



www.turkishstudies.net/education

Turkish Studies - Educational Sciences

eISSN: 2667-5609

Research Article / Araştırma Makalesi



ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY

The Cornerstone of the Islamic Education System in the Indian Subcontinent: The Dars-i Nizami Curriculum

Hint Alt Kıtasında İslam Eğitim Sisteminin Temel Taşı: Ders-i Nizâmî Müfredatı

Mustafa Safa*

Abstract: The Dars-i Nizami is one of the most influential curricula in the history of Islamic education in the Indian subcontinent. Systematized by Mulla Nizam al-Din Sihlwi in the scholarly milieu of Farangi Mahall in Lucknow during the eighteenth century, it combined Arabic language studies, logic, philosophy, theology, jurisprudence, Qur'anic exegesis, and hadith within a text-centred pedagogical structure. This study examines the curriculum's historical formation, classification of disciplines, principal course contents, teaching practices, institutional diffusion, and modern transformation. It employs qualitative document analysis and distinguishes the original Farangi Mahall programme from the later curricula commonly called Dars-i Nizami. The findings show that the programme did not emerge as a fixed and wholly new syllabus; rather, it reorganized earlier South Asian madrasa traditions according to the intellectual and occupational needs of the late Mughal period. Its early form gave considerable weight to Arabic grammar, rhetoric, logic, philosophy, theology, and disputation, while later institutions, especially Deoband, increased the share of hadith, Qur'anic exegesis, and jurisprudence. Later institutions adapted this shared framework to distinct theological, institutional, and social priorities. The study concludes that the historical continuity of Dars-i Nizami rests not on immobility but on repeated adaptation. Its contemporary renewal requires the preservation of competence in classical texts together with stronger research, communication, critical-thinking, and language skills.

Keywords: Ders-i Nizami, Islamic Education, Indian Subcontinent, Madrasa, Deoband Darul Uloom.

Öz: Ders-i Nizâmî, Hint alt kıtasındaki İslâm eğitim tarihinin en etkili müfredatlarından biridir. 18. yüzyılda Molla Nizâmeddin Sehâlevî tarafından Leknev'deki Firengî Mahal ilim çevresinde sistemleştirilen program; Arap dili, mantık, felsefe, kelâm, fıkıh, tefsir ve hadis öğretimini metin merkezli bir pedagojik yapı içinde birleştirmiştir. Bu çalışma, müfredatın tarihsel oluşumunu, ilimler tasnifini, başlıca ders içeriklerini, öğretim yöntemini, kurumsal yayılımını ve günümüzdeki dönüşümünü incelemektedir. Nitel doküman incelemesine dayanan araştırmada Firengî Mahal'de oluşan özgün program ile daha sonra aynı adla uygulanan müfredatlar birbirinden ayrılmıştır. Bulgular, Ders-i Nizâmî'nin bütünüyle yeni ve değişmez bir ders listesi olarak ortaya

* Assoc. Prof. Dr., Agri İbrahim Cecen University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Philosophy and Religious Studies

Doç. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6202-2315>

msafa@agri.edu.tr

Cite as/ Atıf: Safa, M. (2026). The cornerstone of the Islamic education system in the Indian subcontinent: The dars-i nizami curriculum / Hint alt kıtasında İslam eğitim sisteminin temel taşı: Ders-i nizâmî müfredatı. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 21(3), 577-616. Ankara Bilim University Publications. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.95710>

Received/Geliş: 07 August/Ağustos 2026

Accepted/Kabul: 20 September/Eylül 2026

Published/Yayın: 25 September/Eylül 2026

Checked by plagiarism software



çıkmadığını; önceki Hint medrese birikimini geç Bâbürlü döneminin ilmî ve mesleki ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlediğini göstermektedir. İlk programda Arap dili ve belâgatın yanı sıra mantık, felsefe, kelâm ve münazaraya geniş yer verilmiş; sonraki dönemlerde, özellikle Diyobend’de hadis, tefsir ve fıkın ağırlığı artırılmıştır. Diyobendî, Birelvî, Ehl-i Hadis, Nedvetü’l-Ulemâ, Pakistan ve Bangladeş medrese çevreleri ortak müfredat çerçevesini farklı mezhebî, kurumsal ve toplumsal önceliklere göre uyarlamıştır. Çalışma, Ders-i Nizâmî’nin sürekliliğinin değişmeden kalmasından değil, farklı şartlara uyarlanma kabiliyetinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmaktadır. Programın günümüzde yenilenmesi, klasik metinleri okuyabilme yeterliliğini korurken araştırma, iletişim, eleştirel düşünme ve dil becerilerini güçlendiren bir pedagojik çerçeveyi gerektirmektedir. Bu yaklaşım, mezunların güncel ilmî ve toplumsal sorunlarla ilişki kurmasını güçlendirebilir.

Anahtar Kelimeler: Ders-i Nizâmî, İslâm Eğitimi, Hint Alt Kıtası, Medrese, Diyobend Dârülulûmu.

Structured Abstract:**Aim**

This study aims to provide an integrated analysis of the historical formation, epistemological organization, pedagogy, institutional diffusion, and contemporary transformation of the Dars-i Nizami curriculum. A recurring problem in discussions of South Asian madrasas is the tendency to treat the programme associated with Mulla Nizam al-Din Sihlwi as identical to the curricula currently used in Deobandi or Pakistani seminaries. This assumption obscures both the intellectual character of the eighteenth-century Farangi Mahall programme and the later institutional choices that increased the place of hadith, Qur'anic exegesis, and jurisprudence. The study therefore asks under which historical and scholarly conditions the curriculum developed, how its disciplines and texts were organized, which pedagogical practices accompanied them, and how different institutions transformed the inherited framework. The inquiry is necessary because Dars-i Nizami is better understood as a curricular tradition with a recognizable core than as a single, unchanging list of books.

Method

The research uses a qualitative, historical, and descriptive document-analysis design. Its documentary corpus comprises sixteen academic and institutional sources retained after a reliability and relevance review: peer-reviewed articles, academic books, an encyclopedia entry, university-published conference papers, and a primary institutional account of the educational tradition. Unsupported web material and an unpublished specialization thesis were excluded. Documents were compared through descriptive and thematic analysis under five categories: historical formation; classification of disciplines; course texts; teaching practices; and institutional change. The analysis also applies a chronological distinction between the Farangi Mahall core, the Deobandi reorganization, and later national or sectarian adaptations. No interview, survey, observation, or personal data were used.

Findings

The analysis yields four main findings. First, Dars-i Nizami did not arise as an entirely new syllabus. It selected and reordered earlier South Asian madrasa practices in response to the scholarly and occupational environment of the late Mughal period. Mulla Nizam al-Din's principal contribution was to organize difficult and representative texts so that students could acquire the linguistic and argumentative competence needed to read other works independently. Second, the original curricular balance differed from many contemporary versions. Arabic morphology, syntax, rhetoric, logic, philosophy, theology, and disputation occupied a substantial place, whereas the number of core texts in exegesis and hadith was comparatively limited. The rational and instrumental disciplines were not peripheral additions: they trained students to define concepts, test propositions, evaluate arguments, and participate in scholarly debate. Third, Deoband reweighted rather than merely reproduced this programme. It reduced parts of the philosophical curriculum, strengthened Qur'an, hadith, jurisprudence, and legal theory, and institutionalized a final hadith cycle. At the same time, it combined the authority of the teacher-text relationship with classes, examinations, records, and certification. Nadwat al-'Ulama emphasized Arabic language and literature and sought a selective engagement with contemporary knowledge. Pakistani madrasa boards standardized an eight-year structure while preserving denominational differences, whereas the Alia and Qawmi streams in Bangladesh represented, respectively, closer state integration and greater institutional autonomy. Fourth, the pedagogy historically sought more than memorization. Preparatory reading, teacher exposition, repetition, question and answer, disputation, and graduated engagement with difficult texts were intended to produce analytical competence. Yet in some later settings completion of authoritative books and dependence on teacher explanation displaced this purpose, feeding current criticism concerning limited research, writing, communication, and active-language skills. The comparison further shows that institutional identity affects not only the formal book list but also the weighting of disciplines, the authority assigned to commentarial traditions, and the professional roles imagined for graduates. Consequently, two institutions may use the same curricular name while producing markedly different educational experiences.

Conclusion

Dars-i Nizami should consequently be interpreted as a durable but internally changing tradition. Its historical importance lies in the combination of textual continuity, intellectual discipline, professional

formation, and institutional adaptability. The distinction between the Farangi Mahall curriculum and its later Deobandi, Pakistani, and Bangladeshi forms prevents contemporary features from being projected backwards onto Mulla Nizam al-Din's programme. It also changes the terms of reform: updating the curriculum is not a rejection of tradition, because adaptation has been part of the tradition's history. A credible renewal should preserve competence in classical Arabic and Islamic texts while aligning course selection, teaching practice, assessment, and graduate roles with explicit educational aims. Stronger research, academic writing, spoken and written language, critical comparison, and engagement with contemporary social questions can serve this aim without reducing reform to the addition of a few modern subjects. Future curriculum studies should therefore compare stated programmes with classroom practice and assessment, since a book list alone cannot reveal whether students acquire the intended linguistic, interpretive, and argumentative capacities effectively.

Keywords: Dars-i Nizami, Islamic Education, Indian Subcontinent, Madrasa, Darul Uloom Deoband.

الملخص البنيوي:

الهدف:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل متكامل للتشكل التاريخي والتنظيم المعرفي وطرائق التدريس والانتشار المؤسسي والتحول المعاصر لمنهج درس نظامي (Dars-i Nizami). ومن المشكلات المتكررة في مناقشات المدارس الدينية (المدرسة) في جنوب آسيا الميل إلى معاملة البرنامج المرتبط بالمالا نظام الدين السهالوي (Mulla Nizam al-Din Sihlawi) وكأنه مطابق للمناهج المستخدمة حالياً في المدارس الديوبندية أو الباكستانية. ويوجب هذا الافتراض كلاً من الطابع الفكري لبرنامج فرنكي محل (Farangi Mahall) في القرن الثامن عشر، والخيارات المؤسسية اللاحقة التي زادت من مكانة الحديث والتفسير القرآني والفقه. لذا تتساءل الدراسة عن الظروف التاريخية والعلمية التي تطور في ظلها هذا المنهج، وكيفية تنظيم تخصصاته ونصوصه، والممارسات التربوية التي رافقتها، وكيف حوّلت المؤسسات المختلفة الإطار الموروث. وتُعد هذه الدراسة ضرورية لأن درس نظامي يُفهم على نحو أفضل بوصفه تقليداً منهجياً ذا جوهر قابل للتمييز، لا بوصفه قائمة واحدة ثابتة من الكتب.

المنهج:

يستخدم البحث تصميماً نوعياً وتاريخياً ووصفياً قائماً على تحليل الوثائق. ويتألف المتن الوثائقي للدراسة من ستة عشر مصدراً أكاديمياً ومؤسسياً تم الإبقاء عليها بعد مراجعة لموثوقيتها وملاءمتها: مقالات محكمة، وكتب أكاديمية، ومدخل موسوعي، وأوراق مؤتمرات صادرة عن جامعات، وسرد مؤسسي أولي للتقليد التعليمي. واستُبعدت المواد الشبكية غير المدعومة وأطروحة تخصص غير منشورة. وقورنت الوثائق من خلال التحليل الوصفي والموضوعاتي ضمن خمس فئات: التشكل التاريخي؛ تصنيف التخصصات؛ نصوص المقررات؛ الممارسات التدريسية؛ والتحول المؤسسي. كما يطبق التحليل تمييزاً زمنياً بين جوهر فرنكي محل، وإعادة التنظيم الديوبندية، والتكيفات الوطنية أو الطائفية اللاحقة. ولم تُستخدم أي مقابلات أو استبيانات أو ملاحظات أو بيانات شخصية.

النتائج:

يُفسر التحليل عن أربع نتائج رئيسية. أولاً، لم ينشأ درس نظامي كمقرر جديد كلياً، بل اختار وأعاد ترتيب ممارسات مدرسية سابقة في جنوب آسيا استجابةً للبيئة العلمية والمهنية في أواخر العصر المغولي. وتمثلت المساهمة الرئيسية للمالا نظام الدين في تنظيم نصوص صعبة وتمثيلية بحيث يكتسب الطلاب الكفاءة اللغوية والحجاجية اللازمة لقراءة أعمال أخرى باستقلالية. ثانياً، اختلف التوازن المنهجي الأصلي عن كثير من الصيغ المعاصرة؛ إذ احتل الصرف والنحو العربيان والبلاغة والمنطق والفلسفة وعلم الكلام والمناظرة مكانة كبيرة، في حين كان عدد النصوص الأساسية في التفسير والحديث محدوداً نسبياً. ولم تكن التخصصات العقلية والأدائية إضافات هامشية، بل دربت الطلاب على تحديد المفاهيم واختبار القضايا وتقييم الحجج والمشاركة في المناظرة العلمية. ثالثاً، أعادت ديوبند توزيع أوزان هذا البرنامج بدلاً من مجرد إعادة إنتاجه؛ فقد قلّصت أجزاء من المنهج الفلسفي، وعزّزت القرآن والحديث والفقه وأصول الفقه، وأسست مؤسسياً لدورة ختامية في الحديث. وفي الوقت ذاته، جمعت بين سلطة العلاقة بين المعلم والنص والفصول الدراسية والامتحانات والسجلات والشهادات. وشدّدت ندوة العلماء على اللغة العربية وآدابها وسعت إلى تفاعل انتقائي مع المعرفة المعاصرة. ووجدت مجالس المدارس الباكستانية بنية ثماني سنوات مع الحفاظ على الفروق المذهبية، في حين مثل مساران العالية والقومية في بنغلاديش، على التوالي، اندماجاً أوثق بالدولة واستقلالية مؤسسية أكبر. رابعاً، سعت طرائق التدريس تاريخياً إلى ما هو أبعد من الحفظ، إذ كانت القراءة التحضيرية، وشرح المعلم، والتكرار، والسؤال والجواب، والمناظرة، والتدرج في التعامل مع النصوص الصعبة، تهدف إلى إنتاج كفاءة تحليلية. غير أنه في بعض السياقات اللاحقة، حلّ إتمام الكتب المعتمدة والاعتماد على شرح المعلم محل هذا الغرض، مما غدّى الانتقادات الحالية المتعلقة بمحدودية مهارات البحث والكتابة والتواصل واللغة الفعالة. كما تُظهر المقارنة أن الهوية المؤسسية لا تؤثر فقط في قائمة الكتب الرسمية، بل أيضاً في وزن التخصصات، والسلطة الممنوحة للتقاليد الشارحة، والأدوار المهنية المتصورة للخريجين. وبالتالي، قد تستخدم مؤسستان الاسم المنهجي ذاته بينما تُنتجان تجربتين تعليميتين مختلفتين اختلافاً ملحوظاً.

الخاتمة:

ينبغي بالتالي تفسير درس نظامي بوصفه تقليداً راسخاً وإن كان متغيراً داخلياً. وتكمن أهميته التاريخية في الجمع بين الاستمرارية النصية والانضباط الفكري والتكوين المهني والقابلية المؤسسية للتكيف. ويمنع التمييز بين منهج فرنكي محل وصيغ الديوبندية والباكستانية

والبغلايشية اللاحقة إسقاط السمات المعاصرة بأثر رجعي على برنامج الملا نظام الدين. كما يغيّر هذا التمييز شروط الإصلاح؛ فتحديث المنهج ليس رفضاً للتقليد، لأن التكيف كان جزءاً من تاريخ هذا التقليد ذاته. وينبغي لأي تجديد ذي مصداقية أن يحافظ على الكفاءة في النصوص العربية والإسلامية الكلاسيكية، مع موازنة اختيار المقررات والممارسة التدريسية والتقييم وأدوار الخريجين مع أهداف تعليمية واضحة. ويمكن لتعزيز البحث والكتابة الأكاديمية واللغة المحكية والمكتوبة والمقارنة النقدية والتفاعل مع القضايا الاجتماعية المعاصرة أن يخدم هذا الهدف دون اختزال الإصلاح في إضافة بضع مواد حديثة. لذا ينبغي لدراسات المناهج المستقبلية أن تقارن البرامج المعلنة بالممارسة الصفية والتقييم، لأن قائمة الكتب وحدها لا يمكنها أن تكشف ما إذا كان الطلاب يكتسبون فعلياً الكفاءات اللغوية والتفسيرية والحجائية المنشودة.

الكلمات المفتاحية: درس نظامي، التعليم الإسلامي، شبه القارة الهندية، المدرسة، دار العلوم ديوبند.

Résumé Structuré:

Objectif:

Cette étude vise à fournir une analyse intégrée de la formation historique, de l'organisation épistémologique, de la pédagogie, de la diffusion institutionnelle et de la transformation contemporaine du curriculum Dars-i Nizami. Un problème récurrent dans les discussions sur les madrasas sud-asiatiques est la tendance à assimiler le programme associé à Mulla Nizam al-Din Sihali aux curricula actuellement utilisés dans les séminaires déobandis ou pakistanaï. Cette hypothèse occulte à la fois le caractère intellectuel du programme de Farangi Mahall au XVIII^e siècle et les choix institutionnels ultérieurs qui ont accru la place du hadith, de l'exégèse coranique et de la jurisprudence. L'étude se demande donc dans quelles conditions historiques et savantes ce curriculum s'est développé, comment ses disciplines et ses textes ont été organisés, quelles pratiques pédagogiques les ont accompagnés, et comment différentes institutions ont transformé le cadre hérité. Cette enquête est nécessaire car le Dars-i Nizami se comprend mieux comme une tradition curriculaire dotée d'un noyau reconnaissable que comme une liste unique et immuable d'ouvrages.

