, defterdar, vaiz, müezzin, tabip, müfettiş, müteveli, beylerbeyi, muallim olmuştur.⁹⁴ Görüldüğü gibi medreseyi bitirenler eğitimden hukuka, bürokrasiden askeriye, tıptan diyânete kadar geniş bir yelpazede muhtelif vazifeler icra etmiştir. Bu da aslında o dönemin kadrolarının büyük bir kısmının medrese modelinden neşet ettiğini göstermektedir.⁹⁵

Sonuç ve Öneriler

Medrese modeli, uzun soluklu bir eğitim-öğretim kurumunda olması gereken temel hasletlere sahiptir. Bu özelliklerin başında da en önemlisi olarak şunu zikredebiliriz: Tarihte bilinen ilk sistematik, profesyonel, kendi kendine yetebilen eğitim-öğretim-araştırma kurumu medresedir. Medrese modelinde, ilim tahsilinin önündeki sorunlar büyük ölçüde çözülmüş ve kalıcı bir formül geliştirilmiştir. Böylece, İslâm medeniyetinde bin yıl ayakta kalmış olan bir eğitim-

⁹² J. Pedersen – [G. Makdisi], “Madrasa,” *The Encyclopedia of Islam*, new ed., 5.

⁹³ Berkey, *Bilginin İntikali*, 112-113.

⁹⁴ Berkey, *Bilginin İntikali*, 116; Makdisi, *Din, Hukuk, Eğitim*, 283; Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, 1: 143-145.

⁹⁵ Nizâmiye'den bu yana aslında medreselerin başlıca gayesinin devletin kadro (*elit uzman sınıf*) ihtiyacını karşılamak olduğuyla ilgili bk. Tibawi, “Origin and Character,” 231-238; Berkey, *Bilginin İntikali*, 116; Bekir Biçer, “Kuruluş Devrinde Nizâmiye Medreselerinin Müderrisleri,” *Tarih Okulu Dergisi* Aralık 6/16 (2013): 267-268; Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, 1: 83; Nihat Büyükbâş, “Osmanlı İnsan Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşuna Etkileri,” *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* XXIX/87 (Ankara 2015): 204-206. Lakin Wael Hallaq medresenin aslında devlet adamı ve bürokrat yetiştirmek amacıyla tasarlanmadığını, “siyasi meşruiyet sağlamak ve bunu artırmak” için kurulduğunu iddia etmektedir; bk. Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 38-54.

öğretim-araştırma kurumu tesis edilmiştir.⁹⁶ Araştırmamıza göre medrese modelinin karakteristik özellikleri şunlardır: Talebelerin ve hocaların temel ihtiyaçlarının karşılandığı *leyli meccânî* (parasız yatılı) kalınan, vakıf hukuku sayesinde kendi kendine yetebildiği için siyasî ve iktisadî bağımsızlığını sürdürebilen, özel, ferdiyetçi, kişiselci, enformel ve esnek bir eğitimin verildiği, öğrenme ve öğ-

⁹⁶ Seyfi Kenan'a göre medrese modeli miladi 8. yüzyıldan itibaren şekillenmeye başlamıştır (Kenan, "Modern Üniversitenin Oluşum Süreci," 334). Bu tarih de hicri 2. yüzyıla tekabül etmektedir. Ancak ilk medrese hakkında elimizde kesin bir bilgi (tarihî delil, kayıt vs.) yoktur. Bilinen en eski medrese-cami Fas'taki el-Karaviyyîn'dir (245/859). Sonra el-Ezher'in 378/988 yılından bu yana yükseköğretim faaliyeti yürüttüğü bilinmektedir (Idriz, "İslâm Eğitim Yaşamında İcazet Geleneği," 171). Dolayısıyla medreselerin Bağdat Nizamiyesinden (H. 459/M. 1067) çok önceleri var olduğu açıktır (Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim*, 71-2). Şu hâlde medrese modelinin yaklaşık 4/10. yüzyılda tam anlamıyla teşekkül ettiğini söyleyebiliriz (Seyfi Kenan'ın teşekkül tarihini kabul edersek h. 2. yüzyıldan h. 4. yüzyıla kadar olan dönemin medresenin teşekkül devri olduğu anlaşılmaktadır). Medrese modeli 4/10. yüzyılda tam anlamıyla teşekkül etmiş olmalı ki Nizâmülmülk bu modeli alıp yaygınlaştırmıştır. Dolayısıyla medrese modelinin en az *bin yıllık* bir tarihi vardır. A. K. Mirbabaev, Barthold'dan hareketle medresenin doğudan batıya doğru yayıldığını ve Mâverâünnehir modelinin Selçuklu medreselerine örnek teşkil ettiğini sonucuna ulaşmıştır; bk. A. K., Mirbabaev, P. Zieme, and Wang Furen. 2000. "The Development of Education: Maktab, Madrasa, Science and Pedagogy," *History of Civilizations of Central Asia The Age of Achievement: A.D. 750 to the End of the Fifteenth Century*, 2. kısım, *The Achievements*, ed. C. E. Bosworth and M. S. Asimov (Paris: UNESCO, 2000), 4: 37. Adam Mez'de medresenin 4./10. yüzyılda şekillendiğini öne sürmüştür; bk. Mez, *Onuncu Yüzyılda İslâm Medeniyeti*, 215; Hallaq da 10. yüzyılın sonunu işaret etmektedir; bk. Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 38. J. Pedersen – [G. Makdisi], "Madrasa," *The Encyclopedia of Islam*, new ed., 5; Barazangi et al., "Education" *The Oxford Encyclopedia of the Islamic World*; Talas, *Nizamiye Medresesi*, 24-26; Nebi Bozkurt, "Medrese," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 28: 323-327; Şakir Gözütok, "İslâm Medeniyetinin Öncü Eğitim Kurumları: Nişabur Medreseleri," *Türk Dünyası Araştırmaları* 185 (Nisan 2010): 33-64; Şakir Gözütok, "İslam Dünyasında Medreseler ve İhtisas Medreselerinin Doğuşu," *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler* (Muş: Muş Alparslan Üniversitesi Yayınları, 2013), 1: 210-211; Richard Bulliet de Nizâmülmülk'ün Nişabur'daki ilk Nizamiye'yi yaptırırken Nişabur Medreselerini model aldığı söylemiştir; bk. Richard W. Bulliet, *The Patricians of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1972), 73-74. Ayrıca bu noktadaki temel bir yanlış da medresenin 20. yüzyılda çöktüğüdür. Medrese yalnızca Türkiye Cumhuriyeti'nde lağvedilmiştir (1924). İslâm dünyasındaki diğer ülkelerde medrese modeli kendini yenileyerek devam etmiştir; bk. Mehmet İpşirli, "Medrese-Osmanlı Dönemi," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 28: 327-333; Abdülhamit Birşik, "Medrese-Hint Alt Kitasında Medrese," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 28: 333-338; Farish A. Noor, Yoginder Sikand & Martin van Bruinessen (eds.) *The Madrasa in Asia: Political Activism and Transnational Linkages* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008). Üstelik Mağripte bazı medreseler 20. yüzyıla kadar otantik yapısını korumuştur; bk. Eickelman, "The Art of Memory," 487-490.

retme hürriyetinin, fırsat eşitliğinin olduğu, profesyonelce toplumun her kesimine hitap edilen ileri düzeyde çalışmaların yapıldığı bir eğitim-öğretim-araştırma kurumu. Görüldüğü gibi medrese modeli ideal bir eğitim kurumunun temel özelliklerine sahiptir. Bununla birlikte, Avrupa ve ABD’de yükselen yeni nesil üniversite modelleri de yeni bir araştırma konusudur. Fakat İslam dünyasının “geri kalmasının” faturasını sadece medreseye çıkartmak hakkaniyetten uzak bir yargılamadır. “Geri kalma” meselesi etraflıca araştırılması gereken ayrı ve çok boyutlu bir konudur. Medrese modelinin de bu bağlamda aksayan ve eksik kalan yönleri gayet tabii araştırılabilir.⁹⁷

Bu açıdan günümüz yükseköğretim kurumlarına baktığımızda pek çok eksikliğin olduğu görülecektir. Medresenin yukarıda sayılan özelliklerinden bir kısmı tesis edilmiş olsa da tam anlamıyla tüm özellikler yerine getirilebilmiş değildir. Şu hâlde medrese modeli, hâlâ ilham kaynağı olmaya devam etmektedir. Bu çerçevede bir yükseköğretim modeli olarak medrese örnek alınıp günümüz yükseköğretim kurumlarının inşa ve ihya edilebilmesi mümkündür. Yalnızca tarihsel değil *kurumsal* ve *kuramsal* açıdan da medrese modelinin yeniden gözden geçirilmesi, günümüz yükseköğretim sorunlarının aşılabilmesi için büyük öneme hâizdir.⁹⁸ Bu bağlamda,

286 | db

⁹⁷ Medrese modelinin bir noksanı olarak Makdisi, tüzel kişiliğin olmamasını işaret eder. Medrese vakıf hukukuna o da İslâm hukukuna dayandığı için gerçek kişiyi muhatap olarak kabul etmiştir. Bu da medresenin kurucusunun, kuruluşta koyduğu ilkeler çerçevesinde (*vakfiye*) medresenin eğitim-öğretime devam etmesini sağlamıştır. Dolayısıyla bu sistem onu statik hala getirip kendini yenilemesini engellemiştir. Hristiyan Batı dünyası ise vakfî tüzel kişilik haline getirerek onu dinamik hale getirmiştir. Bu farktan dolayı Batı’daki *college* ve üniversiteler değişen şartlara karşı kendini sürekli yenileyerek başarılı yükseköğretim kurumları oluşturmuşken, medrese zamanın ruhunu yakalayamamıştır. Ayrıntılı bilgi için bk. Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 335-345. Buna karşın bazı araştırmacılar, özellikle Osmanlılar Döneminde vakfın tüzel kişilik haline geldiğini söylemiştir. Dolayısıyla bu iddia Makdisi’nin anlatısını temelden sarsmaktadır. Vakfın tüzel kişilik olduğuna dair bk. Kenan, “Modern Üniversitenin Oluşum Süreci,” 335; Ertem ayrıca vakıfların bozulmasının en büyük nedeninin Tanzimat’la birlikte yapılan merkezileşme uygulamalarının olduğu ifade etmektedir; bk. Adnan Ertem, “Osmanlı’dan Günümüze Vakıflar,” *Divan Dergisi* 6 (1999/1): 114-141.