Méthode:

La recherche recourt à un dispositif qualitatif, historique et descriptif d'analyse documentaire. Le corpus documentaire comprend seize sources académiques et institutionnelles retenues après un examen de fiabilité et de pertinence: articles à comité de lecture, ouvrages académiques, une entrée d'encyclopédie, des actes de colloque publiés par des universités, et un compte rendu institutionnel de première main sur la tradition éducative. Des contenus web non étayés et une thèse de spécialisation non publiée ont été exclus. Les documents ont été comparés au moyen d'une analyse descriptive et thématique selon cinq catégories: la formation historique ; la classification des disciplines ; les textes des cours ; les pratiques d'enseignement ; et le changement institutionnel. L'analyse applique également une distinction chronologique entre le noyau de Farangi Mahall, la réorganisation déobandite, et les adaptations nationales ou confessionnelles ultérieures. Aucun entretien, questionnaire, observation ni donnée personnelle n'a été utilisé.

Résultats:

L'analyse dégage quatre résultats principaux. Premièrement, le Dars-i Nizami n'est pas né comme un programme entièrement nouveau: il a sélectionné et réordonné des pratiques antérieures des madrasas sud-asiatiques en réponse à l'environnement savant et professionnel de la fin de l'époque moghole. La principale contribution de Mulla Nizam al-Din fut d'organiser des textes difficiles et représentatifs afin que les étudiants puissent acquérir la compétence linguistique et argumentative nécessaire pour lire d'autres ouvrages de façon autonome. Deuxièmement, l'équilibre curriculaire originel différerait de nombreuses versions contemporaines. La morphologie et la syntaxe arabes, la rhétorique, la logique, la philosophie, la théologie et la dispute occupaient une place substantielle, tandis que le nombre de textes centraux en exégèse et en hadith était relativement limité. Les disciplines rationnelles et instrumentales n'étaient pas des ajouts périphériques: elles formaient les étudiants à définir des concepts, tester des propositions, évaluer des arguments et participer au débat savant. Troisièmement, Deoband a redistribué les poids de ce programme plutôt que de simplement le reproduire. Elle a réduit certaines parties du curriculum philosophique, renforcé le Coran, le hadith, la jurisprudence et la théorie du droit, et institutionnalisé un cycle final de hadith. Dans le même temps, elle a combiné l'autorité de la relation maître-texte avec des classes, des examens, des dossiers et une certification. La Nadwat al-'Ulama a mis l'accent sur la langue et la littérature arabes et a cherché un engagement sélectif avec le savoir contemporain. Les conseils de madrasas pakistanaï ont standardisé une structure de huit ans tout en préservant les différences confessionnelles, tandis que les filières Alia et Qawmi au Bangladesh représentent respectivement une intégration étatique plus étroite et une plus grande autonomie institutionnelle.

Quatrièmement, la pédagogie a historiquement visé bien plus que la mémorisation. Lecture préparatoire, exposé du maître, répétition, questions-réponses, dispute et engagement progressif avec des textes difficiles visaient à produire une compétence analytique. Pourtant, dans certains contextes plus récents, l'achèvement de livres de référence et la dépendance à l'explication du maître ont supplanté cet objectif, alimentant les critiques actuelles concernant les compétences limitées en recherche, en écriture, en communication et en usage actif de la langue. La comparaison montre en outre que l'identité institutionnelle n'affecte pas seulement la liste formelle des ouvrages, mais aussi la pondération des disciplines, l'autorité accordée aux traditions de commentaire, et les rôles professionnels envisagés pour les diplômés. Par conséquent, deux institutions peuvent utiliser le même nom curriculaire tout en produisant des expériences éducatives nettement différentes.

Conclusion:

Le Dars-i Nizami doit par conséquent être interprété comme une tradition durable mais en évolution interne. Son importance historique réside dans la combinaison de la continuité textuelle, de la discipline intellectuelle, de la formation professionnelle et de l'adaptabilité institutionnelle. La distinction entre le curriculum de Farangi Mahall et ses formes déobandies, pakistanaises et bangladaises ultérieures empêche de projeter rétrospectivement des traits contemporains sur le programme de Mulla Nizam al-Din. Elle modifie aussi les termes de la réforme: actualiser le curriculum n'est pas un rejet de la tradition, car l'adaptation a fait partie de l'histoire de cette tradition. Un renouveau crédible devrait préserver la compétence dans les textes arabes et islamiques classiques tout en alignant le choix des cours, la pratique pédagogique, l'évaluation et les rôles des diplômés sur des objectifs éducatifs explicites. Un renforcement de la recherche, de l'écriture académique, de la langue parlée et écrite, de la comparaison critique et de l'engagement avec les questions sociales contemporaines peut servir cet objectif sans réduire la réforme à l'ajout de quelques matières modernes. Les futures études curriculaires devraient donc comparer les programmes énoncés avec la pratique en classe et l'évaluation, car une liste de livres ne peut à elle seule révéler si les étudiants acquièrent effectivement les capacités linguistiques, interprétatives et argumentatives visées.

Mots-clés: Dars-i Nizami, éducation islamique, sous-continent indien, madrasa, Darul Uloom Deoband.

Resumen Estructurado:

Objetivo:

Este estudio tiene como objetivo ofrecer un análisis integrado de la formación histórica, la organización epistemológica, la pedagogía, la difusión institucional y la transformación contemporánea del currículo Dars-i Nizami. Un problema recurrente en los debates sobre las madrasas del sur de Asia es la tendencia a tratar el programa asociado a Mulla Nizam al-Din Sihlawi como idéntico a los currículos utilizados actualmente en los seminarios deobandi o pakistaníes. Este supuesto oscurece tanto el carácter intelectual del programa de Farangi Mahall del siglo XVIII como las decisiones institucionales posteriores que incrementaron el lugar del hadiz, la exégesis coránica y la jurisprudencia. El estudio pregunta, por tanto, en qué condiciones históricas y académicas se desarrolló el currículo, cómo se organizaron sus disciplinas y textos, qué prácticas pedagógicas lo acompañaron, y cómo distintas instituciones transformaron el marco heredado. Esta indagación es necesaria porque el Dars-i Nizami se comprende mejor como una tradición curricular con un núcleo reconocible que como una lista única e inmutable de libros.

Método:

La investigación emplea un diseño cualitativo, histórico y descriptivo de análisis documental. El corpus documental comprende dieciséis fuentes académicas e institucionales retenidas tras una revisión de fiabilidad y pertinencia: artículos revisados por pares, libros académicos, una entrada enciclopédica, ponencias de congresos publicadas por universidades, y un relato institucional primario de la tradición educativa. Se excluyeron materiales web no respaldados y una tesis de especialización no publicada. Los documentos se compararon mediante análisis descriptivo y temático bajo cinco categorías: formación histórica; clasificación de las disciplinas; textos de los cursos; prácticas docentes; y cambio institucional. El análisis aplica además una distinción cronológica entre el núcleo de Farangi Mahall, la reorganización deobandi, y las adaptaciones

nacionales o confesionales posteriores. No se emplearon entrevistas, encuestas, observación ni datos personales.

Resultados:

El análisis arroja cuatro hallazgos principales. Primero, el Dars-i Nizami no surgió como un programa completamente nuevo: seleccionó y reordenó prácticas anteriores de las madrasas del sur de Asia en respuesta al entorno académico y profesional de finales del periodo mogol. La principal contribución de Mulla Nizam al-Din consistió en organizar textos difíciles y representativos para que los estudiantes adquirieran la competencia lingüística y argumentativa necesaria para leer otras obras de forma independiente. Segundo, el equilibrio curricular original difería de muchas versiones contemporáneas. La morfología y sintaxis árabes, la retórica, la lógica, la filosofía, la teología y la disputa ocupaban un lugar sustancial, mientras que el número de textos centrales de exégesis y hadiz era comparativamente limitado. Las disciplinas racionales e instrumentales no eran añadidos periféricos: formaban a los estudiantes para definir conceptos, poner a prueba proposiciones, evaluar argumentos y participar en el debate académico. Tercero, Deoband reponderó este programa en lugar de limitarse a reproducirlo. Redujo partes del currículo filosófico, reforzó el Corán, el hadiz, la jurisprudencia y la teoría jurídica, e institucionalizó un ciclo final de hadiz. Al mismo tiempo, combinó la autoridad de la relación maestro-texto con clases, exámenes, registros y certificación. La Nadwat al-'Ulama puso énfasis en la lengua y la literatura árabes y buscó una relación selectiva con el conocimiento contemporáneo. Las juntas de madrasas pakistaníes estandarizaron una estructura de ocho años mientras preservaban las diferencias confesionales, mientras que las corrientes Alia y Qawmi en Bangladesh representaron, respectivamente, una integración estatal más estrecha y una mayor autonomía institucional. Cuarto, la pedagogía históricamente buscó algo más que la memorización. La lectura preparatoria, la exposición del maestro, la repetición, las preguntas y respuestas, la disputa, y el compromiso gradual con textos difíciles pretendían producir competencia analítica. Sin embargo, en algunos contextos posteriores, la finalización de libros autorizados y la dependencia de la explicación del maestro desplazaron este propósito, alimentando las críticas actuales relativas a las limitadas habilidades de investigación, escritura, comunicación y uso activo de la lengua. La comparación muestra además que la identidad institucional afecta no solo a la lista formal de libros, sino también a la ponderación de las disciplinas, la autoridad concedida a las tradiciones de comentario, y los roles profesionales imaginados para los egresados. En consecuencia, dos instituciones pueden usar el mismo nombre curricular produciendo, sin embargo, experiencias educativas marcadamente distintas.

Conclusión:

El Dars-i Nizami debe, en consecuencia, interpretarse como una tradición duradera pero internamente cambiante. Su importancia histórica radica en la combinación de continuidad textual, disciplina intelectual, formación profesional y adaptabilidad institucional. La distinción entre el currículo de Farangi Mahall y sus formas deobandí, pakistaní y bangladésí posteriores impide proyectar retrospectivamente rasgos contemporáneos sobre el programa de Mulla Nizam al-Din. También cambia los términos de la reforma: actualizar el currículo no supone un rechazo de la tradición, porque la adaptación ha formado parte de la historia de esa tradición. Una renovación creíble debería preservar la competencia en los textos árabes e islámicos clásicos, al tiempo que alinea la selección de cursos, la práctica docente, la evaluación y los roles de los egresados con objetivos educativos explícitos. Un fortalecimiento de la investigación, la escritura académica, el lenguaje oral y escrito, la comparación crítica y el compromiso con las cuestiones sociales contemporáneas puede servir a este objetivo sin reducir la reforma a la simple incorporación de algunas materias modernas. Los futuros estudios curriculares deberían, por tanto, comparar los programas declarados con la práctica en el aula y la evaluación, ya que una lista de libros por sí sola no puede revelar si los estudiantes adquieren efectivamente las capacidades lingüísticas, interpretativas y argumentativas previstas.

Palabras clave: Dars-i Nizami, educación islámica, subcontinente indio, madrasa, Darul Uloom Deoband.

结构化摘要:

研究目的:

本研究旨在对尼扎米亚课程体系 (Dars-i Nizami) 的历史形成、知识论组织、教学法、制度传播及当代转型进行综合分析。在关于南亚伊斯兰经学院 (madrasa) 的讨论中, 一个反复出现的问题是: 人们倾向于将与穆拉·尼扎姆丁·西哈尔维 (Mulla Nizam al-Din Sihawli) 相关的课程方案, 等同于当今德奥班德派 (Deobandi) 或巴基斯坦经学院所使用的课程体系。这一假设掩盖了十八世纪法兰吉·马哈尔 (Farangi Mahall) 课程方案的思想特质, 也掩盖了后来逐步增加圣训学、古兰经注释学及教法学比重的制度性抉择。因此, 本研究探讨该课程体系在怎样的历史与学术条件下形成, 其学科与文本如何被组织, 伴随其发展的是何种教学实践, 以及不同机构如何改造这一继承而来的框架。这一探究十分必要, 因为与其将尼扎米亚课程体系视为一份单一、固定不变的书目, 不如将其理解为一种具有可辨识核心的课程传统。

方法:

本研究采用质性、历史性与描述性的文献分析设计。其文献语料库由经可靠性与相关性审查后保留的十六种学术与机构性文献构成, 包括同行评审论文、学术专著、百科全书条目、由大学出版的会议论文, 以及关于该教育传统的一手机构性记述。缺乏支撑依据的网络材料及一篇未出版的专题论文被排除在外。研究通过描述性与主题性分析, 在以下五个类别下对文献进行比较: 历史形成; 学科分类; 课程文本; 教学实践; 以及制度变迁。分析还在法兰吉·马哈尔核心课程、德奥班德派的重组, 以及后来各民族或教派性调适之间, 采用了一种按时序划分的区分方式。本研究未使用访谈、问卷调查、观察或个人数据。

研究发现:

分析得出四项主要发现。第一, 尼扎米亚课程体系并非全新创设, 而是在莫卧儿帝国晚期的学术与职业环境的影响下, 对南亚经学院已有的实践加以选择与重新编排的结果。穆拉·尼扎姆丁的主要贡献在于, 将具有代表性且难度较高的文本加以系统编排, 使学生能够获得独立研读其他著作所需的语言与论辩能力。第二, 原始课程的学科平衡与当今许多版本存在差异: 阿拉伯语形态学、句法学、修辞学、逻辑学、哲学、凯拉姆神学及辩论术占据了相当大的比重, 而注释学与圣训学方面的核心文本数量则相对有限。理性与工具性学科并非边缘性的附加内容, 而是训练学生界定概念、检验命题、评估论证并参与学术辩论的重要途径。第三, 德奥班德派对这一课程体系进行的是权重的重新调整, 而非简单的复制: 该派削减了部分哲学课程, 强化了古兰经学、圣训学、教法及法理学的比重, 并将一个总结性圣训课程制度化; 与此同时, 它将师生-文本关系的传统权威, 与班级授课制、考试、学籍记录及证书制度相结合。纳德瓦特·乌拉玛 (Nadwat al-'Ulama) 则强调阿拉伯语言文学, 并力求与当代知识进行有选择的对话。巴基斯坦各经学院董事会在保留教派差异的同时, 统一规定了为期八年的学制结构; 而孟加拉国的阿利亚 (Alia) 与高米 (Qawmi) 两大体系, 则分别体现出与国家体制更紧密的整合, 以及更大的机构自主性。第四, 该教学传统在历史上所追求的目标远超单纯的记诵: 预习性阅读、教师讲解、重复练习、问答、辩论, 以及对高难度文本循序渐进的研读, 其共同目的在于培养分析能力。然而, 在一些后来的教育环境中, 对权威典籍的完成度以及对教师讲解的依赖, 取代了这一初衷, 这也助长了当前对其在研究能力、写作能力、表达能力及语言实际运用能力方面不足的批评。此外, 比较研究还表明, 机构身份不仅影响正式的书目清单, 还影响学科的权重分配、对注疏传统所赋予的权威地位, 以及对毕业生所设想的职业角色。因此, 两所机构即便采用相同的课程名称, 也可能产生截然不同的教育经验。

结论:

由此可见, 尼扎米亚课程体系应被理解为一种持久存续、但内部不断演变传统。其历史重要性在于将文本延续性、知识训练、职业养成与制度适应能力融为一体。将法兰吉·马哈尔课程与其后的德奥班德派、巴基斯坦及孟加拉国各种形态加以区分, 可避免将当代特征逆向投射到穆拉·尼扎姆丁最初的课程方案之上。这一区分也改变了课程改革的讨论前提: 更新课程并非对传统的否定, 因为调适本身一直是该传统历史的一部分。一项可信的课程革新, 应在使课程选择、教学实践

、评估方式及毕业生角色与明确的教育目标相契合的同时，继续保持对古典阿拉伯语及伊斯兰经典文本的研习能力。加强研究能力、学术写作、口头与书面语言表达、批判性比较，以及对当代社会议题的参与，可以服务于这一目标，而无需将改革简化为单纯增加几门现代科目。未来的课程研究应将既定的课程方案与课堂实际教学及评估情况加以比较，因为仅凭一份书目清单，并不能揭示学生是否真正获得了预期的语言、阐释与论辩能力。

关键词：尼扎米亚课程体系、伊斯兰教育、印度次大陆、伊斯兰经学院、德奥班德达鲁勒欧卢姆经学院。

Структурированная Аннотация:

Цель:

Данное исследование направлено на комплексный анализ исторического формирования, эпистемологической организации, педагогики, институционального распространения и современной трансформации учебной программы Дарс-и Низами (Dars-i Nizami). Повторяющейся проблемой в дискуссиях о южноазиатских медресе является тенденция отождествлять программу, связанную с Муллой Низам ад-Дином Сихалви (Mulla Nizam al-Din Sihawli), с учебными планами, используемыми в настоящее время в деобандийских или пакистанских семинариях. Это допущение затушевывает как интеллектуальный характер программы Фаранги-Махалл (Farangi Mahall) XVIII века, так и последующие институциональные решения, повысившие значение хадисоведения, коранической экзегезы и фикха. Поэтому в исследовании ставится вопрос о том, в каких исторических и научных условиях сформировалась эта программа, как были организованы её дисциплины и тексты, какие педагогические практики её сопровождали и как различные институты трансформировали унаследованную структуру. Это исследование необходимо, поскольку Дарс-и Низами правильное понимать как учебную традицию с узнаваемым ядром, а не как единый неизменный перечень книг.