⁹⁸ Biz de bu çalışmada yalnızca tarihsel verileri sunarak değil aynı zamanda soyutlayarak ve idealize ederek tam anlamıyla mükemmel bir “medrese modeli” çıkarmaya çalıştık. Böylece medrese modeli yeniden yeni biçimlerde gerçekleştirilebilir. Esasen Avrupalıların yaptığı da bu olmuştur. Medrese modelini alarak onu yeniden formüle ederek ve geliştirerek modern üniversiteyi ortaya çıkarmışlardır. Batı Avrupalılar, medrese modeline tüzel kişilik kazandırarak onun değişen şartlara göre kendini yenilemesinin ve kurucusunun vesayetinden kurtulmasının yolunu açmıştır; bk. Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim*, 413-414.

medrese modelinden günümüzdeki yükseköğretim kurumlarına baktığımızda aşağıdaki çıkarımları yapmak mümkündür:

1. Eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin eş zamanlı ve iç içe yürütüldüğü yükseköğretim kurumları oluşturulmalıdır. Günümüzdeki yükseköğretim kurumları genellikle öğretim hizmeti vermektedir. Eğitim ve araştırma faaliyetleri maalesef çok zayıf kalmaktadır. *Eğitim* ayağının geliştirilmesi için öncelikle *iş ahlakı* eğitiminden başlanabilir. Bütün bölümlere iş ahlakı dersi konularak *öğretim üyelerinin örnekliliğiyle* bu eğitimin verilmesinin iyi bir etkisi olabilir. Pratik olarak günümüzün acil sorunlarına da çare olması bakımından iş ahlakı dersi iyi bir başlangıç olacaktır. Aynı zamanda, medresede olduğu gibi hoca ve talebelerin daha fazla bir arada vakit geçirmeleri ve ortak çalışmalar yapmalarıyla olması gereken iş ahlakı ve kurumsal kültür oluşturulup talebelere aktarılabilir. Daha sonra bilgi ahlakı, erdemler ve değerler eğitimi ile devam edilebilir. Tabii bunların başında önce bir ahlak felsefesi dersi ve eğitimi verilmesi elzemdir. *Araştırma* faaliyetini yükseköğretim kurumlarının işleyişine dahil etmek için ise öncelikle araştırmanın hem sosyal bilimlerde hem de fen bilimlerinde öneminin anlaşılması gerekmektedir. Maalesef ülkemizde araştırma faaliyeti önemli bir iş olarak görülmemektedir. Ders verme (*öğretim*) yöneticiler tarafından bir iş olarak görülürken araştırma boş zamanlarda yapılacak bir faaliyet olarak görülmektedir. Bu anlayış değiştikten sonra araştırma faaliyeti üniversiteler içinde hak ettiği yeri bulabilir. Bunun için öğretim üyelerinin ders saatleri düşürülebilir. Araştırma için verilen izinlerin (*sabbatical leave*) periyodu azaltılabilir. Bununla birlikte özellikle lisansüstü derslerinin araştırmaya dönük olması gerekir. Araştırma görevlilerinin de gerçekten *araştırma* yapması, proje ve teşvik imkânlarıyla sistematik hâle getirilebilir. Bunun için kendi tezlerini de destekleyecek ortak projeler üzerinde çalışmalarını sağlanabilir. Ancak bunun mümkün olması için azamî eğitim sürelerinin esnek hale getirilmesi gerekmektedir.

2. Dünya çapında (yalnızca Avrupa değil!) öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artırılması gerekir. Eskiden olduğu gibi günümüzde de akademik hareketlilik (*academic mobility*) bilimsel faaliyetlerin bir gerekliliğidir. Bilimsel faaliyetlerin paylaşılması ve artırılması için öğrencilerin ve öğretim üyelerinin farklı ülkelerdeki bilim merkezlerine gidip gelmesi gerekmektedir. Akademik hareket-

liliğin artırılması için de fonların çeşitlendirilmesi ve artırılması gerekmektedir.

3. Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin tüm temel ihtiyaçları karşılanmalı; bilim insanlarının ek gelir sağlama ihtiyacının önüne geçilmelidir. Hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin geçim sorunu ortadan kaldırılmalıdır. Ancak bu şekilde bilimsel çalışmaların artması ve verimli hâle gelmesi sağlanabilir. Bunun için öğrenci bursları ve öğretim üyesi maaşlarının tatmin edici bir seviyeye getirilmesi gerekmektedir.

4. Yükseköğretim kurumlarının kütüphanelerinin kapsamlı olması bilimsel çalışmalar için olmazsa olmazdır. Türkiye’de mevcut durumda maalesef kütüphanelere gereken önem verilememekte ve akademisyenler çok zayıf kütüphanelerde araştırma yapmaya çalışmaktadır. Eğer malî açıdan her üniversitenin büyük bir kütüphane oluşturması mümkün değilse, en azından ana bölgelerde kapsamlı kütüphaneler oluşturulabilir. Ör. Trakya bölgesi için merkezî bir kütüphane ya da Ege bölgesi için merkezî bir kütüphane vb. Ancak medrese modelinde de gördüğümüz gibi ideal olan, her yükseköğretim kurumunun büyük bir kütüphaneye sahip olmasıdır.

5. Vakıf üniversitelerinin acilen aslî yapısına kavuşturulması gerekmektedir. Maalesef günümüzde vakıf üniversiteleri serbest piyasa şartlarında çalışmakta ve büyük oranda kâr amacı gütmektedir. Bu durumun acilen düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim kurumları topluma hizmet veren araçlar, bugün insanlar bir meslek edinebilmek için eğitim kurumlarına hizmet eder hâle gelmiştir. İlk olarak, ticari amaçlarla eğitim veren kurumların öğrenci ve aileleri sömürmesinin ivedilikle önüne geçilmelidir. Ardından medrese modelinde olduğu gibi bu kurumların vakfın ruhuna ve hukukuna uygun bir biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece bu kurumların topluma hizmet eder hâle getirilmesi icap etmektedir.

6. Yükseköğretim kurumlarının özel ve bağımsız olması eğitimin olmazsa olmaz şartıdır. Siyaset kurumunun yukarıda anlatıldığı gibi koruyucu ve önleyici bir rol alması yeterlidir. Piyasanın ve şahısların keyfi uygulamalarına karşı devlet, eğitim kurumlarını korumalıdır. Ancak eğitimin kendi iç yapısına karşı müdahaleci olmamalıdır. Yükseköğretim kurumlarının işleyişine öğrencilerin, araştırmacıların ve öğretim üyelerinin mutabakatı ile karar verilme-

lidir. Ancak yükseköğretim kurumlarının işleyişine yalnızca siyaset kurumu değil aynı zamanda bazı uluslararası standartlar ve birlikler de müdahale etmektedir. Bu standartlaştırma girişimleri de öğretim üyelerinin yetkisini sınırlandırmaktadır. Eğitimde yetki ve otorite başta öğretim üyelerinde sonra da öğrencilerde olması gerekir. Eğitimin tabiatına uygun olan budur. Aksi takdirde öğretim üyesi ile bir robot arasında pek bir fark kalmamaktadır (Eğitimdeki tüm süreçler standart hâle getirildiğinde yapay zekâsı olan bir robot da pekâlâ öğretim faaliyetini yürütebilir). Fakat medrese modelinde de gördüğümüz gibi özellikle yükseköğretim, hoca ve talebe arasındaki husûsî ilişkiye dayanmaktadır. Dolayısıyla bu ilişkinin arasına girmek bu süreci zedelemektedir. Öğretim üyesinin otoritesinin acilen yeniden tesis edilmesi gerekmektedir. Bu tabii ki öğretim üyesinin keyfi bir şekilde istediğini yapabilmesi demek değildir. Burada kurum içinde yapılacak olan kalite ve kontrol mekanizmalarının devreye girmesi daha verimli ve etkin olacaktır. Böylelikle her kurumun kendi hususi şartlarına göre düzenleme yapmasının önü açılacaktır (Ör. Avrupa'daki bir üniversitenin şartları ile Anadolu'daki bir üniversitenin şartları çok farklıdır. Dolayısıyla, bu iki üniversitenin aynı standartlara tabi kılınması somut gerçekliğe ters düşmektedir.) Medrese modelinde olduğu gibi eğitimin özel, ferdiyetçi ve kişiselci yapısının sağlanması tüm tarafların yararınadır.

7. Yükseköğretim kurumlarının şekilci ve katı yapısından kurtulması gerekmektedir. Bunun için müfredat ve dersler esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bir bölümde olmazsa olmaz dersler verildikten sonra, diğer dersler öğrencinin seçimine bırakılmalıdır. Öğrenci, danışmanın gözetiminde istediği fakülteden ders alabilmelidir. Ayrıca üstün zekalı ve başarılı öğrencilerin daha kısa sürelerde mezun olabilmelerinin yolu açılmalıdır. Eğitim-öğretim öğrencilerin istidadına ve başarısına göre şekillendirilebilmelidir. Bu süreçte öğrencilerin iradesi ve hürriyeti mümkün mertebe dikkate alınmalıdır.

8. Öğretim üyeleri de öğretme hürriyetini yaşayabilmelidir. Bölümün ihtiyacı olan dersleri vermekle birlikte kendi istediği dersleri de verebilmelidir. Bu özellik öğretim ve araştırmanın beraber yürütülmesi için son derece elzemdir. Öğretim üyesi kendi uzmanlık alanı ile ilgili ders verirse hem bu hususta öğrencilere daha fazla katkı sağlayabilir hem de kendi araştırmalarını ilerletebilir. Bundan dolayı, öğretim üyeleri hangi dersleri okutacağını kendisi seçebil-

melidir. Ayrıca ne zaman okutacağını da seçebilmelidir. Örneğin bir öğretim üyesi ikinci öğretim (akşam) derslerine girmeye mecbur bırakılmamalıdır. Zorla ikinci öğretim derslerine giren öğretim üyelerinin verimli olmaları mümkün değildir. Esasında hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin en verimli oldukları saatler sabah saatleridir. Bundan dolayı, mümkün merteye ikinci öğretim tercih edilmemeli, gündüz öğretim imkânları artırılmalıdır.