Метод:

В исследовании применяется качественный, исторический и описательный план анализа документов. Документальный корпус включает шестнадцать академических и институциональных источников, отобранных после проверки на достоверность и релевантность: рецензируемые статьи, академические книги, энциклопедическую статью, опубликованные университетами материалы конференций и первичное институциональное описание данной образовательной традиции. Неподтверждённые веб-материалы и неопубликованная специализированная диссертация были исключены. Документы сравнивались посредством описательного и тематического анализа по пяти категориям: историческое формирование; классификация дисциплин; тексты курсов; практика преподавания; и институциональные изменения. В анализе также применяется хронологическое разграничение между ядром Фаранги-Махалл, деобандийской реорганизацией и последующими национальными или конфессиональными адаптациями. Интервью, опросы, наблюдение и персональные данные не использовались.

Результаты:

Анализ выявил четыре основных результата. Во-первых, Дарс-и Низами возник не как совершенно новая программа: он отобрал и переупорядочил более ранние практики южноазиатских медресе в ответ на научную и профессиональную среду позднемогольского периода. Основной вклад Муллы Низам ад-Дина состоял в организации сложных и репрезентативных текстов таким образом, чтобы студенты могли приобрести языковую и аргументативную компетентность, необходимую для самостоятельного чтения других сочинений. Во-вторых, исходный учебный баланс отличался от многих современных версий. Значительное место занимали арабская морфология, синтаксис, риторика, логика, философия, теология и диспутация, тогда как число базовых текстов по экзегезе и хадисоведению было сравнительно ограниченным. Рациональные и инструментальные дисциплины не были второстепенными дополнениями: они обучали студентов формулировать понятия, проверять положения, оценивать аргументы и участвовать в научной дискуссии. В-третьих, Деобанд не просто воспроизвёл эту программу, а перераспределил её акценты. Были сокращены отдельные части философского курса, усилены изучение Корана, хадисоведения, фикха и теории права, а также

институционализирован завершающий цикл по хадисоведению. Одновременно авторитет отношения «учитель — текст» был сочетан с классами, экзаменами, учётными записями и сертификацией. Надват аль-Улама (Nadwat al-'Ulama) сделала акцент на арабском языке и литературе и стремилась к избирательному взаимодействию с современным знанием. Пакистанские советы медресе стандартизировали восьмилетнюю структуру, сохранив при этом конфессиональные различия, тогда как направления Алия и Кауми в Бангладеш представляют соответственно более тесную интеграцию с государством и большую институциональную автономию. В-четвёртых, педагогика исторически стремилась к большему, чем простое заучивание. Подготовительное чтение, изложение учителя, повторение, вопросы и ответы, диспутация и постепенное освоение сложных текстов были призваны формировать аналитическую компетентность. Тем не менее в некоторых более поздних условиях завершение изучения авторитетных книг и зависимость от объяснений учителя вытеснили эту цель, что подпитывает нынешнюю критику, касающуюся ограниченных исследовательских, письменных, коммуникативных и активных языковых навыков. Сравнение также показывает, что институциональная идентичность влияет не только на формальный перечень книг, но и на распределение значимости дисциплин, авторитет, придаваемый комментаторским традициям, и профессиональные роли, предполагаемые для выпускников. Следовательно, два учебных заведения могут использовать одно и то же название учебной программы, производя при этом заметно различающийся образовательный опыт.

Заклучение:

Таким образом, Дарс-и Низами следует интерпретировать как устойчивую, но внутренне изменяющуюся традицию. Её историческое значение заключается в сочетании текстуальной преемственности, интеллектуальной дисциплины, профессионального становления и институциональной адаптивности. Разграничение между программой Фаранги-Махалл и её последующими деобандийской, пакистанской и бангладешской формами не позволяет проецировать современные черты в прошлое, на программу Муллы Низам ад-Дина. Это также меняет условия реформы: обновление учебной программы не является отказом от традиции, поскольку адаптация всегда была частью истории этой традиции. Заслуживающее доверия обновление должно сохранять владение классическими арабскими и исламскими текстами, одновременно приводя выбор курсов, практику преподавания, оценивание и роли выпускников в соответствие с ясно сформулированными образовательными целями. Укрепление исследовательских навыков, академического письма, устной и письменной речи, критического сопоставления и взаимодействия с актуальными социальными вопросами может служить этой цели, не сводя реформу к простому добавлению нескольких современных предметов. Поэтому будущие исследования учебных программ должны сопоставлять заявленные программы с практикой в классе и оцениванием, поскольку один лишь перечень книг не может показать, действительно ли студенты приобретают предполагаемые языковые, интерпретационные и аргументативные способности.

Ключевые слова: Дарс-и Низами, исламское образование, индийский субконтинент, медресе, Дарул-Улум Деобанд.

संरचित सारांशः

उद्देश्यः

इस अध्ययन का उद्देश्य दर्स-ए-निज़ामी (Dars-i Nizami) पाठ्यक्रम के ऐतिहासिक निर्माण, ज्ञानमीमांसीय संगठन, शिक्षणशास्त्र, संस्थागत प्रसार, और समकालीन रूपांतरण का एक समन्वित विश्लेषण प्रस्तुत करना है। दक्षिण एशियाई मदरसों से संबंधित चर्चाओं में एक बार-बार उभरने वाली समस्या यह प्रवृत्ति है कि मुल्ला निज़ामुद्दीन सिहालवी (Mulla Nizam al-Din Sihawli) से जुड़े कार्यक्रम को देवबंदी या पाकिस्तानी मदरसों में वर्तमान में प्रयुक्त पाठ्यक्रमों के समान मान लिया जाता है। यह धारणा अठारहवीं शताब्दी के फ़रंगी महल (Farangi Mahall) कार्यक्रम के बौद्धिक चरित्र और हदीस, कुरआनी व्याख्या (तफ़सीर), तथा फ़िक्रह के स्थान को बढ़ाने वाले बाद के संस्थागत निर्णयों — दोनों को धुंधला कर देती है। अतः यह अध्ययन यह प्रश्न उठाता है कि यह पाठ्यक्रम किन ऐतिहासिक और शैक्षणिक परिस्थितियों में विकसित हुआ, इसके विषयों और ग्रंथों को किस प्रकार संगठित किया गया, इसके साथ कौन-सी शिक्षण-पद्धतियाँ जुड़ी रहीं, और विभिन्न संस्थाओं ने विरासत में मिले इस ढाँचे को किस प्रकार रूपांतरित किया। यह जाँच

आवश्यक है क्योंकि दर्स-ए-निज़ामी को एक पहचानने योग्य केंद्रीय तत्व वाली पाठ्यचर्या-परंपरा के रूप में समझना, इसे पुस्तकों की एक अपरिवर्तनीय सूची मात्र मानने की तुलना में अधिक उपयुक्त है।

विधि:

यह शोध एक गुणात्मक, ऐतिहासिक, और वर्णनात्मक दस्तावेज़-विश्लेषण अभिकल्प का उपयोग करता है। अध्ययन के दस्तावेज़ी संग्रह में विश्वसनीयता और प्रासंगिकता समीक्षा के बाद बरकरार रखे गए सोलह शैक्षणिक और संस्थागत स्रोत शामिल हैं: समकक्ष-समीक्षित (peer-reviewed) लेख, शैक्षणिक पुस्तकें, एक विश्वकोशीय प्रविष्टि, विश्वविद्यालयों द्वारा प्रकाशित सम्मेलन शोधपत्र, और इस शैक्षिक परंपरा का एक प्राथमिक संस्थागत विवरण। असमर्थित वेब सामग्री और एक अप्रकाशित विशेषज्ञता शोध-प्रबंध को बाहर रखा गया। दस्तावेज़ों की तुलना पाँच श्रेणियों के अंतर्गत वर्णनात्मक और विषयगत विश्लेषण के माध्यम से की गई: ऐतिहासिक निर्माण; विषयों का वर्गीकरण; पाठ्यक्रम ग्रंथ; शिक्षण-पद्धतियाँ; और संस्थागत परिवर्तन। विश्लेषण में फ़रंगी महल के केंद्रीय तत्व, देवबंदी पुनर्गठन, और बाद के राष्ट्रीय या संप्रदायगत अनुकूलनों के बीच एक कालानुक्रमिक अंतर भी लागू किया गया है। किसी साक्षात्कार, सर्वेक्षण, अवलोकन, या व्यक्तिगत डेटा का उपयोग नहीं किया गया।

निष्कर्ष:

विश्लेषण से चार प्रमुख निष्कर्ष प्राप्त होते हैं। पहला, दर्स-ए-निज़ामी पूर्णतः नए पाठ्यक्रम के रूप में उत्पन्न नहीं हुआ; इसने उत्तर-मुग़ल काल के शैक्षणिक और व्यावसायिक परिवेश की प्रतिक्रिया में दक्षिण एशियाई मदरसों की पूर्ववर्ती प्रथाओं का चयन और पुनर्क्रमण किया। मुल्ला निज़ामुद्दीन का मुख्य योगदान कठिन और प्रतिनिधिक ग्रंथों को इस प्रकार संगठित करना था कि छात्र अन्य रचनाओं को स्वतंत्र रूप से पढ़ने हेतु आवश्यक भाषिक और तार्किक-वाद-विवाद क्षमता अर्जित कर सकें। दूसरा, मूल पाठ्यचर्या संतुलन कई समकालीन संस्करणों से भिन्न था। अरबी रूपविज्ञान (morphology), वाक्यविन्यास (syntax), अलंकारशास्त्र, तर्कशास्त्र, दर्शनशास्त्र, धर्मशास्त्र (कलाम), और वाद-विवाद ने एक महत्वपूर्ण स्थान ग्रहण किया, जबकि तफ़सीर और हदीस में मूल ग्रंथों की संख्या अपेक्षाकृत सीमित थी। तार्किक और साधनात्मक विषय परिधीय जोड़ नहीं थे: वे छात्रों को अवधारणाओं को परिभाषित करने, प्रस्तावों की जाँच करने, तर्कों का मूल्यांकन करने, और शैक्षणिक बहस में भाग लेने के लिए प्रशिक्षित करते थे। तीसरा, देवबंद ने इस कार्यक्रम को मात्र पुनरुत्पादित करने के बजाय इसके भार-वितरण को पुनर्संतुलित किया। इसने दार्शनिक पाठ्यक्रम के कुछ हिस्सों को घटाया, कुरआन, हदीस, फ़िक्रह, और विधि-सिद्धांत (legal theory) को सुदृढ़ किया, और हदीस के एक समापन चक्र को संस्थागत रूप दिया। साथ ही, इसने शिक्षक-ग्रंथ संबंध के प्राधिकार को कक्षाओं, परीक्षाओं, अभिलेखों, और प्रमाणन के साथ संयुक्त किया। नदवतुल-उलमा (Nadwat al-'Ulama) ने अरबी भाषा और साहित्य पर बल दिया और समकालीन ज्ञान के साथ एक चयनात्मक जुड़ाव की तलाश की। पाकिस्तानी मदरसा बोर्डों ने संप्रदायगत भिन्नताओं को बनाए रखते हुए आठ-वर्षीय संरचना को मानकीकृत किया, जबकि बांग्लादेश में आलिया (Alia) और क़ौमी (Qawmi) धाराओं ने क्रमशः राज्य के साथ अधिक निकट एकीकरण और अधिक संस्थागत स्वायत्तता को प्रदर्शित किया। चौथा, शिक्षणशास्त्र ने ऐतिहासिक रूप से केवल स्मरण-शक्ति (memorization) से कहीं अधिक की आकांक्षा रखी। पूर्व-तैयारी पठन, शिक्षक द्वारा विवेचन, पुनरावृत्ति, प्रश्नोत्तर, वाद-विवाद, और कठिन ग्रंथों के साथ क्रमिक जुड़ाव का उद्देश्य विश्लेषणात्मक क्षमता उत्पन्न करना था। फिर भी, कुछ बाद की परिस्थितियों में, प्रामाणिक ग्रंथों को पूर्ण करना और शिक्षक की व्याख्या पर निर्भरता ने इस उद्देश्य का स्थान ले लिया, जिसने सीमित शोध, लेखन, संप्रेषण, और सक्रिय भाषा-कौशल से संबंधित वर्तमान आलोचनाओं को बल दिया। तुलना आगे यह भी दर्शाती है कि संस्थागत पहचान केवल औपचारिक ग्रंथ-सूची को ही नहीं, बल्कि विषयों के भार-वितरण, व्याख्या-परंपराओं को दिए गए प्राधिकार, और स्नातकों के लिए कल्पित व्यावसायिक भूमिकाओं को भी प्रभावित करती है। परिणामस्वरूप, दो संस्थाएँ एक ही पाठ्यचर्या-नाम का प्रयोग करते हुए भी उल्लेखनीय रूप से भिन्न शैक्षिक अनुभव उत्पन्न कर सकती हैं।

निष्कर्षण (Conclusion):

दर्स-ए-निज़ामी को, परिणामस्वरूप, एक स्थायी किंतु आंतरिक रूप से परिवर्तनशील परंपरा के रूप में समझा जाना चाहिए। इसका ऐतिहासिक महत्व पाठ्य-निरंतरता, बौद्धिक अनुशासन, व्यावसायिक निर्माण, और संस्थागत अनुकूलनशीलता के संयोजन में निहित है। फ़रंगी महल पाठ्यक्रम और इसके बाद के देवबंदी, पाकिस्तानी, और बांग्लादेशी रूपों के बीच का अंतर, समकालीन विशेषताओं को पूर्वव्यापी रूप से मुल्ला निज़ामुद्दीन के कार्यक्रम पर आरोपित किए जाने से रोकता है। यह सुधार की शर्तों को भी बदलता है: पाठ्यक्रम को अद्यतन करना परंपरा की अस्वीकृति नहीं है, क्योंकि अनुकूलन स्वयं इस परंपरा के इतिहास का हिस्सा रहा है। एक विश्वसनीय नवीकरण को शास्त्रीय अरबी और इस्लामी ग्रंथों में दक्षता बनाए रखनी चाहिए, साथ ही पाठ्यक्रम चयन, शिक्षण-पद्धति, मूल्यांकन, और

açıklamasına bağımlılık bu amacın yerini almış, bu da araştırma, yazma, iletişim ve etkin dil becerilerinin sınırlılığına ilişkin güncel eleştirileri beslemiştir. Karşılaştırma ayrıca kurumsal kimliğin yalnızca resmi kitap listesini değil, disiplinlerin ağırlıklandırılmasını, şerh geleneklerine atfedilen otoriteyi ve mezunlar için tasavvur edilen meslekî rolleri de etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, iki kurum aynı müfredat adını kullanırken belirgin biçimde farklı eğitim deneyimleri üretebilmektedir.

Sonuç:

Dars-i Nizami, bu nedenle, kalıcı ancak içsel olarak değişen bir gelenek olarak yorumlanmalıdır. Tarihsel önemi, metinsel süreklilik, entelektüel disiplin, meslekî oluşum ve kurumsal uyum kabiliyetinin birleşiminde yatmaktadır. Farangi Mahall müfredatı ile onun sonraki Diyobendî, Pakistan ve Bangladeş biçimleri arasındaki ayrım, güncel özelliklerin geriye dönük olarak Molla Nizamüddin'in programına yansıtılmasını engellemektedir. Bu ayrım aynı zamanda reformun şartlarını da değiştirmektedir: müfredatı güncellemek geleneğin reddi değildir, çünkü uyarlama bu geleneğin tarihinin bir parçası olagelmıştır. Güvenilir bir yenilenme, klasik Arapça ve İslami metinlerdeki yetkinliği korurken ders seçimini, öğretim uygulamasını, değerlendirmeyi ve mezun rollerini açık eğitsel amaçlarla uyumlu hale getirmelidir. Araştırma, akademik yazı, sözlü ve yazılı dil, eleştirel karşılaştırma ve çağdaş toplumsal sorunlarla etkileşimin güçlendirilmesi, reformu birkaç modern dersin eklenmesine indirgemeksizin bu amaca hizmet edebilir. Bu nedenle gelecekteki müfredat çalışmaları, beyan edilen programları sınıf uygulaması ve değerlendirmeye karşılaştırmalıdır; zira yalnızca bir kitap listesi, öğrencilerin hedeflenen dilsel, yorumsal ve istidallî kapasiteleri etkili biçimde kazanıp kazanmadığını ortaya koyamaz.

Anahtar Kelimeler: Dars-i Nizami, İslami Eğitim, Hint Alt Kıtası, Medrese, Darul Uloom Deoband.



www.turkishstudies.net/education

Turkish Studies - Educational Sciences

eISSN: 2667-5609



ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY

The Cornerstone of the Islamic Education System in the Indian Subcontinent: The Dars-i Nizami Curriculum

Introduction

Islamic education in the Indian subcontinent, which initially developed around mosques, scholars' homes, and madrasas, became increasingly institutionalized during the periods of the Ghaznavids, Ghurids, Delhi Sultanate, and the Mughals. In this process, a distinctive regional educational tradition emerged that combined the transmitted sciences with disciplines such as Arabic language, logic, rhetoric, and philosophy. The Dars-i Nizami represents a systematized form of this accumulated educational heritage, organized in the eighteenth century by Mulla Nizam al-Din Sahalawi (1677–1748) within the scholarly circle of Firangi Mahal in Lucknow. The term “Nizami” in its name refers to Mulla Nizam al-Din; the curriculum has no direct connection with the Seljuk Nizamiyya madrasas (Pakdemirli and Birişik, 2013, pp. 87–115).

Rather than merely transmitting religious knowledge, the curriculum sought to equip students with the linguistic, intellectual, and methodological skills required to read, understand, and analyze classical scholarly texts. For this reason, its original form devoted considerable attention to sarf (morphology), nahw (syntax), and balaghat (rhetoric), alongside mantiq (logic), hikmat or falsafa (philosophy), kalam (Islamic theology), and disciplines concerned with reasoning and scholarly disputation. Tafsir, hadith, fiqh, and usul al-fiqh, meanwhile, constituted its principal religious sciences. Centered on selected and intellectually demanding texts, this educational structure was designed to train scholars capable of explaining concepts, analyzing texts, evaluating arguments, and participating effectively in scholarly debate (Robinson, 2001, pp. 44–46, 53).

Nevertheless, the Dars-i Nizami was never implemented as a completely fixed curriculum consisting of identical subjects and texts from its emergence to the present day. Within the Rahimiyya tradition, greater emphasis was placed on hadith and the Quranic sciences; in the nineteenth century, the Darul Uloom Deoband reorganized the fundamental structure of the Firangi Mahall curriculum in accordance with the conditions of the colonial period, dedicating the final year of the program to the teaching of hadith.

Deobandi, Barelvi, Ahl-i Hadith, and other madrasa traditions subsequently adapted this shared curricular framework in accordance with their own doctrinal, scholarly, and pedagogical priorities. The historical Dars-i Nizami should therefore not be identified without qualification with the standardized programs taught under the same name in many contemporary madrasas (Zaman, 1999, pp. 294–323).

This study aims to examine the historical formation of the Dars-i Nizami together with its classification of the sciences, curricular content, teaching methods, and major institutional adaptations. It addresses the following questions: Under what historical and scholarly conditions did the curriculum take shape? According to what principles were its disciplines and texts organized?

What were the principal characteristics of its teaching method? How was the curriculum transformed as it was adopted and adapted by different madrasa traditions?

The study employs a qualitative, historical, and descriptive approach based on document analysis. Peer-reviewed articles, academic books, encyclopedia entries, proceedings published by academic institutions, and relevant institutional documents were examined comparatively under the themes of historical formation, classification of the sciences, curricular texts, teaching practices, and institutional transformation. The sources were evaluated according to their academic reliability, verifiability, and direct relevance to the research questions. Since the study is based exclusively on documentary sources, it does not involve interviews, surveys, observations, or the collection of personal data.

The Historical Origins, Formation, and Process of the Dars-i Nizami Curriculum

The beginnings of Islamic educational activities in the Indian subcontinent can be traced back to the earliest periods of Muslim presence in the region. Educational activities initially conducted in mosques and scholars' homes gradually acquired a more organized and institutional structure with the consolidation of Muslim political rule. In the madrasas established during the Ghaznavid and Ghurid periods, subjects such as Arabic language and literature, logic, rhetoric, philosophy, and kalam were taught alongside the transmitted sciences of tafsir, hadith, and fiqh. During the Delhi Sultanate and Mughal periods, the proliferation of madrasas, increased scholarly mobility among major centers of learning, and the patronage of educational institutions by rulers and statesmen contributed to the emergence of a distinctive regional madrasa tradition (Pakdemirli and Birişik, 2013, pp. 87–96).

The Dars-i Nizami emerged in the first half of the eighteenth century through the systematization of this long-standing educational tradition around a more clearly defined curriculum. It is therefore more accurate to regard the Dars-i Nizami not as an entirely new program, but as a selective reorganization of the various madrasa curricula that had developed earlier in the Indian subcontinent. The increasing inclusion of rational sciences such as logic, philosophy, mathematics, astronomy, and medicine in educational programs, particularly during the reign of the Mughal emperor Akbar, helped prepare the intellectual foundations upon which the Dars-i Nizami would later develop. During this period, education was intended not only to train individuals capable of performing religious functions, but also to prepare qualified persons for service in the judiciary, bureaucracy, and administration (Aşlamacı, 2013, pp. 190–191).

The scholarly circle of Firangi Mahal played a decisive role in the formation of the Dars-i Nizami. The institutional foundations of this tradition were closely associated with the scholarly activities of Mulla Qutb al-Din Sahalawi. Following his death, a property in Lucknow that had previously belonged to a European merchant, and was therefore known as “Firangi Mahal,” meaning “the European’s mansion,” was allocated to his family by the Mughal administration. Over time, Firangi Mahal developed into an important center of learning where members of the family and other scholars taught students. It subsequently became one of the most influential scholarly centers of the Indian subcontinent during the eighteenth and nineteenth centuries. Education there retained a traditional structure in which scholars generally taught students in their homes or in spaces assigned to them, rather than within a centralized school system organized into classrooms in the modern sense (Aydin, 2018, pp. 305–306).

Mulla Nizam al-Din Sahalawi (1677–1748), the son of Mulla Qutb al-Din, developed the educational approach he had inherited from his father and organized it into a more systematic curriculum. This program later came to be known as the “Dars-i Nizami” in reference to Mulla Nizam al-Din. In this designation, the term “dars” refers to a course of study or educational program, whereas “Nizami” signifies its association with Mulla Nizam al-Din. The program is therefore not directly related to the Nizamiyya madrasas founded under the patronage of the Seljuk vizier Nizam

al-Mulk. Despite the similarity in name, the Dars-i Nizami represents a distinct educational tradition that emerged under the intellectual and social conditions of the eighteenth-century Indian subcontinent.

The roots of Mulla Nizam al-Din's curricular approach can be traced to his father's teaching method, which was based on the study of selected works regarded as foundational within each discipline. Mulla Nizam al-Din developed this approach further and formulated a program that encompassed a wide range of disciplines. Rather than attempting to cover the entire literature of each field, however, the curriculum concentrated on selected texts considered suitable for cultivating students' intellectual and analytical abilities. In this approach, the number of books studied was less important than the scholarly level of the selected works and their capacity to foster independent thinking. The principal aim of the curriculum was not merely to enable students to memorize existing knowledge, but to train them to analyze texts, establish relationships between concepts, evaluate arguments, and participate effectively in scholarly discussion.

One of the most distinctive features of the curriculum was the considerable emphasis it placed on the rational and instrumental sciences, including mantiq (logic), hikmat or falsafa (philosophy), kalam (Islamic theology), balaghat (rhetoric), sarf (morphology), and nahw (syntax). By contrast, a more limited number of works were selected in the fields of tafsir, hadith, and furu al-fiqh. For example, hadith instruction is reported to have been largely confined to *Mishkat al-Masabih*, whereas a considerably broader range of works was studied in logic, philosophy, grammar, and rhetoric (Aydın, 2018, pp. 305–306). In this respect, the Dars-i Nizami was not, as is sometimes assumed today, a curriculum devoted solely to the study of foundational religious texts. Rather, its main emphasis was placed on the linguistic, rational, and argumentative disciplines that prepared students to read, understand, and interpret advanced religious texts (Birişik, 2003, p. 334).

The emphasis placed on the rational and instrumental sciences was also closely related to the social and professional needs of the period in which the curriculum developed. Courses in logic, kalam, and philosophy strengthened students' abilities in reasoning and scholarly disputation, while instruction in fiqh and usul al-fiqh prepared them for legal and scholarly responsibilities, including service as muftis, qadis, and mudarrises. In this respect, the Dars-i Nizami was not merely a program of religious education aimed at cultivating pious individuals. It also functioned as a form of advanced education intended to meet the scholarly, legal, and administrative needs of Muslim society.

Sources provide differing accounts of the number of disciplines and books included in the curriculum. Some studies state that the program consisted of 16 subjects and 84 books, whereas another classification identifies 43 books belonging to 11 branches of knowledge (Birişik, 2003, p. 334). The main reason for this discrepancy is that the Dars-i Nizami was not an immutable curriculum formulated at a single point in time with all of its subjects and texts permanently fixed. Works personally taught by Mulla Nizam al-Din were sometimes listed together with books added to the curriculum in later periods within the Firangi Mahal tradition, resulting in different reconstructions of the curriculum. In addition, some scholars count fields of study, whereas others count individual texts, commentaries, and glosses as separate books.

The scholarly reputation of the Firangi Mahal family and the dispersal of its students to different regions played an important role in the spread of the Dars-i Nizami. The students and descendants of Mulla Nizam al-Din contributed to the wider recognition of the curriculum by teaching in various cities across India. His son, Abd al-Ali b. Nizam al-Din, in particular, continued his father's educational approach. While using a principal text as the basis for each field of study, he also introduced additional works according to each student's ability and level. Abd al-Ali's inclusion of *Sahih al-Bukhari* in the curriculum demonstrates that, from the very first generation, the Dars-i

Nizami could be modified in accordance with the preferences of individual teachers and the educational level of their students (Aydın, 2018, p. 306).

During the period in which the Dars-i Nizami was taking shape, a different educational orientation was also developing in the Indian subcontinent. The program implemented by Shah Waliullah al-Dihlawi at the Rahimiyya Madrasa placed greater emphasis on hadith and Quranic studies than the curriculum associated with Firangi Mahal. Shah Waliullah criticized the amount of time students spent on instrumental sciences, reduced the emphasis placed on sarf, nahw, mantiq, and falsafa, and reorganized the curriculum around a stronger emphasis on hadith, tafsir, and fiqh (Aydın, 2022, pp. 185–186). Thus, two influential educational orientations can be identified in the eighteenth-century Indian subcontinent: one placing greater emphasis on rational and instrumental sciences, and the other assigning greater weight to hadith and the transmitted sciences. Later madrasa curricula developed through different combinations of these two educational tendencies.

The formation and development of the Dars-i Nizami should therefore not be understood as a process confined to the original program associated with Mulla Nizam al-Din. The curriculum emerged within the scholarly environment of Firangi Mahal, spread through the activities of Mulla Nizam al-Din's students and descendants, and was subsequently reshaped in response to broader developments in Indian Islamic education. Later versions of the curriculum also reflected the increasing importance of hadith studies represented by the Rahimiyya tradition. In the nineteenth century, the consolidation of British colonial rule, the removal of Persian from its former official and administrative position, and the decline of traditional forms of state patronage significantly altered the social position of madrasas. Particularly after the events of 1857, new educational centers such as Deoband adopted the Dars-i Nizami as an important framework for preserving Islamic learning and scholarly tradition, while at the same time increasing the emphasis placed on hadith, tafsir, and fiqh within the curriculum (Pakdemirli and Birişik, 2013, pp. 102–108).

Classification of Sciences, Course Content, and Teaching Method in the Dars-i Nizami Curriculum

The Dars-i Nizami was not merely a fixed curriculum consisting of a prescribed sequence of subjects and books. At its core was the aim of enabling students to acquire the linguistic proficiency required to read classical Islamic sources, to understand religious rulings together with their textual and legal foundations, and to develop the ability to reason about scholarly questions. For this reason, the disciplines included in the curriculum were arranged within a certain hierarchy according to their preparatory function, instrumental role, and ultimate educational purpose. It should also be emphasized that the original program associated with Mulla Nizam al-Din Sahalawi was not identical to the curriculum that was reshaped at Darul Uloom Deoband in the nineteenth century and that is implemented today under the name Dars-i Nizami. Although the contemporary curriculum preserves the historical core of the tradition, it represents a later form in which greater emphasis is placed on hadith, tafsir, and fiqh, while some subjects and texts have been removed and others added over time (Aşlamacı, 2014, pp. 189–190).

Classification of the Sciences and the Basic Structure of the Curriculum: The disciplines included in the Dars-i Nizami may generally be examined through two different classifications: the rational and transmitted sciences, and the instrumental and higher sciences. The rational sciences consisted of disciplines based primarily on reasoning and demonstrative methods, such as logic, hikmat or philosophy, kalam, arithmetic, geometry, and astronomy. The transmitted sciences, by contrast, included fields grounded in foundational religious sources and transmitted knowledge, such as tafsir, hadith, fiqh, usul al-fiqh, aqaid, and faraid. These categories, however, were not separated by rigid boundaries. Disciplines such as kalam and usul al-fiqh drew upon both transmitted evidence and rational inference and therefore served as a link between the two groups of sciences.

According to the second classification, disciplines such as sarf, nahw, balaghat, logic, and munazara were regarded as “instrumental sciences.” These disciplines prepared students for the higher or principal sciences, including tafsir, hadith, fiqh, and kalam. One of the distinctive features of the Dars-i Nizami was that it did not regard the instrumental sciences merely as introductory or auxiliary subjects. The intensive sequence of texts studied in these fields was intended to enable students to analyze Arabic expressions, understand relationships between concepts, and defend a position on the basis of evidence and argument. The instrumental sciences thus functioned not only as a preparatory stage for understanding religious texts, but also as disciplines that cultivated a particular mode of reasoning and scholarly disputation.

In the original form of the Dars-i Nizami, considerable space was devoted to logic, philosophy, grammar, and rhetoric, whereas a more limited number of works were studied in tafsir and hadith. While the curriculum included numerous works on logic and philosophy, the principal texts in tafsir included *Tafsir al-Jalalayn* and al-Baydawi’s *Anwar al-Tanzil*, while Khatib al-Tabrizi’s *Mishkat al-Masabih* occupied a prominent place in hadith studies (Moosa, 2015, pp. 47–74). This distribution does not mean that the curriculum regarded the religious sciences as unimportant. Rather than requiring students to study as many books as possible in every field, the program aimed to equip them, through the close study of selected and relatively demanding texts, with the intellectual and linguistic competence necessary to read other works independently.

Language and Literature Courses: Language and literary studies constituted the first and one of the most extensive components of the Dars-i Nizami curriculum. In sarf, students were taught the structure, inflection, and derivation of Arabic words, while nahw focused on sentence structure, the grammatical functions of words within sentences, and the rules of irab. Within this framework, works such as *Mizan al-Sarf*, *Munshaib*, *Nahw-i Mir*, *Sharh-i Miat Amil*, *Hidayat al-Nahw*, *al-Kafiya*, and *Sharh-i Jami* were studied at different levels. The use of short texts summarizing basic rules at the initial stages, followed by more detailed works accompanied by commentaries and glosses at advanced levels, indicates that instruction progressed gradually from simpler to more difficult material (Akçay, 2018, pp. 582–584).

Instruction in balaghat aimed to enable students to understand the subtleties of meaning and expression in Arabic through the disciplines of maani, bayan, and badi. Works such as *Mukhtasar al-Maani* and *Talkhis al-Miftah* were intended not merely to teach students how to construct grammatically correct sentences, but also to enable them to understand the context, style, and rhetorical structure of a text. Literary works such as *Maqamat al-Hariri*, the *Diwan of al-Mutanabbi*, *Diwan al-Hamasa*, and *al-Muallaqat al-Sab* were included in the curriculum in order to expand students’ vocabulary, familiarize them with eloquent Arabic style, and develop their ability to analyze poetry (Akçay, 2018, pp. 582–583).

Despite the central position of Arabic within the curriculum, the language of instruction in the Indian subcontinent was not always Arabic. Although a substantial proportion of the classical textbooks were written in Arabic, teachers’ explanations were delivered in Persian, Urdu, or regional languages depending on the historical period and geographical context. Because of the scholarly and administrative status of Persian under Mughal rule, works by Sadi such as *Gulistan* and *Bustan* remained part of the curriculum for a long period. As Persian lost its position as an official language under British colonial rule, Urdu gradually gained greater importance as a medium of instruction. Zaman (1999) points out that, although the textbooks were in Arabic, the consistent use of students’ native languages for explanation could limit their ability to read and speak Arabic independently. This suggests that, within the Dars-i Nizami tradition, Arabic was generally taught less as a language of everyday communication than as an instrument for understanding classical texts.

Language and Literature Courses: Language and literary studies constituted the first and one of the most extensive components of the Dars-i Nizami curriculum. In sarf, students were taught

the structure, inflection, and derivation of Arabic words, while *nahw* focused on sentence structure, the grammatical functions of words within sentences, and the rules of *irab*. Within this framework, works such as *Mizan al-Sarf*, *Munshaib*, *Nahw-i Mir*, *Sharh-i Miat Amil*, *Hidayat al-Nahw*, *al-Kafiya*, and *Sharh-i Jami* were studied at different levels. The use of short texts summarizing basic rules at the initial stages, followed by more detailed works accompanied by commentaries and glosses at advanced levels, indicates that instruction progressed gradually from simpler to more difficult material (Akçay, 2018, pp. 582–584).

Instruction in *balaghat* aimed to enable students to understand the subtleties of meaning and expression in Arabic through the disciplines of *maani*, *bayan*, and *badi*. Works such as *Mukhtasar al-Maani* and *Talkhis al-Miftah* were intended not merely to teach students how to construct grammatically correct sentences, but also to enable them to understand the context, style, and rhetorical structure of a text. Literary works such as *Maqamat al-Hariri*, the *Diwan of al-Mutanabbi*, *Diwan al-Hamasa*, and *al-Muallaqat al-Sab* were included in the curriculum in order to expand students' vocabulary, familiarize them with eloquent Arabic style, and develop their ability to analyze poetry (Akçay, 2018, pp. 582–583).