9. Eğitimde fırsat eşitliğinin formel olarak değil *gerçekten* sağlanması gerekmektedir. Bunun için gerekirse pozitif ayrımcılık da yapılabilir. Ölçme ve yerleştirme sisteminin dezavantajlı konumda olanların lehine olacak şekilde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sosyal adaletin tesisinde en büyük unsurlardan birisi eğitimidir. Lakin burada herkesin üniversite mezunu olması çözüm değildir. Güçlü meslek okullarıyla (ör. *Polytechnic institutes*) toplumun her kesiminin meslek sahibi olması temin edilmelidir. Üniversite ise daha ideal ve özel bir eğitim-öğretim-araştırma kurumu olmalıdır. Kitle eğitimi ile özel eğitimin ayrılması gerekmektedir. Her ikisine de ihtiyaç vardır ancak bütün eğitimi kitle eğitimine indirgemek kalite ve emek israfıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgenç, Alparslan. *İslâm Medeniyetinde Bilgi ve Bilim*. İstanbul: İSAM Yayınları, 2008.
- Ahmed, Shahab - Filipovic, Nenad. "The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Ottoman Imperial medreses Prescribed in a ferman of Qânüni I Süleymân, Dated 973 (1565)". *Studia Islamica* 98/99 (2004): 183-218.
- Atçıl, Abdurrahman. "'Osmanlı Devleti'nin Ülemâsı' / Osmanlı Âlim-Bürokratlar Sınıfı (1453-1600)". *Osmanlı'da İlim ve Fikir Dünyası: İstanbul'un Fethinden Süleymaniye Medreselerinin Kuruluşuna Kadar*. Ed. Ömer Mahir Alper ve Mustakim Arıcı. 265-279. İstanbul: Klasik, 2015.
- Atçıl, Abdurrahman. *Scholars and Sultans in the Early Modern Ottoman Empire*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- Baltacı, Cahid. *XV-XVI Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2005.
- Bandas, Mark. "Residential Colleges." *Encyclopedia of Education*. Ed. James W. Guthrie. 2nd Edition. New York: Macmillan Reference USA, 2002.
- Bardakoğlu, Ali. "İcâre." *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 21: 379-388. Ankara: TDV Yayınları, 1989.
- Barthold, Vasilii Vladimirovitch. *Four Studies on the History of Central Asia*. Vol. 2, *Ulugh-Beg*. Translated by V. & T. Minorsky. Leiden: Brill, 1963.
- Başoğlu, Tuncay. "George Makdisi (1920-2002)". *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 4 (2004): 87-115.
- Beckwith, Christopher I. *Warriors of the Cloisters: The Central Asian Origins of Science in the Medieval World*. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- Berkey, Jonathan P. *Ortaçağ Kahire'sinde Bilginin İntikali: İslami Eğitimin Sosyal Tarihi*. Trc. İsmail Eriş. İstanbul: Klasik, 2015.

- Biçer, Bekir. “Kuruluş Devrinde Nizâmiye Medreselerinin Müderrisleri”. *Tarih Okulu Dergisi* Aralık 6/16 (2013): 263-287.
- Bilmen, Ömer Nasuhi. *Hukuk-u İslâmiye ve Istulâhât-ı Fıkhiyye Kamusu*. İstanbul: Bilmen Yayınevi, 1969.
- Birişik, Abdülhamit. “Medrese-Hint Alt Kitasında Medrese”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 28: 333-338. Ankara: TDV Yayınları, 1989.
- Bozkurt, Nebi. “Medrese”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 28: 323-327. Ankara: TDV Yayınları, 1989.
- Bulliet, Richard W. “Madrasah”. *Encyclopedia of Religion*. Ed. Lindsay Jones. 2nd Edition. 8: 5556-5557. New York: Macmillan Reference USA, 2005.
- Bulliet, Richard W. *The Patricians of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1972.
- Büyükbaş, Nihat. “Osmanlı İnsan Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşuna Etkileri”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 29/87 (Ankara 2015): 199-228.
- Cobban, A.B. *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. London: Barnes & Noble, 1975.
- Çelebi, Ahmed. *İslam’da Eğitim-Öğretim Tarihi*. Trc. Ali Yardım. 4. Baskı. İstanbul: Damla Yayınevi, 2013.
- Çelikel, Bülent. “Gazâlî’nin Dönemindeki Ulemâya Yönelttiği Eleştiriler”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 13 (2013): 117-138.
- Eickelman, Dale F. “The Art of Memory: Islamic Knowledge and Its Social Reproduction”. *Comparative Studies in Society and History* 20 (1978): 496-502.
- Ergün, Mustafa. “II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve İslah Çalışmaları.” *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 30/1-2 (1982): 58-89.
- Ertem, Adnan. “Osmanlı’dan Günümüze Vakıflar.” *Divan Dergisi* 6 (1999/1): 114-141.
- Esed, Muhammed. *Kur’ân Mesajı: Meal-Tefsir*. Trc. Cahit Koytak ve Ahmet Ertürk. İstanbul: İşaret Yayınları, 1997.
- Esposito, John L., ed. *Oxford Encyclopedia of the Islamic World*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Gazzâlî, İmam. *İhyâu Ulûmi’-d-Dîn*. Trc. Ahmet Serdaroğlu. İstanbul: Bedir Yayınevi, 1974.
- Gözütok, Şakir. “İslâm Medeniyetinin Öncü Eğitim Kurumları: Nişabur Medreseleri.” *Türk Dünyası Araştırmaları* 185 (Nisan 2010): 33-64.
- Gözütok, Şakir. “Medreselerin Ortaya Çıkışı ve İlk Medreseler”. *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler*. 1: 199-216. Muş: Muş Alparslan Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Hallaq, Wael B. “İçtihat Kapısı Kapandı mı?”. Trc. Enes Eryılmaz ve Kamil Yelek. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 29 (2017): 457-503.
- Hallaq, Wael B. *An Introduction to Islamic Law*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- Haskins, Charles Homer. *The Rise of Universities*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1923.
- Hızlı, Mefail. “Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/1 (2008): 25-46.
- İdriz, Mesut. “İslâm Eğitim Yaşamında İcazet Geleneği”. Trc. İbrahim Kapaklıkaya. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (2003): 169-188.
- Iqbal, Muzaffar. *The Making of Islamic Science*. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2009.
- İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezîd el-Kazvîni. *Sünenü İbn Mâce*. Thk. M. Fuad Abdülbâkî. Dâru’l-Ma’rife: Beyrut, 1416/1995.
- İbnü’l-Mukaffa, Abdullah. “Devlet Başkanıyla İlgili Hususlar I.” Trc. Necdet Ünal. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 34 (2010): 221-232.
- İmamoglu, Abdullah Taha. “Gevenden ancak diken çıkar”: Süyûtî’nin Gözüyle Ulema ve Siyaset”. *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 35 (2013): 199-222.

- İpşirli, Mehmet. "Medrese-Osmanlı Dönemi". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 28: 327-333. Ankara: TDV Yayınları, 1989.
- Kara, İsmail. "Şerh ve Haşiye Geleneği Kuşatılmadan İslam'ın Klasik Kaynakları ve İlim Mirası Anlaşılabilir mi?". *Türkiye IV. Dinî Yayınlar Kongresi: Dini Klasikler (30-31 Ekim 2009 / Ankara)*. 61-86. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011.
- Karadağ, Çağfer. "Dâvûd-i Kayserî ve Genel Hatlarıyla Düşüncesi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/2 (2006): 1-17.
- Kenan, Seyfi. "Modern Üniversitenin Oluşum Süreci". *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies* 45 (2015): 333-367.
- Kenan, Seyfi. "Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme". *Osmanlı Araştırmaları* 41 (2013): 1-31.
- Kettânî, Muhammed Abdülhay. *et-terâtibu'l-idâriyye: Hz. Peygamber'in Yönetimi*. Trc. Doç. Dr. Ahmet Özel. 3. Baskı. 2. Cilt. İstanbul: İz Yayıncılık, 2012.
- Khalidi, Tarif. "Islamic Biographical Dictionaries: A Preliminary Assessment". *Muslim World* 63/1 (1973): 53-65.
- Kılıç, Ümit. "Oltu'da Arslan Paşa Külliyesi". *Karadeniz Araştırmaları* 17/5 (Bahar 2008): 113-128.
- Köprülü, M. Fuad - Barthold, Wilhelm. *İslam Medeniyeti Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2014.
- Kutluer, İlhan. "İlim". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 22: 109-114. Ankara: TDV Yayınları, 1989.
- Lapidus, Ira M. *A History of Islamic Societies*. 2nd Edition. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2009.
- Laurie, S. S. *Lectures on the Rise and Early Constitution of Universities*. London: Kegan Paul, Trench & Co.: 1886.
- Makdisi, George. "Madrasa and University in the Middle Ages". *Studia Islamica* 32 (1970): 259-264.
- Makdisi, George. "The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into its Origins in Law and Theology". *Speculum* 49 (4): 640-661.
- Makdisi, George. "Universities: Past & Present". *Culture and Memory in Medieval Islam: Essays in Honour of Wilferd Madelung*. Ed. Farhad Daftary and Josef W. Meri. 43-63. London & New York: I.B.Tauris in association with The Institute of Ismaili Studies, 2003.
- Makdisi, George. *İslâm'ın Klasik Çağında Din Hukuk Eğitim*. Trc. Hasan Tuncay Başoğlu. İstanbul: Klasik, 2007.
- Makdisi, George. *İslâm'ın Klasik Çağında ve Hristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*. Trc. Hasan Tuncay Başoğlu. İstanbul: Klasik, 2009.
- Makdisi, George. *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*. Trc. Ali Hakan Çavuşoğlu ve Tuncay Başoğlu. İstanbul: Klasik, 2012.
- Melchert, Christopher. "The Etiquette of Learning in the Early Islamic Study Circle". *Education and Learning in the Early Islamic World*. Ed. Claude Gilliot. 43: 1-44. Aldershot, UK: Ashgate, 2012.
- Mez, Adam. *Onuncu Yüzyılda İslâm Medeniyeti: İslâm'ın Rönesansı*. Trc. Salih Şaban. İstanbul: İnsan Yayınları, 2014.
- Mirbabaev, A. K. – Zieme, P. – Furen, Wang. "The Development of Education: Maktab, Madrasa, Science and Pedagogy". *History of Civilizations of Central Asia*. Vol. 4, *The Age of Achievement: A.D. 750 to the End of the Fifteenth Century*, Part 2, *The Achievements*. Ed. C. E. Bosworth and M. S. Asimov (Paris: UNESCO, 2000), 4: 31-59.
- Montgomery, James E. "College and Madrasa," *Eden Oration*. 1.12.2007. <http://www.trinhall.cam.ac.uk/news/archive-detail.asp?ItemID=2229>.