Despite the central position of Arabic within the curriculum, the language of instruction in the Indian subcontinent was not always Arabic. Although a substantial proportion of the classical textbooks were written in Arabic, teachers' explanations were delivered in Persian, Urdu, or regional languages depending on the historical period and geographical context. Because of the scholarly and administrative status of Persian under Mughal rule, works by Sadi such as *Gulistan* and *Bustan* remained part of the curriculum for a long period. As Persian lost its position as an official language under British colonial rule, Urdu gradually gained greater importance as a medium of instruction. Zaman (1999) points out that, although the textbooks were in Arabic, the consistent use of students' native languages for explanation could limit their ability to read and speak Arabic independently. This suggests that, within the Dars-i Nizami tradition, Arabic was generally taught less as a language of everyday communication than as an instrument for understanding classical texts.

Logic, Philosophy, and Kalam Courses: Logic was one of the most distinctive components of the classical Dars-i Nizami curriculum. Through texts such as *Isaghuji*, *Mirqat*, *Sharh al-Tahdhib*, *Qutbi*, *Sullam al-Ulum*, and *Qadi Mubarak*, students studied concepts, definitions, propositions, syllogisms, demonstration, and fallacies. These works were arranged progressively from simpler to more advanced levels in order to develop students' capacity for abstract reasoning. Logic was regarded as necessary not only for understanding philosophical questions, but also for grasping the methods of inference employed in *kalam*, *usul al-fiqh*, and *munazara* (Akçay, 2018, p. 583).

Courses in philosophy, or *hikmat*, addressed subjects such as being, knowledge, nature, motion, causality, and metaphysics. The prominence given to logic and philosophy during the formative period of the Dars-i Nizami was related to the influence of scholarly traditions from Iran and Central Asia on the intellectual life of the Indian subcontinent. The purpose of studying these works, however, was not to attach students to a particular philosophical position, but rather to equip them with the intellectual capacity to understand philosophical claims and, when necessary, critically evaluate them. In the educational approach of Darul Uloom Deoband, one of the principal aims was likewise the development of the student's intellectual aptitude and capacity for independent learning (Metcalf, 1978, pp. 117–121).

Courses in *kalam* and *aqaid* were intended to provide a systematic understanding of religious beliefs and to equip students to defend them against differing theological positions. Among the principal works studied in this field was *Sharh al-Aqaid al-Nasafiyya*, al-Taftazani's commentary on al-Nasafi's creedal text, together with theological works by Jalal al-Din al-Dawwani. A close relationship was thus established between the study of logic and philosophy and the teaching of

kalam. Students were expected not merely to transmit doctrinal positions, but also to explain and defend them through rational arguments.

Fiqh and Usul al-Fiqh Courses: Fiqh was one of the fields that most clearly reflected the professional and social dimensions of the Dars-i Nizami curriculum. The principal texts of the Hanafi school were studied in a progressive sequence. At the introductory level, students read Abu al-Husayn al-Quduri's *al-Mukhtasar* and al-Nasafi's *Kanz al-Daqa'iq*, while at more advanced stages they studied Sadr al-Sharia's *Sharh al-Wiqaya* and al-Marghinani's *al-Hidaya*. These works covered the principal areas of fiqh, including acts of worship, family law, transactions, criminal law, and judicial procedure (Aydın, 2018, pp. 308–310).

The study of works such as *Nur al-Anwar*, *al-Tawdih*, *al-Talwih*, and *Musallam al-Thubut* in usul al-fiqh demonstrates that students were not expected merely to learn the legal rulings established within the school. These courses were intended to teach the evidentiary foundations of legal rulings, the interpretation of linguistic expressions, commands and prohibitions, qiyas, ijma, and ijihad. In this way, fiqh represented the body of normative legal knowledge, while usul al-fiqh represented the methodological framework through which that knowledge was derived. This part of the curriculum was closely connected with the training of muftis, qadis, mudarrises, and religious functionaries.

Tafsir and Hadith Courses: In the classical Dars-i Nizami curriculum, the number of works devoted to tafsir and hadith was relatively limited compared with those assigned to logic, language studies, and fiqh. In tafsir, the principal works generally included *Tafsir al-Jalalayn* and al-Baydawi's *Anwar al-Tanzil*, while *Mishkat al-Masabih* occupied a central place in hadith instruction. With the reorganization of the curriculum within the Deobandi tradition, however, the emphasis placed on hadith increased considerably. This development was influenced in part by the hadith-centered educational approach associated with Shah Waliullah al-Dihlawi.

In the contemporary Deobandi curriculum, selections of hadith and works on hadith methodology are studied during the earlier years, while the final year is devoted to the major hadith collections in a stage known as *Dawra-i Hadith*. At this level, works such as *Sahih al-Bukhari*, *Sahih Muslim*, *Sunan al-Tirmidhi*, *Sunan Abi Dawud*, *Sunan al-Nasai*, *Sunan Ibn Majah*, *Sharh Maani al-Athar*, *al-Shamail al-Muhammadiyah*, and the various recensions of the *Muwatta* are studied under the supervision of different teachers (Akçay, 2018, pp. 580–584). Since it is not possible to provide equally detailed commentary on all of these works, some are studied in their entirety, while others are covered through selected sections.

Hadith instruction includes not only the translation and explanation of individual reports, but also the study of transmitters, the grading of hadith authenticity, the evidentiary bases of different legal schools, and methods of deriving legal rulings from transmitted reports. Within the educational approach of Darul Uloom Deoband, particular importance is attached to the relationship between hadith and Hanafi fiqh. Although the views of different legal schools are presented, students are also expected to understand the reasons for preferring the Hanafi position through an examination of its supporting evidence (Akçay, 2018, pp. 580–584). Hadith instruction therefore extends beyond the mere reading of transmitted reports and constitutes a comprehensive field in which transmission, critical understanding, and juristic inference are integrated.

Teaching Method: The teaching method of the Dars-i Nizami was centered on both the textbook and the teacher. Unlike contemporary curricula organized around subjects or learning outcomes, the Dars-i Nizami was structured around the principal texts prescribed for each field of study. Completing a course generally meant reading either the entire designated text or selected sections of it under the supervision of a teacher. Text-centered instruction, however, should not be understood as merely reading the text aloud or translating it. During the lesson, students were

expected to analyze the grammatical structure of the passage, clarify key concepts, identify the author's position, evaluate the arguments presented in the text, and discuss possible objections.

At Darul Uloom Deoband, instruction was conducted in three stages according to the student's level. At the first stage, the aim was to develop accurate reading skills, vocabulary, and familiarity with basic concepts. At the intermediate stage, students were expected to acquire the ability to analyze texts independently. At the advanced stage, the objective was to develop an understanding of the major questions, arguments, and debates within the relevant discipline. In class, the student first read the text, after which the teacher explained the passage and elaborated on the different dimensions of the issue under discussion. Students were expected to prepare the text before class, ask questions about points they did not understand, and review the material after the lesson (Metcalf, 1978, pp. 117–121).

Within this system, *mutalaa*, *taqrir*, and *takrar* constituted three complementary educational practices. *Mutalaa* referred to the student's examination of the assigned text before class; *taqrir* denoted the teacher's explanation of the text and elaboration of its issues; and *takrar* referred to the individual or collective review of the material after the lesson. In disciplines such as logic, kalam, and usul al-fiqh, question-and-answer, objection-and-response, and munazara methods were also employed. Student discussions known as *musamara* likewise provided opportunities to articulate knowledge orally and to evaluate opposing views (Akçay, 2018, p. 584).

Field studies on madrasas in Pakistan indicate that, in contemporary practice, lessons are often conducted by reading the prescribed text and having the teacher explain passages that students find difficult to understand. Students are generally responsible for reviewing lessons, memorizing the sections that require memorization, and preparing for the following day's class. At the same time, when the instructional process becomes excessively dependent on the teacher's exposition, there is a risk that students may not sufficiently develop skills in research, writing, practical application, and critical evaluation (Aşlamacı, 2014, pp. 190–191).

Institutional Applications of the Dars-i Nizami Curriculum in the Indian Subcontinent and Its Contemporary Transformation

Although the Dars-i Nizami originated within the scholarly circle of Firangi Mahal in the eighteenth century, it gradually moved beyond the boundaries of the original program implemented by its founder and became a common curricular framework for different madrasa traditions across the Indian subcontinent, particularly in India, Pakistan, and Bangladesh. The program, however, never developed into an immutable system in which the same subjects, books, and teaching methods were applied uniformly in all institutions. Different religious movements and educational traditions, including the Deobandis, Bareilvis, Ahl-i Hadith, Nadwat al-Ulama, and Jamaat-i Islami, preserved many of the core elements of the Dars-i Nizami while adding new content or reducing the emphasis placed on certain subjects according to their doctrinal orientations, educational objectives, and social circumstances. Consequently, the term "Dars-i Nizami" today refers less to the original program formulated by Mulla Nizam al-Din Sahalawi than to the various institutional adaptations that developed from it over the course of its historical evolution (Ferdaus, 2022, pp. 581–583).

Deoband in India and the Restructuring of the Dars-i Nizami

The most influential institutional application of the Dars-i Nizami in the modern period was developed at Darul Uloom Deoband. Following the suppression of the uprising of 1857 and the end of Mughal rule, Muslims in India experienced major political, economic, and cultural disruption. Changes introduced by British colonial rule in the languages used in education and administration, the loss of Persian's official status, and the expansion of modern schools narrowed many of the traditional functions of madrasas. Under these conditions, Darul Uloom Deoband, founded in 1866, transformed the madrasa from an institution closely connected with training personnel for state

administration into a civil educational institution primarily concerned with preserving Islamic learning and Muslim identity (Aşlamacı, 2013, pp. 192–194).

Although Deoband adopted the basic structure of the Dars-i Nizami, it altered the balance of the curriculum. Some of the courses in logic, philosophy, and hikmat that had occupied a prominent place in Mulla Nizam al-Din's program were reduced, while the position of Quranic studies, hadith, fiqh, and usul al-fiqh was strengthened. In particular, the organization of the final year as *Dawra-i Hadith* and the intensive study of the major hadith collections, especially the Kutub al-Sitta, reflected the influence of the hadith-centered educational approach associated with Shah Waliullah al-Dihlawi. The resulting curriculum thus combined elements of Firangi Mahal's emphasis on the rational and instrumental sciences with the stronger orientation toward the transmitted sciences characteristic of the Rahimiyya tradition (Metcalf, 1978, p. 117).

Deoband's innovations were not confined to curricular content. While preserving the traditional teacher-student relationship, the institution also adopted certain organizational features associated with modern schooling, including a classroom system, annual examinations, a central library, systematic record keeping, certificates, and institutional reports. Its reliance largely on public donations for financial support also provided the institution with a degree of autonomy from the state. This structure enabled the madrasa to function both as a continuation of traditional scholarly authority and as a civil institution organized outside the colonial administration. The Deoband model soon spread to different regions of India and later to Pakistan, Bangladesh, and other countries (Birişik, 2004, pp. 5–10).

The continued use of the name Dars-i Nizami for the curriculum taught at Deoband today sometimes obscures the distinction between the original curriculum and its later institutional adaptations. The contemporary eight-year program includes intensive hadith instruction alongside classical disciplines such as sarf, nahw, balaghat, logic, aqaid, and fiqh. At certain stages, subjects such as Urdu, English, history, geography, and basic science may also be included. Nevertheless, the principal objective of the institution is not to provide multidisciplinary higher education in the modern sense, but to train scholars capable of reading classical sources, interpreting religious questions, and serving their communities as imams, muftis, mudarrises, or preachers.

Applications in Barelvi, Ahl-i Hadith, and Other Madrasa Traditions: The widespread use of the Dars-i Nizami does not mean that madrasas affiliated with different doctrinal schools and religious communities share the same understanding of Islam. Although the principal fields of the curriculum, such as language studies, logic, fiqh, tafsir, and hadith, are broadly similar, the selection of textbooks, supplementary readings, and teachers' explanations varies according to the theological and legal orientations of individual institutions.

In Deobandi madrasas, Hanafi fiqh and a religious outlook emphasizing hadith and the Sunnah occupy a prominent place. In Barelvi madrasas, by contrast, alongside Hanafi fiqh, greater visibility is given to Sufism, devotion to the Prophet Muhammad, reverence for saints, and the traditional religious practices of South Asian Muslims. Ahl-i Hadith madrasas retain some of the linguistic and instrumental sciences associated with the Dars-i Nizami, while maintaining a more critical distance from school-based fiqh instruction and placing greater emphasis on direct engagement with the Quran and hadith sources. Institutions affiliated with Jamaat-i Islami, meanwhile, generally devote more space to contemporary subjects concerning the social, political, and economic dimensions of Islam (Aşlamacı, 2014, pp. 189–190).

The Dars-i Nizami should therefore be understood less as a uniform body of content that standardizes different religious traditions than as a shared educational framework through which each tradition can transmit its own scholarly and doctrinal outlook. Even when the same fiqh or hadith text is taught, differences in teachers' explanations, preferred commentaries, and approaches

to disputed issues may contribute to the formation of distinct religious identities. This indicates that the curriculum cannot be adequately examined solely through official course lists; the hidden curriculum of the madrasa, the authority of the teacher, and supplementary reading materials must also be taken into account.

Nadwat al-Ulama and the Search for a Curriculum Between Tradition and Modernity:

By the late nineteenth century, one of the major educational challenges facing Indian Muslims was the growing divide between traditional madrasa education and Western-style modern education. While the Aligarh movement gave priority to modern sciences and English-medium education, Deoband concentrated on preserving the classical Islamic sciences. Nadwat al-Ulama, whose foundations were laid in 1892 and which began its educational activities in Lucknow in 1898, sought to establish a balance between these two orientations. Its guiding principle was to combine “the sound elements of the old with the beneficial aspects of the new” (Birişik, 2004, p. 16).

At Nadwat al-Ulama, the Dars-i Nizami curriculum was not abandoned altogether, but was substantially reorganized. Greater emphasis was placed on Arabic language and literature and Quranic studies; English was made a compulsory subject; and courses related to history, geography, and contemporary thought were incorporated into the curriculum. Whereas Arabic in many traditional madrasas was taught primarily through grammatical rules and textual translation, Nadwa aimed to develop students’ ability to use Arabic as a language of both written and oral communication. This approach enabled the institution to establish more direct scholarly and cultural relations with the Arab world.

Nadwa’s curricular policy represented a third major orientation in the institutional transformation of the Dars-i Nizami. While Firangi Mahal emphasized the rational sciences, Deoband gave greater prominence to hadith and fiqh, and Aligarh prioritized modern sciences, Nadwat al-Ulama pursued a selective integration of the classical Islamic sciences with modern disciplines. At the same time, the fact that the institution developed neither into a fully modern university nor into a purely traditional madrasa indicates that curricular reform was pursued in a manner intended to preserve its distinctive institutional identity (Işık, 2019, p. 104).

Madrasa Boards and the Eight-Year Program in Pakistan

After Pakistan gained independence in 1947, the Dars-i Nizami became the principal curriculum of religious higher education in the country. The madrasas, however, were not placed under a single centralized authority. Deobandi, Bareilvi, Ahl-i Hadith, Jamaat-i Islami, and Shia circles established their own madrasa associations and educational boards. These bodies regulate subjects, prescribed textbooks, examinations, and qualifications. Thus, although the Dars-i Nizami in Pakistan retains a common curricular core, its implementation varies according to doctrinal affiliation and the regulations of individual boards (Pakdemirli and Ev, 2015, pp. 854–861).

The program generally consists of an eight-year structure that is commonly regarded as corresponding to the secondary and higher levels of education. In the earlier stages, students study sarf, nahw, Arabic texts, logic, introductory fiqh, and aqid. At the intermediate level, the curriculum includes balaghat, advanced fiqh, usul al-fiqh, and tafsir, while the final stages focus primarily on hadith and hadith methodology. The fact that the eighth year is largely devoted to the major hadith collections reflects the influence of the Deobandi tradition. Students who complete the program are generally awarded an *Alimiyya* or *Shahadat al-Alimiyya* qualification. In some larger madrasas, this may be followed by specialized *takhassus* programs in fields such as tafsir, hadith, fiqh, and fatwa studies (Aşlamacı, 2014, pp. 188–191).

Madrasas in Pakistan also incorporate subjects such as Urdu, English, mathematics, social studies, and basic science into preparatory stages preceding the Dars-i Nizami. These subjects, however, are not taught at the same level or by specialist teachers in every institution. In some

madrasas, modern subjects form a compulsory part of the curriculum, whereas in others they are offered only in a limited or elective capacity. Consequently, despite the use of the same curricular title, there are significant differences in educational resources and opportunities between well-established madrasas in major cities and smaller institutions in rural areas.

Debates over madrasa reform in Pakistan have generally focused on state regulation, official recognition of qualifications, the inclusion of general education subjects in the curriculum, and the expansion of employment opportunities for graduates. At the same time, the state's security-oriented approach and the frequent framing of madrasas in relation to debates over radicalization have contributed to a cautious attitude among the ulama toward externally initiated reform. Madrasa representatives have expressed concern that reforms imposed from outside may weaken the autonomy and institutional identity of religious education. Research indicates, however, that madrasa communities are not uniformly opposed to change and that many remain open to cooperation, particularly in areas such as teaching methods, instructional materials, teacher training, and general education subjects. The success of reform, therefore, depends to a considerable extent on the participation of madrasa representatives in decision-making processes (Aşlamacı, 2014, pp. 196–198).