- Müftüoğlu, Ahmed Hikmet. "On Birinci Asr-ı Hicride Türk Menâbi'-i İrfanı". *Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. Haz. Mustafa Gündüz. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015.
- Müslim b. Haccâc . *Sahîhu Müslim*. Thk. Muhammed Fuad Abdülbaki. Beyrut: Dâru İhyâ'it-Türâsi'l-Arabî.
- Noor, Farish – Sikand, A. Yoginder - van Bruinessen, Martin. Eds. *The Madrasa in Asia: Political Activism and Transnational Linkages*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008.
- Okçu, Davut. "Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Medreseler". *Medreseler ve Din Eğitimi Sempozyumu*. Siirt, 25-27 Ekim 2013.
- Pedersen, J. – [G. Makdisi]. "Madrasa". *The Encyclopedia of Islam*. New Edition. 5: 1123-1134. Leiden: Brill, 1980.
- Pedersen, Johannes. *İslâm Dünyasında Kitabın Tarihi*. Trc. Mustafa Macit Karagözoğlu. İstanbul: Klasik Yayınları, 2012.
- Pedersen, Olaf. *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Translated by Richard North. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Plato. *Plato with an English Translation*. Vol. 2. *Theaetetus; Sophist*. Translated by Harold North Fowler. London: W. Heinemann, 1921.
- Pryds, Darleen. "Studia as Royal Offices: Mediterranean Universities of Medieval Europe". *Universities and Schooling in Medieval Society*. Eds. William J. Courtenay and Jürgen Miethke. 83-99. Leiden: Brill, 2000.
- Rashdall, Hastings. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: Oxford University Press, 1936.
- Rosenthal, Franz. *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden: E. J. Brill, 1970.
- Rüegg, Walter. Ed. *A History of the University in Europe*. Vol. 1, *Universities in the Middle Ages*. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Saliba, George. "The Central Asian Role in the Making of Modern European Science". *Clodynamics: The Journal of Quantitative History and Cultural Evolution* 6/1 (2015): 111-114.
- Sarıkaya, Yaşar. "Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi". *İslam Araştırmaları Dergisi* 3 (1999): 23-39.
- Sarıkaya, Yaşar. *Medreseler ve Modernleşme*. İstanbul: İz Yayıncılık, 1997.
- Saunders, J. J. *A History of Medieval Islam*. London and New York: Routledge, 2002.
- Sezgin, Fuat. *İslâm'da Bilim ve Teknik*. Trc. Abdurrahman Aliy. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2008.
- Şanal, Mustafa. "Osmanlı Devleti'nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/1 (2003): 149-168.
- Talas, M. Asad. *Nizamiye Medresesi ve İslâm'da Eğitim-Öğretim*. Trc. Sadık Cihan. Sam-sun: Etüt Yayınları, 2000.
- Tâzî, Abdülhâdî. "Karaviyyîn Camii". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 24: 478-479. Ankara: TDV Yayınları, 1989.
- Tibawi, A. L. "Origin and Character of Al-Madrasah". *Bulletin of School of Oriental and African Studies* 25 (1962): 227-229.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemî. *el-Câmiü's-Sahih/Sünenü't-Tirmizî*. Thk. Ahmed Muhammed Şakir, Muhammed Fuad Abdu'l-Bâki, İbrahim Atve. Dâru İhyâ'it-Türâsi'l-Arabî: Beyrut.
- Touati, Houari. *Ortaçağ'da İslam ve Seyahat: Bir Âlim Uğraşının Tarihi ve Antropolojisi*. Trc. Ali Berkay. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul, 2004.

- Uludağ, Süleyman. "Halka". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 15: 358-359. Ankara: TDV Yayınları, 1989.
- Unan, Fahri. "Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Eğitim üzerine Yapılmış Çalışmalara dair bir Bibliyografya Denemesi". *DİVÂN İlmi Araştırmalar Dergisi* 18 (2005/1): 79-114.
- Ülken, Hilmi Ziya. *Aşk Ahlâkı*. 9. Basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010.
- Vesey-Fitzgerald, Seymour. *Muhammadan Law: An Abridgement According to its Various Schools*. Oxford: Oxford University Press, 1931.
- Yılmaz, Harun. "Medrese Nedir? XII. ve XIII. Yüzyıllarda Dımaşk Medreseleri üzerine bir İnceleme". *Dıvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 40/21 (2016/1): 33-70.
- Yusuf, Hamza. "Is the Matter of Metaphysics Immaterial? Yes and No." *Renovatio: The Journal of Zaytuna College* (May 10, 2017).
<https://renovatio.zaytuna.edu/article/the-matter-of-metaphysics>.
- Zaimeche, Salah. "Baghdad". *Foundation for Science, Technology, and Civilization* (June 2005): 1-28.
- Zengin, Zeki Salih. "Osmanlı Medreselerindeki Gerilemenin Sebep ve Sonuçları Üzerine bir Değerlendirme". *Vakıflar Dergisi* 26 (1997): 401-409.
- Zerrînkûb, Abdülhüseyn. *Karnâme-i İslâm: İslâm Medeniyeti Mucizesi*. Trc. Abuzer Dışkaya. İstanbul: Ağaç Kitabevi, 2009.

Madrasa As A Higher Education Model And Its Implications For Today's Higher Education Institutions

Enes ERYILMAZ *

Extended Abstract

In this study, the conceptual framework and characteristic features of *madrasa model* are inducted to outline it; and the conceptual and institutional structure of madrasa as a higher education model is shown. To that end, the inductive method is used in this research. Then, the deficiencies are observed by looking today's higher education institutions through the lens of madrasa model and the following educational policy suggestions are given to overcome these deficiencies. As a consequence, in this paper it is put forward that today's higher education institutions should carry out education-teaching-research activities together, increase student and faculty mobility, fulfill basic needs of faculty and students, provide comprehensive libraries, enhance the freedom to learn and freedom to teach, realize equality of opportunity, have a private, independent, flexible, and dynamic structure.

In *madrasa model*, not only religious sciences but also any kind of science that the professor knows is studied; and educational, teaching, and research activities are carried out simultaneously together. Knowledge and action go along with in the madrasa, so that science and morality is not separated. In addition, since the madrasa is a boarding school, teachers and students spend much of their time together. Thanks to this feature, students inherit teachers' morality as well as knowledge. The teacher "was an educator, a companion, a supporter and a moral mentor."⁹⁹ Furthermore, seven basic characteristics of the *madrasa model* can be summarized as follows:

1. the basic needs of students and teachers are fulfilled;
2. it maintains its independence and continuity because of the law of *waqf* which provides self-sufficiency;
3. private, individualist and personalist;
4. non-formalist, flexible;

* Asst. Prof., Kırklareli University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies. enes.eryilmaz@klu.edu.tr. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-8041-9738>.

⁹⁹ Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, 46.

5. freedom of learning and teaching;
6. equal opportunities for all;
7. an education-training-research institution serving both professionals as well as volunteers.

Lastly, it is necessary to say that the madrasa graduates obtain various jobs in religious institutions, scientific institutions, administration and even military. The madrasa graduates become *mufti, professor, qadi, teacher, assistant, Quran and hadith reader, imam, preacher, nişancı, defterdar, muezzin, physician, inspector, trustee, and beylerbeyi*. As it is seen, the madrasa graduates have a wide variety of duties, from education to law, from bureaucracy to military, from medicine to religious affairs. Actually, this shows that the majority of the cadres of that period recruited from the madrasa.

As a consequence, the *madrasa model* has the basic characteristics that should be in a long-term educational institution. As the most important of these features, we can mention the following: The first systematic, professional, self-sufficient education-training-research institution known in history is madrasa. In the madrasa, the problems in front of the science education have been solved and a permanent formula is developed. An education-training-research institution is thus established which survived one thousand years in Islamic Civilization. The madrasa model, as explained above, has the essential features of an ideal educational institution. Nonetheless, the new generation university models that arise in Europe and the USA is a new research topic. But it is an unfair charging the madrasa alone with the “underdevelopment” of the Islamic world. The issue of “underdevelopment” is another and multidimensional subject that should be thoroughly investigated. Disrupted and missing aspects of the madrasa model can be examined in this context as well.

When we look at today's higher education institutions from the *madrasa model*, it will be seen that there are many deficiencies. Although some of the features listed above have been established, not all the features have been fully realized. The madrasa model still remains as a source of inspiration. In this framework, it is possible to set up and revive today's higher education institutions by taking madrasah as a higher education model. Not only historical but also *institutional* and *theoretical* review of the madrasa model is of great importance to overcome today's higher education problems. In this context, when we look at the today's higher education institutions from the madrasah model, it is possible to infer following educational policies:

1. Higher education institutions should be established where training, research, and educational activities are carried out simultaneously together. Today's higher education institutions generally provide teaching. Educational and research activities, unfortunately, remain very weak. To that end, first of all *business ethics* training can be started. It can be a good effect to give this training with the guidance of the faculty by giving business ethics lectures in all departments. Practically, as a remedy for today's urgent problems, business ethics lesson will be a good start. Then, it can be continued with moral education.

2. The mobility of students and faculty across the world (not just Europe!) need to be increased. Academic mobility is a necessity for today's scientific activities, as it was in the past. In order to share and increase scientific activities, students

and faculty must go to scientific centers in different countries. Funds should be diversified and increased in order to increase academic mobility.

3. All basic needs of faculty and students must be met; scientists' need to create additional income should be avoided. The subsistence problem of students as well as faculty members should be eliminated. In this way scientific studies can be increased and productive. For this, student scholarships and faculty salaries should be brought to a satisfactory level.

4. Comprehensive libraries are essential for scientific studies. If it is not financially possible to have a large library for each university, comprehensive libraries can be builded at least in the main regions. However, as we have seen in the madrasa model, the ideal solution is every higher education institutions' having a large library.

5. Foundation universities need to be urgently restored; now they operate in free market conditions and are mostly profit-oriented. First, the exploitation of students and families should be prevented immediately. Then, as in the madrasa model, these institutions should be reorganized in accordance with the spirit and law of foundation. Hence, it is necessary to make these institutions serve the society.

6. Independency of higher education institutions is a *sine qua none* of education. It is sufficient to take a protective and preventive role; the state should protect educational institutions against the arbitrary practice of the market and individuals. However, it should not interfere with the content and structure of education. Decisions about the functioning of higher education institutions should be made with the agreement of students, researchers, and faculty members.

7. Higher education institutions should get rid of their formal and rigid structure. For this, the curriculum and courses should be made flexible. After giving a must-have lessons, other lessons should be left to the choice of students. Student should be able to take courses through university under the supervision of their advisors. Also gifted and successful students should be able to graduate in less duration. Education should be shaped according to the students' success and abilities. In this process, the will and freedom of students should be taken into consideration as much as possible.

8. Faculty members should also enjoy the freedom of teaching. In addition to giving the courses the department needs, she should offer the courses she wants. This feature is extremely essential for joint execution of teaching and research. If she can give lectures about his own specialty, she can contribute much to students and pursue her own research. Therefore, faculty members should be able to choose which courses to give.

9. Equality of educational opportunities should be realized actually, not formally. This might include positive discrimination. The system of measurement and placing should be revised to be to the advantage of the disadvantaged. One of the biggest elements in the establishment of social justice is education. Making everyone a university graduate is not a solution. With strong vocational schools (e.g. Polytechnic institutes), it will be ensured that all segments of the society have a profession. The university should be an ideal and private teaching-education-research institution. Mass education and private education

should be separated. The reduction of all education to mass education is a waste of quality and labor.

Keywords: Madrasa Model, Higher Education Institutions, University, Education, Teaching, Research, Waqf.