Aliya and Qawmi Madrasa Models in Bangladesh

Madrasa education in Bangladesh is organized primarily within two institutional models: Aliya and Qawmi. Aliya madrasas are institutions recognized and supervised by the state and integrated to varying degrees into the general education system. Qawmi madrasas, by contrast, are traditional educational institutions that operate largely through public donations and enjoy greater administrative and financial autonomy. Although both systems have historical roots in the Dars-i Nizami tradition, their contemporary forms of implementation differ considerably (Ferdaus, 2022, pp. 575–582).

The roots of the Aliya system can be traced to the Calcutta Aliya Madrasa, established by the British East India Company in the late eighteenth century. Although the institution initially drew upon the Dars-i Nizami curriculum, its program was gradually modified in accordance with the administrative needs of the colonial state, with increasing emphasis placed on subjects such as English, Bengali, mathematics, science, and the social sciences. Today, Aliya madrasas provide instruction in both religious and general academic subjects and award qualifications officially recognized by the state. In this respect, the Aliya system represents a modernized and state-regulated adaptation of the Dars-i Nizami tradition.

In Qawmi madrasas, by contrast, the Dars-i Nizami tradition transmitted through Deoband remains more clearly visible. Classical works such as *Mizan*, *Nahw-i Mir*, *Hidayat al-Nahw*, *al-Kafiya*, *Sharh-i Jami*, *Mukhtasar al-Maani*, *Sharh al-Aqaid al-Nasafiyya*, *Nur al-Anwar*, *Sharh al-Wiqaya*, *Tafsir al-Jalalayn*, and *Mishkat al-Masabih* continue to be taught in these institutions. The prominence of the rational sciences found in the historical Dars-i Nizami, however, has diminished, while tafsir, hadith, and fiqh have moved to the center of the curriculum. The contemporary Qawmi curriculum should therefore be understood less as a direct continuation of the original Dars-i Nizami than as its Deobandi adaptation (Ferdaus, 2022, pp. 582–584).

The Bangladeshi case illustrates two different forms of modernization within the Dars-i Nizami tradition. While the Aliya model has moved closer to the formal education system through state supervision, recognition of qualifications, and the inclusion of general education subjects, the Qawmi model has placed greater emphasis on institutional autonomy and the preservation of a traditional scholarly identity. At the same time, regulations concerning the recognition of Qawmi qualifications and graduates' access to higher education have also encouraged these institutions to adopt greater standardization in areas such as qualifications, examinations, and curricular

organization. The boundaries between traditional madrasa education and the modern educational system are therefore becoming increasingly permeable.

Contemporary Criticisms and the Main Directions of Transformation

One of the principal criticisms directed at the Dars-i Nizami is that the curriculum is heavily text-centered, intensive, and dependent on historically established works. Some evaluations argue that the program is oriented primarily toward preserving earlier texts, that it transmits inherited scholarly knowledge more than it produces new knowledge, and that instruction is often reproduced within the traditional framework of commentaries and glosses. Since lessons depend largely on the teacher's explanation, students may not sufficiently develop skills in research, academic writing, presentation, and critical evaluation (Pakdemirli and Ev, 2015, pp. 856–865).

This criticism, however, requires a distinction between the original Dars-i Nizami and its contemporary forms of implementation. Mulla Nizam al-Din's curriculum was an innovative arrangement designed to respond to the needs of its own period and to develop students' rational and intellectual abilities. The inclusion of logic, philosophy, mathematics, and astronomy demonstrates that the curriculum was not originally intended merely to preserve transmitted knowledge. Contemporary criticisms of curricular rigidity are therefore related less to the historical origins of the Dars-i Nizami than to the gradual elevation of certain books into fixed authorities and to the reduction of educational objectives to the completion of prescribed texts.

A second criticism concerns the weakening relationship between the curriculum and the intellectual and professional needs of contemporary society. The limited presence of modern sciences, social sciences, economics, politics, psychology, history of religions, media literacy, and information technologies restricts graduates' employment opportunities outside religious services. There is also a growing need to address contemporary questions of fiqh, religious life in pluralistic societies, citizenship, human rights, environmental issues, bioethics, and artificial intelligence in relation to the classical scholarly tradition. These issues indicate that curricular reform cannot be limited simply to the addition of new subjects (Metcalf, 1978, pp. 117–121).

A third area of criticism concerns language instruction. Although students may spend many years studying Arabic sarf and nahw, they do not always attain sufficient proficiency in speaking, writing, or independently engaging with modern Arabic texts. One reason is that Arabic is often taught primarily as a tool for translating and grammatically analyzing classical texts rather than as a language of communication. Similarly, limited instruction in English can make it more difficult for students to access contemporary academic literature. It is therefore important for language education to combine competence in textual analysis with communicative proficiency (Moosa, 2015, pp. 108–121).

At the same time, two reductionist approaches should be avoided in debates over reform. The first is to treat every element of the classical curriculum as an immutable part of the religious tradition and therefore beyond criticism. Since the Dars-i Nizami has undergone repeated changes throughout its history, curricular revision is not in itself contrary to tradition. The second is to understand modernization simply as the addition of subjects such as science, English, and computer studies. Meaningful curricular reform requires a reconsideration not only of the list of subjects, but also of the qualities expected of the scholars being trained, teaching methods, forms of assessment and evaluation, and the roles graduates are expected to perform within society.

Conclusion

The Dars-i Nizami was not merely a curriculum composed of a fixed set of subjects and books, but a historical educational tradition through which Muslim communities in the Indian subcontinent transmitted their scholarly heritage, religious authority, and institutional identity from one generation to the next. The systematization of the curriculum within the scholarly circle of

Firangi Mahal in the eighteenth century was closely related to the intellectual, legal, and administrative conditions of the late Mughal period. In this context, the program emerged as an institutional arrangement designed to train the kinds of scholars, mudarrises, muftis, and jurists required by the society of its time.

The prominent place given in the original curriculum to Arabic language and rhetoric, as well as to logic, philosophy, kalam, and munazara, demonstrates that education was not limited to the transmission of religious knowledge. Through practices such as mutalaa, taqirir, takrar, question-and-answer, and munazara, students were introduced to a particular mode of reasoning, scholarly language, and professional identity. The teaching process, structured around the teacher-student relationship and the close study of classical texts, played a central role in the production and continuity of scholarly authority.

The historical development of the Dars-i Nizami also reveals the reciprocal relationship between curriculum and social conditions. Colonial rule, the contraction of traditional avenues of bureaucratic employment, and the expansion of modern educational institutions altered the social position of madrasas. In this process, Deoband strengthened the position of hadith, tafsir, and fiqh within the curriculum and reorganized the madrasa as a civil educational institution concerned with the preservation of Islamic learning and Muslim identity. Nadwat al-Ulama, by contrast, sought to establish a different relationship between the classical Islamic sciences, Arabic language, English, and contemporary fields of knowledge.

The applications found within Deobandi, Bareilvi, Ahl-i Hadith, and Jamaat-i Islami circles demonstrate that the same curricular tradition can acquire different meanings within distinct doctrinal and institutional settings. Differences among institutions are evident not only in lists of subjects and textbooks, but also in the relative emphasis placed on particular disciplines, the authority of the teacher, teaching methods, and the social roles assigned to graduates. The Dars-i Nizami should therefore be understood not as a fixed program that produces uniform institutions, but as a shared educational framework within which different religious traditions construct and transmit their own identities.

The madrasa boards of Pakistan and the Aliya and Qawmi models of Bangladesh further demonstrate that madrasas have developed different forms of institutionalization according to the nature of their relationship with the state and society. While Aliya madrasas have moved toward state supervision, recognition of qualifications, and integration with the general education system, Qawmi madrasas have emphasized institutional autonomy and the preservation of a traditional scholarly identity. At the same time, modern organizational practices such as examinations, formal qualifications, and standardization have influenced both systems to varying degrees. The boundaries between traditional and modern education have therefore become increasingly permeable.

Contemporary debates surrounding the Dars-i Nizami focus particularly on the teaching of classical texts, language proficiency, research and communication skills, recognition of qualifications, and the employment opportunities available to graduates. These debates demonstrate that the curriculum is shaped not only by its intellectual content, but also by the changing position of madrasas within society and by the roles expected of their graduates. The historical continuity of the Dars-i Nizami can therefore be explained less by its remaining unchanged than by its capacity to be reinterpreted and reorganized in response to changing institutional and social conditions.

www.turkishstudies.net/education**Turkish Studies - Educational Sciences**

eISSN: 2667-5609

**ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY**

Hint Alt Kıtasında İslam Eğitim Sisteminin Temel Taşı: Ders-i Nizâmî Müfredatı

Giriş

Hint alt kıtasında camiler, âlimlerin evleri ve medreseler çevresinde gelişen İslâm eğitimi; Gazneliler, Gurlular, Delhi Sultanlığı ve Bâbürlüler dönemlerinde kurumsallaşmış, nakli ilimlerle Arap dili, mantık ve felsefe gibi alanları bir araya getiren bölgesel bir gelenek üretmiştir. Ders-i Nizâmî, bu birikimin 18. yüzyılda Lucknow'daki Firangi Mahal çevresinde Molla Nizâmeddin Sehâlevî (1677–1748) tarafından sistemleştirilmiş biçimdir. Adındaki “Nizâmî” Molla Nizâmeddin’e işaret eder; programın Selçuklu Nizâmiye medreseleriyle doğrudan ilişkisi yoktur (Pakdemirli ve Birişik, 2013, ss. 87–115).

Müfredat, öğrenciye yalnızca dinî bilgi aktarmak yerine klasik kaynakları okuyup çözümleyebileceği dil ve yöntem yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamıştır. Bu sebeple özgün biçiminde sarf, nahiv ve belâgatla birlikte mantık, felsefe, kelâm ve münazaraya geniş yer verilmiş; tefsir, hadis, fıkıh ve fıkıh usulü temel dinî ilimler boyutunu oluşturmuştur. Seçilmiş güç metinlere dayanan bu yapı, kavramları açıklayabilen, delilleri değerlendirebilen ve ilmî tartışmaya katılabilen âlimler yetiştirmeye yönelmiştir (Robinson, 2001, ss. 44–46, 53).

Bununla birlikte Ders-i Nizâmî, ortaya çıkışından günümüze kadar aynı ders ve kitaplardan oluşan değişmez bir program olarak uygulanmamıştır. Rahîmiyye geleneğinde hadis ve Kur'an ilimlerine verilen ağırlık artırılmış; 19. yüzyılda Diyobend Dârülulûmu, Firengî Mahal müfredatının temel yapısını sömürge dönemi şartlarına göre yeniden düzenleyerek programın son yılını hadis öğretimine ayırmıştır. Diyobendî, Birelvî, Ehl-i Hadis ve diğer medrese çevreleri ise bu ortak çerçeveyi kendi mezhebî ve pedagojik önceliklerine göre uyarlamıştır. Bu nedenle tarihsel Ders-i Nizâmî müfredatı ile günümüzde aynı ad altında uygulanan sekiz yıllık programları özdeşleştirmemek gerekir (Zaman, 1999, ss. 294–323).

Araştırmanın amacı, Ders-i Nizâmî'nin tarihsel oluşumunu, ilimler tasnifini, ders içeriklerini, öğretim yöntemini ve başlıca kurumsal uyarlamalarını birlikte incelemektir. Çalışma şu sorulara odaklanmaktadır: Müfredat hangi tarihsel ve ilmî şartlarda teşekkül etmiştir? İlimler ile metinler hangi anlayışla düzenlenmiştir? Öğretim yönteminin temel özellikleri nelerdir? Program farklı medrese çevrelerinde nasıl dönüştürülmüştür?

Araştırma, nitel yaklaşıma dayalı tarihsel ve betimsel bir doküman incelemesidir. Hakemli makaleler, akademik kitaplar, ansiklopedi maddesi, üniversite yayımlı bildiriler ve kurumsal belgeler; tarihsel oluşum, ilimler tasnifi, ders metinleri, öğretim uygulamaları ve kurumsal değişim temaları altında karşılaştırılmıştır. Kaynaklar akademik güvenilirlik, doğrulanabilirlik ve araştırma sorularıyla doğrudan ilişki ölçütlerine göre değerlendirilmiş; mülakat, anket, gözlem veya kişisel veri kullanılmamıştır.

Ders-i Nizâmî Müfredatının Tarihsel Kökenleri ve Teşekkül Süreci

Hint alt kıtasında İslâmî eğitim faaliyetlerinin başlangıcı, Müslümanların bölgeye ulaştıkları ilk dönemlere kadar uzanmaktadır. İlk zamanlarda camiler ve âlimlerin evleri etrafında yürütülen eğitim faaliyetleri, Müslüman siyasi hâkimiyetinin güçlenmesiyle birlikte daha düzenli ve kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Gazneliler ve Gurlular dönemlerinde kurulan medreselerde tefsir, hadis, fıkıh ve kelâm gibi naklî ilimlerin yanı sıra Arap dili ve edebiyatı, mantık, belâgat ve felsefe gibi alanlara da yer verilmiştir. Delhi Sultanlığı ve Bâbürlüler döneminde ise medreselerin yaygınlaşması, ilmî merkezler arasında dolaşımın artması ve devlet adamlarının eğitim kurumlarını desteklemesi, bölgeye özgü bir medrese geleneğinin oluşmasını sağlamıştır (Pakdemirli ve Birışık, 2013, ss. 87–96).

Ders-i Nizâmî, bu uzun tarihsel birikimin 18. yüzyılın ilk yarısında belirli bir öğretim programı etrafında sistemleştirilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu müfredatı bütünüyle yeni bir programdan ziyade, Hint alt kıtasında daha önce uygulanmış farklı medrese programlarının seçilerek yeniden düzenlenmiş biçimi olarak değerlendirmek daha isabetlidir. Özellikle Bâbürlü hükümdarı Ekber Şah döneminde müfredata mantık, felsefe, matematik, astronomi ve tıp gibi aklî ilimlerin dâhil edilmesi, Ders-i Nizâmî'nin düşünsel zeminini hazırlamıştır. Bu dönemde eğitim, yalnızca dinî görevleri yerine getirecek kişiler yetiştirmeyi değil; yargı, bürokrasi ve yönetim alanlarında görev alabilecek nitelikli insanlar yetiştirmeyi de amaçlamıştır (Aşlamacı, 2013, ss. 190–191).

Ders-i Nizâmî'nin teşekkülünde Firengî Mahal ilim çevresi belirleyici bir konuma sahiptir. Bu çevrenin kurumsal temelleri, Molla Kutbüddin Sehâlevî'nin ilmî faaliyetlerine dayanmaktadır. Molla Kutbüddin'in vefatından sonra ailesine Bâbürlü yönetimi tarafından Lucknow'da daha önce Avrupalı bir tüccara ait olduğu için "Firengî Mahal" adıyla anılan bir yapı tahsis edilmiştir. Zamanla âlimlerin ders verdiği önemli bir eğitim merkezine dönüşen Firengî Mahal, 18. ve 19. yüzyıllarda Hint alt kıtasının en etkili ilim merkezlerinden biri hâline gelmiştir. Buradaki eğitim, modern anlamda sınıflara ayrılmış merkezî bir okul sisteminden ziyade, âlimlerin kendi evlerinde veya kendilerine ayrılan mekânlarda öğrenci yetiştirdikleri geleneksel bir yapıya sahipti (Aydın, 2018, ss. 305–306).

Molla Kutbüddin'in oğlu Molla Nizâmeddin Sehâlevî (1677–1748), babasından devraldığı öğretim anlayışını geliştirerek daha sistemli bir müfredat oluşturmuştur. Bu program, zamanla kurucusuna nispetle "Ders-i Nizâmî" adıyla tanınmıştır. Buradaki "ders" kavramı belirli bir eğitim programını, "Nizâmî" ise Molla Nizâmeddin'e aidiyeti ifade etmektedir. Bu nedenle program, Selçuklu veziri Nizâmülmülk tarafından kurulan Nizâmiye medreseleriyle doğrudan ilişkili değildir. İsim benzerliğine rağmen Ders-i Nizâmî, 18. yüzyıl Hint alt kıtası şartlarında ortaya çıkan farklı bir eğitim geleneğidir.

Molla Nizâmeddin'in müfredat anlayışının kökleri, babası Molla Kutbüddin'in her ilim dalında temel kabul edilen belirli eserlerin okutulmasına dayanan öğretim yöntemine uzanmaktadır. Molla Nizâmeddin bu yaklaşımı geliştirerek çok sayıda ilim dalını kapsayan, fakat her ilmin bütün literatürünü okutmak yerine öğrencinin zihinsel yeteneklerini geliştireceği düşünülen seçilmiş metinlere dayanan bir program meydana getirmiştir. Böylece eğitimde kitap sayısından çok, okutulan eserlerin ilmî seviyesi ve öğrenciyi düşünmeye sevk etme niteliği önem kazanmıştır. Müfredatın başlıca amacı, öğrencinin mevcut bilgileri yalnızca ezberlemesi değil; bir metni çözümleyebilmesi, kavramlar arasında ilişki kurabilmesi, delilleri değerlendirebilmesi ve ilmî tartışmalara katılabilmesiydi.

Programın en belirgin özelliği, mantık, felsefe, kelâm, belâgat, sarf ve nahiv gibi aklî ve alet ilimlerine geniş yer vermesidir. Buna karşılık tefsir, hadis ve fûrû-i fıkıh alanlarında daha sınırlı sayıda eser seçilmiştir. Örneğin hadis öğretiminin büyük ölçüde Mişkâtü'l-Mesâbil ile

sınırlandırıldığı; mantık, felsefe, gramer ve belâgat alanlarında ise daha geniş bir literatürün takip edildiği belirtilmektedir (Aydın, 2018, ss. 305–306). Bu yönüyle Ders-i Nizâmî, günümüzde bazen düşünüldüğü gibi yalnızca temel dinî metinlerin okutulduğu bir program değildir. Müfredatın asıl ağırlık merkezini, öğrenciyi yüksek düzeydeki dinî metinleri okuyup yorumlamaya hazırlayan dil, düşünme ve tartışma ilimleri oluşturmuştur (Birişik, 2003, s. 334).

Aklî ilimlere verilen ağırlık, müfredatın hazırlandığı dönemin toplumsal ve mesleki ihtiyaçlarıyla da ilişkilidir. Mantık, kelâm ve felsefe dersleri öğrencilerin muhakeme ve tartışma yeteneklerini geliştirirken; fıkıh ve fıkıh usulü eğitimi müftü, kadı ve müderris olarak görev yapabilmelerine zemin hazırlıyordu. Bu bakımdan Ders-i Nizâmî, yalnızca dindar bireyler yetiştiren bir din eğitimi programı değil, aynı zamanda Müslüman toplumun ilmî, hukuki ve idari ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan bir yükseköğretim modeli niteliğindeydi.

Müfredatta bulunan ilim ve kitapların sayısı konusunda kaynaklarda farklı bilgiler bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda programın 16 ders ve 84 kitaptan oluştuğu belirtilirken, başka bir tasnifte 11 ilim dalına ait 43 kitabın yer aldığı ifade edilmektedir (Birişik, 2003, s. 334). Bu farklılığın temel nedeni, Ders-i Nizâmî'nin tek bir tarihte hazırlanmış, bütün ders ve kitapları kesin biçimde belirlenmiş değişmez bir program olmamasıdır. Molla Nizâmeddin'in bizzat okuttuğu eserlerle daha sonraki dönemlerde Firengî Mahal çevresinde programa eklenen kitapların aynı liste içinde değerlendirilmesi, farklı müfredat dökümlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ayrıca bazı araştırmacılar ders alanlarını, bazıları ise okutulan metin, şerh ve hâşiyeleri ayrı birer kitap olarak saymaktadır.

Ders-i Nizâmî'nin yaygınlaşmasında Firengî Mahal ailesinin ilmî itibarı ve burada yetişen öğrencilerin farklı bölgelere dağılması etkili olmuştur. Molla Nizâmeddin'in öğrencileri ve çocukları, Hindistan'ın çeşitli şehirlerinde ders vererek programın tanınmasını sağlamıştır. Özellikle oğlu Abdülalî b. Nizâmeddin, babasının eğitim anlayışını devam ettirmiş; her ilim dalında temel bir metni esas almakla birlikte öğrencinin kabiliyetine göre ilave eserler okutmuştur. Abdülalî'nin Sahîh-i Buhârîyi ders programına dâhil etmesi, müfredatın daha ilk kuşaktan itibaren öğrencilerin tercihlerine ve öğrencilerin seviyelerine göre değişebildiğini göstermektedir (Aydın, 2018, s. 306).

Ders-i Nizâmî'nin teşekkül ettiği dönemde aynı coğrafyada farklı bir eğitim anlayışı da gelişmiştir. Şah Veliyyullah ed-Dihlevî'nin Rahimiyye Medresesi'nde uyguladığı program, Firengî Mahal müfredatına göre hadis ve Kur'an ilimlerine daha fazla ağırlık vermiştir. Şah Veliyyullah, öğrencinin eğitim süresinin büyük bölümünü alet ilimleriyle geçirmesini eleştirerek sarf, nahiv, mantık ve felsefeye ayrılan zamanı azaltmış; hadis, tefsir ve fıkıh öğretimini merkeze alan bir düzenleme yapmıştır (Aydın, 2022, ss. 185–186). Böylece 18. yüzyılda Hint alt kıtasında biri aklî ve alet ilimlerini, diğeri ise hadis ve naklî ilimleri öne çıkaran iki önemli eğitim yönelimi ortaya çıkmıştır. Sonraki medrese müfredatları büyük ölçüde bu iki anlayışın farklı oranlarda bir araya getirilmesiyle şekillenmiştir.

Ders-i Nizâmî'nin “teşekkül süreci” bu nedenle Molla Nizâmeddin'in hazırladığı ilk programla sınırlı görülmemelidir. Program, Firengî Mahal'de ortaya çıkmış; Molla Nizâmeddin'in öğrencileri ve ailesi tarafından yaygınlaştırılmış; Rahimiyye geleneğinin hadis merkezli yaklaşımından etkilenmiş ve 19. yüzyılda sömürge şartları altında yeniden biçimlenmiştir. İngiliz yönetiminin güçlenmesi, Farsçanın resmî dil olmaktan çıkarılması ve medreselerin devlet desteğini kaybetmesi, bu kurumların toplumsal konumunu önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle 1857 sonrasında Diyo bend gibi yeni medrese merkezleri, Ders-i Nizâmî'yi İslâmî kimliği ve ilmî geleneği korumanın temel araçlarından biri olarak benimsemiş; ancak programdaki hadis, tefsir ve fıkıh derslerinin ağırlığını artırmıştır (Pakdemirli ve Birişik, 2013, ss. 102–108).

Ders-i Nizâmî Müfredatının İlimler Tasnifi, Ders İçerikleri ve Öğretim Yöntemi

Ders-i Nizâmî, yalnızca belirli ders ve kitapların sıralandığı sabit bir öğretim programı değildir. Müfredatın temelinde öğrenciyi klasik İslâmî kaynakları okuyabilecek dil yeterliliğine ulaştırma, dinî hükümleri delilleriyle kavramasını sağlama ve ilmî meseleler üzerinde muhakeme yapabilme yeteneği kazandırma amacı bulunmaktadır. Bu sebeple programda okutulan ilimler arasında hazırlayıcılık, araçsallık ve amaç bakımından belirli bir hiyerarşi kurulmuştur. Bununla birlikte Molla Nizâmeddin Sehâlevî'ye nispet edilen ilk program ile 19. yüzyılda Diyobend Dârülulûmunda yeniden şekillenen ve günümüzde Ders-i Nizâmî adıyla uygulanan programın bütünüyle aynı olmadığı belirtilmelidir. Çağdaş program, tarihsel çekirdeği korumakla birlikte hadis, tefsir ve fıkıh derslerine daha fazla ağırlık verilen; bazı ders ve kitapların çıkarılması, bazılarının ise eklenmesiyle geliştirilen yeni bir biçimdir. (Aşlamacı, 2014, ss. 189–190).

İlimlerin Tasnifi ve Müfredatın Temel Yapısı: Ders-i Nizâmî'de yer alan ilimler genel olarak aklî-naklî ilimler ve alet-maksat ilimleri şeklinde iki farklı tasnifle ele alınabilir. Aklî ilimler; mantık, hikmet veya felsefe, kelâm, hesap, geometri ve astronomi gibi akıl yürütme ve burhan yöntemlerine dayanan disiplinlerden oluşmaktadır. Naklî ilimler ise tefsir, hadis, fıkıh, fıkıh usulü, akaid ve ferâiz gibi temel kaynaklara ve dinî rivayetlere dayanan alanları kapsamaktadır. Ancak bu ayrım kesin sınırlar taşımamaktadır. Kelâm ve fıkıh usulü gibi disiplinler hem naklî delillere hem de aklî çıkarımlara dayanması nedeniyle iki ilim grubu arasında bağlantı kurmaktadır.

İkinci tasnifte sarf, nahiv, belâgat, mantık ve münazara gibi disiplinler “alet ilimleri” olarak değerlendirilmektedir. Bunlar, öğrenciyi tefsir, hadis, fıkıh ve kelâm gibi yüksek veya maksat ilimlerine hazırlamaktadır. Ders-i Nizâmî'nin ayırt edici tarafı, alet ilimlerini yalnızca başlangıç düzeyinde verilen yardımcı bilgiler şeklinde görmemesidir. Bu alanlarda takip edilen yoğun metin silsilesi, öğrencinin Arapça ibareleri çözümlemesini, kavramlar arasındaki ilişkileri kavramasını ve bir görüşü delillendirerek savunmasını amaçlamaktadır. Böylece alet ilimleri, dinî metinleri anlamaya hazırlayan bir basamak olmanın ötesinde, belirli bir düşünme ve tartışma biçimi kazandıran disiplinler hâline gelmektedir.

Ders-i Nizâmî'nin özgün biçiminde mantık, felsefe, gramer ve belâgata geniş yer verilmesine karşılık tefsir ve hadis alanında daha sınırlı sayıda eserin okutulduğu görülmektedir. Müfredatta mantık ve felsefeye ait çok sayıda eser bulunurken tefsirde Tefsîrü'l-Celâleyn ile Beyzâvî'nin Envârü't-tenzîl'i, hadiste ise Hatîb et-Tebrîzî'nin Mişkâtü'l-Mesâbih'i öne çıkmıştır (Moosa, 2015, ss.47-74). Bu dağılım, müfredatın dinî ilimleri önemsiz gördüğü anlamına gelmemektedir. Program, öğrenciyi bütün ilimlere dair mümkün olduğunca çok kitap okutmak yerine, seçilmiş ve nispeten zor metinler üzerinden farklı eserleri kendi başına okuyabilme yeterliliği kazandırmayı hedeflemiştir.

Dil ve Edebiyat Dersleri: Ders-i Nizâmî'nin ilk ve en kapsamlı bölümünü dil ve edebiyat eğitimi oluşturmaktadır. Sarf derslerinde Arapça kelimelerin yapısı, çekimi ve türetilme biçimleri; nahiv derslerinde ise cümle kuruluşu, kelimelerin cümle içerisindeki görevleri ve irap kuralları öğretilmektedir. Bu çerçevede Mîzânü's-sarf, Münşe'ib, Nahv-i Mîr, Şerh-i Mi'etü Âmil, Hidâyetü'n-nahv, el-Kâfiye ve Şerh-i Câmi gibi kitaplar farklı seviyelerde okutulmuştur. Başlangıçta kısa ve kuralları özetleyen metinlerin, sonraki aşamalarda ise şerh ve hâşiyelerle birlikte daha ayrıntılı eserlerin tercih edilmesi, öğretimin kolaydan zora doğru ilerlediğini göstermektedir (Akçay, 2018, ss. 582–584).

Belâgat öğretimi meânî, beyân ve bedî' alanları üzerinden Arapça ifadelerin anlam inceliklerini kavratmayı amaçlamaktadır. Muhtasarü'l-Meânî ve Telhîsü'l-Miftâh gibi eserler, öğrencinin yalnızca dil bilgisi bakımından doğru cümleler kurmasını değil, metnin bağlamını, üslubunu ve retorik yapısını anlayabilmesini hedeflemektedir. Makâmât-ı Harîrî, Mütenebbî Divanı, Dîvânü'l-Hamâse ve Muallakâtü's-seb'a gibi edebî metinler ise kelime hazinesinin geliştirilmesi,

fasih Arapça üslubun tanınması ve şiir çözümleme yeteneğinin kazandırılması için programa alınmıştır (Akçay, 2018, ss. 582–583).

Arapçanın müfredattaki merkezi konumuna rağmen Hint alt kıtasındaki uygulamada öğretim dili her zaman Arapça olmamıştır. Klasik ders kitaplarının önemli bir bölümü Arapça olmakla birlikte öğretmenin açıklamaları tarihsel döneme ve coğrafyaya göre Farsça, Urduca veya bölgesel dillerle yapılmıştır. Farsçanın Bâbürlü yönetimindeki ilmî ve idari konumu nedeniyle Sa‘dî’nin Gülüstân ve Bostân gibi eserleri uzun süre müfredatta yer almıştır. İngiliz sömürge yönetimi sırasında Farsçanın resmî dil olma niteliğini kaybetmesiyle Urduca’nın öğretim dili olarak ağırlığı artmıştır. Zaman (1999), ders kitaplarının Arapça olmasına karşılık açıklamaların sürekli ana dilde yapılmasının öğrencilerin bağımsız Arapça okuma ve konuşma yeterliliğini sınırlandırabildiğine dikkat çekmektedir. Bu durum, Ders-i Nizâmî’de Arapçanın çoğunlukla iletişim dili olarak değil, klasik metinleri anlama aracı olarak öğretildiğini göstermektedir.

Mantık, Felsefe ve Kelâm Dersleri: Mantık, klasik Ders-i Nizâmî’nin en belirleyici alanlarından biridir. İsbâgü’cî, Mirkât, Şerhu’t-Tehzîb, Kutbî, Süllemü’l-ulûm ve Kâdî Mübârek gibi metinler aracılığıyla kavram, tanım, önerme, kıyas, burhan ve safsata konuları ele alınmıştır. Bu eserler kolaydan zora doğru sıralanarak öğrencinin aşamalı biçimde soyut düşünme yeteneği kazanması amaçlanmıştır. Mantık eğitimi yalnızca felsefi meselelerin anlaşılması için değil; kelâm, fıkıh usulü ve münazara derslerinde kullanılan istidlal yöntemlerinin kavranması için de gerekli görülmüştür (Akçay, 2018, s. 583).

Felsefe veya hikmet derslerinde varlık, bilgi, tabiat, hareket, illet ve metafizik gibi konular işlenmiştir. Ders-i Nizâmî’nin olduğu dönemde mantık ve felsefeye verilen ağırlık, İran ve Orta Asya ilim çevrelerinin Hint alt kıtasındaki etkisiyle ilişkilidir. Bununla birlikte bu eserlerin okutulmasındaki amaç, öğrencileri belirli bir felsefi görüşe bağlı kılmaktan ziyade, felsefi iddiaları anlayabilecek ve gerektiğinde eleştirebilecek zihinsel donanımına ulaştırmaktır. Diyonend Dârülulûmunun eğitim anlayışında da temel hedeflerden birinin öğrencinin “yetenek” ve bağımsız öğrenme kapasitesini geliştirmek olduğu belirtilmektedir (Metcalf, 1978, ss. 117–121).

Kelâm ve akaid dersleri, dinî inançların sistematik biçimde öğretilmesini ve farklı itikadi görüşlere karşı savunulmasını amaçlamıştır. Bu alanda Neseffî’nin akaid metnine Teftâzânî tarafından yazılan Şerhu’l-Akâidi’n-Neseffîye başta olmak üzere, Celâleddin ed-Devvânî’nin kelâm eserleri okutulmuştur. Mantık ve felsefe eğitimi ile kelâm arasında yakın bir ilişki kurulmuş; öğrencinin itikadi meseleleri yalnızca nakletmesi değil, bunları aklî delillerle açıklayabilmesi hedeflenmiştir.

Fıkıh ve Fıkıh Usulü Dersleri: Ders-i Nizâmî’nin mesleki ve toplumsal yönünü en açık biçimde gösteren alanlardan biri fıkıhtır. Hanefî mezhebinin temel metinleri programda aşamalı bir düzen içerisinde okutulmuştur. Başlangıç düzeyinde Ebû’l-Hüseyin el-Kudûrî’nin el-Muhtasar’ı ve Neseffî’nin Kenzü’d-dekâik’i; ileri aşamalarda ise Sadrüşşerîa’nın Şerhu’l-Vikâye’si ve Mergînânî’nin el-Hidâye’si takip edilmiştir. Bu kitaplar ibadetler, aile hukuku, muameleler, ceza hukuku ve yargılama gibi fıkıhın temel alanlarını kapsamaktadır (Aydın, 2018, ss. 308–310).

Fıkıh usulünde Nûrû’l-envâr, et-Tavzîh, et-Telvîh ve Müsellemü’s-sübût gibi eserlerin okutulması, öğrencinin yalnızca mezhebin ulaştığı hükümleri öğrenmesiyle yetinilmediğini göstermektedir. Bu derslerle hükümlerin dayandığı deliller, lafızların anlamı, emir ve nehiy, kıyas, icmâ ve ictihad gibi yöntem konularının öğretilmesi amaçlanmıştır. Böylece fıkıh dersleri normatif bilgiyi, fıkıh usulü ise bu bilginin elde edilme yöntemini temsil etmiştir. Programın bu bölümü özellikle müftü, kadı, müderris ve din görevlisi yetiştirme amacıyla yakından ilişkilidir.

Tefsir ve Hadis Dersleri: Klasik Ders-i Nizâmî’de tefsir ve hadise ayrılan kitap sayısı mantık, dil ve fıkıh alanlarına göre sınırlıdır. Tefsir alanında genellikle Tefsîrû’l-Celâleyn ile Beyzâvî’nin Envârü’t-tenzîl’i; hadis alanında ise Mişkâtü’l-Mesâbih okutulmuştur. Ancak

programın Diyobend geleneği içerisinde yeniden düzenlenmesiyle hadis öğretiminin ağırlığı önemli ölçüde artmıştır. Bu değişimde Şah Veliyyullah ed-Dihlevî'nin hadis merkezli eğitim anlayışının etkisi bulunmaktadır.

Çağdaş Diyobend programında ilk yıllarda hadis seçkileri ve hadis usulü metinleri okutulmakta, son sınıf ise “Devre-i Hadis” adıyla hadis külliyatına ayrılmaktadır. Bu aşamada Sahîh-i Buhârî, Sahîh-i Müslim, Sünen-i Tirmizî, Sünen-i Ebû Dâvûd, Sünen-i Nesâî, Sünen-i İbn Mâce, Şerhu Meâni'l-âsâr, eş-Şemâilü'l-Muhammediyye ve Muvatta rivayetleri farklı hocaların gözetiminde okutulmaktadır (Akçay, 2018, ss. 580–584). Bu metinlerin tamamının aynı yoğunlukta şerh edilmesi mümkün olmadığından bazı eserler bütünüyle, bazıları ise seçilmiş bölümler üzerinden işlenmektedir.

Hadis derslerinde rivayetlerin tercüme edilip açıklanmasının yanı sıra râviler, hadislerin sıhhat dereceleri, mezheplerin delilleri ve rivayetlerden hüküm çıkarma yöntemleri üzerinde durulmaktadır. Diyobend Dârülulûmunun öğretim anlayışında, hadislerin Hanefî fıkhiyla ilişkisi özellikle önem taşımaktadır. Farklı mezheplerin görüşleri aktarılmakla birlikte Hanefî yaklaşımın tercih edilme sebeplerinin deliller üzerinden ortaya konulması amaçlanmaktadır (Akçay, 2018, ss. 580–584). Böylece hadis öğretimi, yalnızca rivayetlerin okunmasıyla sınırlı kalmamakta; rivayet, dirayet ve fikhî istinbatın birlikte yürütüldüğü kapsamlı bir alan hâline gelmektedir.

Öğretim Yöntemi: Ders-i Nizâmî'nin öğretim yöntemi kitap ve hoca merkezlidir. Müfredat, günümüzdeki konu veya kazanım merkezli programlardan farklı olarak, her ilim alanında okutulacak temel metinler üzerinden yapılandırılmıştır. Bir dersi tamamlamak, çoğunlukla o ders için belirlenen kitabın tamamını veya seçilen bölümlerini hocaların gözetiminde okumak anlamına gelmektedir. Bununla birlikte kitap merkezlilik, metnin yalnızca seslendirilmesi veya tercüme edilmesi biçiminde anlaşılmamalıdır. Ders sürecinde ibarenin gramer bakımından çözümlenmesi, kavramların açıklanması, yazarın görüşünün belirlenmesi, metindeki delillerin değerlendirilmesi ve muhtemel itirazların tartışılması beklenmektedir.

Diyobend Dârülulûmunda öğretim, öğrencinin seviyesine göre üç aşamada yürütülmektedir. İlk aşamada öğrenciye doğru okuma becerisi, kelime bilgisi ve temel kavramların kazandırılması; orta aşamada metni bağımsız biçimde çözümleme yeteneğinin geliştirilmesi; ileri aşamada ise ilgili ilmin meselelerinin, delillerinin ve tartışmalarının kavratılması amaçlanmaktadır. Derste önce öğrenci metni okumakta, ardından öğretmen ibareyi açıklayarak ele alınan meselenin farklı yönlerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerden derse önceden hazırlanmaları, anlamadıkları hususlarda soru sormaları ve ders sonrasında işlenen konuları tekrar etmeleri beklenmektedir (Metcalf, 1978, ss. 117-121).

Bu sistemde “mütalaa”, “takrir” ve “tekrar” birbirini tamamlayan üç temel uygulamadır. Mütalaa, öğrencinin işlenecek metni dersten önce incelemesi; takrir, hocaların metni açıklayıp meseleleri ayrıntılandırması; tekrar ise öğrencilerin dersten sonra konuları bireysel veya toplu biçimde yeniden ele almasıdır. Özellikle mantık, kelâm ve fıkıh usulünde soru-cevap, itiraz-cevap ve münazara yöntemleri kullanılmaktadır. “Müsâmere” olarak adlandırılan öğrenci tartışmaları da bilginin sözlü biçimde ifade edilmesine ve karşıt görüşlerin değerlendirilmesine imkân vermektedir (Akçay, 2018, s. 584).

Pakistan medreseleri üzerine yapılan saha araştırmaları, güncel uygulamada derslerin çoğunlukla kitabın okunması ve anlaşılmayan kısımların öğretmen tarafından açıklanması biçiminde yürütüldüğünü göstermektedir. Öğrencinin dersleri tekrar etmesi, ezberlenmesi gereken bölümleri ezberlemesi ve ertesi günün dersine hazırlanması temel sorumluluklar arasındadır. Bununla birlikte öğretim sürecinin hocaların anlatımına fazla bağımlı hâle gelmesi, öğrencinin araştırma, yazma, uygulama ve eleştirel değerlendirme becerilerinin yeterince gelişmemesi riskini doğurmaktadır (Aşlamacı, 2014, s. 190–191).

Ders-i Nizâmî Müfredatının Hint Alt Kıtasında Kurumsal Uygulamaları ve Günümüzdeki Dönüşümü

Ders-i Nizâmî, 18. yüzyılda Firengî Mahal çevresinde ortaya çıkmasına rağmen zamanla kurucusunun uyguladığı özgün programın sınırlarını aşmış; Hindistan, Pakistan ve Bangladeş başta olmak üzere Hint alt kıtasındaki farklı medrese geleneklerinin ortak müfredat çerçevesine dönüşmüştür. Bununla birlikte program, hiçbir dönemde bütün kurumlarda aynı derslerin, kitapların ve öğretim yöntemlerinin uygulandığı değişmez bir yapı niteliği taşımamıştır. Diyobendî, Birelvî, Ehl-i Hadis, Nedvetü'l-Ulemâ ve Cemaat-i İslâmî gibi farklı dinî hareketler, Ders-i Nizâmî'nin temel metinlerini korurken kendi mezhebî yönelimlerine, eğitim amaçlarına ve toplumsal şartlarına göre programa yeni içerikler eklemiş veya bazı derslerin ağırlığını azaltmıştır. Bu nedenle günümüzde “Ders-i Nizâmî” ifadesi, Molla Nizâmeddin Sehâlevî'nin hazırladığı özgün programdan çok, bu programın tarihsel süreçte ortaya çıkan farklı kurumsal uyarlamalarını ifade etmektedir (Ferdaus, 2022, s. 581–583).

Hindistan'da Diyobend ve Ders-i Nizâmî'nin Yeniden Yapılandırılması: Ders-i Nizâmî'nin modern dönemdeki en etkili kurumsal uygulaması Diyobend Dârülulûmunda gerçekleştirilmiştir. 1857'deki büyük ayaklanmanın bastırılması ve Bâbürlü Devleti'nin sona erdirilmesinin ardından Müslümanlar siyasi, ekonomik ve kültürel bakımdan ciddi bir kırılma yaşamıştır. İngiliz yönetiminin eğitim ve bürokraside kullanılan dili değiştirmesi, Farsçanın resmî konumunu kaybetmesi ve modern okulların yaygınlaşması, medreselerin geleneksel işlevlerini daraltmıştır. Bu şartlar altında 1866'da kurulan Diyobend Dârülulûmu, medreseyi devlet bürokrasisine personel yetiştiren bir kurum olmaktan çıkarak İslâmî ilimleri ve Müslüman kimliğini korumaya yönelik sivil bir eğitim merkezine dönüştürmüştür (Aşlamacı, 2013, ss. 192–194).

Diyobend, Ders-i Nizâmî'nin temel yapısını benimsemekle birlikte müfredatın ağırlık merkezini değiştirmiştir. Molla Nizâmeddin'in programında geniş yer tutan mantık, felsefe ve hikmet derslerinin bir bölümü azaltılmış; Kur'an, hadis, fıkıh ve fıkıh usulünün programdaki konumu güçlendirilmiştir. Özellikle son sınıfın “Devre-i Hadis” olarak düzenlenmesi ve Kütüb-i Sitte başta olmak üzere temel hadis kaynaklarının okutulması, Şah Veliyyullah ed-Dihlevî'nin hadis merkezli eğitim anlayışının Diyobend müfredatına yansımalarıdır. Böylece ortaya çıkan program, Firengî Mahal'in aklî ve alet ilimleri merkezli yapısı ile Rahimiyye Medresesi'nin naklî ilimler merkezli yaklaşımını bir araya getirmiştir (Metcalf, 1978, s. 117).

Diyobend'in yeniliği yalnızca ders içeriklerinde görülmemiştir. Kurum, geleneksel hoca-talebe ilişkisini korurken sınıf sistemi, yıllık sınavlar, merkezi kütüphane, düzenli kayıtlar, diploma ve faaliyet raporları gibi modern okul örgütlenmesinin bazı unsurlarını benimsemiştir. Finansmanını büyük ölçüde halkın bağışlarıyla karşılaması ise kuruma devlet karşısında belirli ölçüde özerklik sağlamıştır. Bu yapı, medreseyi hem geleneksel ilmî otoritenin devamı hem de sömürge yönetimi dışında örgütlenen sivil bir kurum hâline getirmiştir. Diyobend modeli kısa sürede Hindistan'ın farklı bölgelerine, ardından Pakistan, Bangladeş ve başka ülkelere yayılmıştır (Birişik, 2004, ss. 5–10).

Diyobend'de uygulanan programın günümüzde hâlâ Ders-i Nizâmî olarak adlandırılması, özgün müfredat ile sonraki kurumsal uyarlamalar arasındaki farkı zaman zaman belirsizleştirmektedir. Bugünkü sekiz yıllık program; sarf, nahiv, belâgat, mantık, akaid ve fıkıh gibi klasik alanların yanında yoğun bir hadis öğretimini içermektedir. Bazı aşamalarda Urduca, İngilizce, tarih, coğrafya ve temel fen bilgisi gibi derslere de yer verilmektedir. Bununla birlikte kurumun asıl amacı modern anlamda çok alanlı bir yükseköğretim sunmak değil; klasik kaynakları okuyabilen, dinî meseleleri yorumlayabilen ve toplumda imam, müftü, müderris veya vaiz olarak görev yapabilecek âlimler yetiştirmektir.

Birelvî, Ehl-i Hadis ve Diğer Medrese Çevrelerindeki Uygulamalar: Ders-i Nizâmî'nin yaygınlığı farklı mezhep ve cemaatlara bağlı medreselerin aynı din anlayışını benimsediği anlamına

gelmemektedir. Programın dil, mantık, fıkıh, tefsir ve hadis gibi temel alanları büyük ölçüde ortak olmakla birlikte seçilen kitaplar, yardımcı okumalar ve öğretmenlerin açıklamaları kurumların itikadi ve fikhî yönelimlerine göre farklılaşmaktadır.

Diyobendî medreselerde Hanefî fikhî, hadis ve sünnet merkezli bir din anlayışı öne çıkarken Birelvî medreselerde Hanefî fikhînin yanında tasavvuf, Hz. Peygambere bağlılık, evliya kültürü ve Güney Asya Müslümanlarının geleneksel dinî uygulamaları daha görünür durumdadır. Ehl-i Hadis medreseleri ise Ders-i Nizâmî'nin bazı dil ve alet ilimleri derslerini korumakla birlikte mezhep merkezli fıkıh öğretimine mesafeli yaklaşmakta ve doğrudan Kur'an ile hadis kaynaklarına yönelmektedir. Cemaat-i İslâmî'ye bağlı kurumlarda ise İslâm'ın toplumsal, siyasal ve ekonomik boyutlarına ilişkin çağdaş derslere daha geniş yer verilmektedir (Aşlamacı, 2014, ss. 189–190).

Buna göre Ders-i Nizâmî, farklı dinî ekolleri teklaştiren bir içerik programından ziyade, her ekolün kendi ilmî ve mezhebî yaklaşımını aktarabildiği ortak bir eğitim formu olarak işlev görmektedir. Aynı fıkıh veya hadis kitabı okutulsa bile öğretmenin yaptığı açıklamalar, tercih ettiği şerhler ve ihtilaflı meselelerde benimsediği yaklaşım farklı bir dinî kimliğin oluşmasına yol açabilmektedir. Bu durum, müfredatın yalnızca resmî ders listeleri üzerinden incelenmesinin yeterli olmadığını; medreselerdeki örtük müfredatın, hoca otoritesinin ve ek okuma metinlerinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Nedvetü'l-Ulemâ ve Gelenek-Modernlik Arasında Müfredat Arayışı: 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde Hint Müslümanlarının eğitim alanında karşılaştığı temel sorun, geleneksel medrese öğretimi ile Batı tarzı modern eğitim arasındaki ayrışmaydı. Aligarh hareketi modern bilimlere ve İngilizce eğitime öncelik verirken Diyobend klasik İslâmî ilimlerin korunmasına yoğunlaşmıştı. 1892'de temelleri atılan ve 1898'de Lucknow'da eğitim faaliyetine başlayan Nedvetü'l-Ulemâ, bu iki eğilim arasında bir denge kurmayı amaçlamıştır. Kurumun temel ilkesi “sağlam eski ile faydalı yeniyi” bir araya getirmektir (Birışık, 2004, s. 16).

Nedvetü'l-Ulemâ'da Ders-i Nizâmî programı bütünüyle terk edilmemiş, fakat önemli ölçüde yeniden düzenlenmiştir. Arap dili ve edebiyatı ile Kur'an öğretimine daha fazla ağırlık verilmiş; İngilizce zorunlu ders hâline getirilmiş; tarih, coğrafya ve çağdaş düşünceye ilişkin konular programa dâhil edilmiştir. Klasik medreselerde çoğunlukla gramer kuralları ve metin tercümesi üzerinden öğretilen Arapçanın, Nedve'de yazılı ve sözlü iletişim dili olarak kazandırılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, kurumun Arap dünyasıyla daha doğrudan ilmî ve kültürel ilişkiler kurmasına imkân vermiştir.

Nedve'nin müfredat politikası, Ders-i Nizâmî'nin kurumsal dönüşümünde üçüncü bir yönelimi temsil etmektedir. Firengî Mahal aklî ilimleri, Diyobend hadis ve fikhî, Aligarh ise modern bilimleri öne çıkarırken Nedvetü'l-Ulemâ klasik dinî ilimlerle çağdaş bilimler arasında seçici bir bütünleşme arayışına girmiştir. Bununla beraber kurumun ne tamamen modern bir üniversiteye ne de klasik bir medreseye dönüşmesi, müfredat reformunun kurumsal kimliği koruyarak gerçekleştirilmeye çalışıldığını göstermektedir (Işık, 2019, s. 104).

Pakistan'da Medrese Kurulları ve Sekiz Yıllık Program: Pakistan'ın 1947'de bağımsızlığını kazanmasından sonra Ders-i Nizâmî, ülkedeki dinî yükseköğretimin temel programı hâline gelmiştir. Ancak ülkedeki medreseler tek bir merkezî otoriteye bağlanmamış; Diyobendî, Birelvî, Ehl-i Hadis, Cemaat-i İslâmî ve Şîî çevreler kendi medrese birliklerini ve eğitim kurullarını oluşturmuştur. Bu kurullar dersleri, okutulacak kitapları, sınavları ve diplomaları düzenlemektedir. Dolayısıyla Pakistan'daki Ders-i Nizâmî uygulamasında ortak bir çekirdek bulunmakla birlikte mezheplere ve kurullara göre değişen programlar söz konusudur (Pakdemirli ve Ev, 2015, ss. 854–861).

Program genellikle ortaöğretim ve yükseköğretime karşılık geldiği kabul edilen sekiz yıllık bir yapıdan oluşmaktadır. İlk aşamalarda sarf, nahiv, Arapça metinler, mantık, temel fıkıh ve akaid;

orta aşamalarda belâgat, ileri düzey fıkıh, fıkıh usulü ve tefsir; son aşamalarda ise hadis ve hadis usulü okutulmaktadır. Sekizinci yılın büyük ölçüde temel hadis kitaplarına ayrılması Diyobend etkisini göstermektedir. Programı tamamlayan öğrenciye genellikle “âlimiyye” veya “şehâdetü’l-âlimiyye” diploması verilmekte; bazı büyük medreselerde bundan sonra tefsir, hadis, fıkıh ve fetva alanlarında “tahassus” programları uygulanmaktadır (Aşlamacı, 2014, ss. 188–191).

Pakistan’daki medreseler, Ders-i Nizâmî öncesindeki hazırlık kademelerine Urduca, İngilizce, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi dersler eklemektedir. Bununla birlikte bu derslerin bütün kurumlarda aynı düzeyde ve uzman öğretmenler tarafından verildiği söylenemez. Bazı medreselerde modern dersler zorunlu programın bir parçasıyken bazılarında sınırlı veya seçmeli olarak sunulmaktadır. Bu nedenle programın adı aynı olsa da büyük şehirlerdeki kurumsallaşmış medreselerle kırsal bölgelerdeki küçük medreselerin eğitim imkânları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Pakistan’daki reform tartışmaları çoğunlukla medreselerin devlet denetimine alınması, diplomalarının tanınması, genel eğitim derslerinin programa eklenmesi ve mezunların istihdam alanlarının genişletilmesi etrafında yürütülmektedir. Bununla beraber devletin güvenlik merkezli yaklaşımı ve medreseleri çoğu zaman radikalleşme tartışmaları üzerinden ele alması, ulemanın reform girişimlerine karşı ihtiyatlı davranmasına neden olmaktadır. Medrese çevreleri, dışarıdan dayatılan reformların dinî eğitimin özerkliğini ve kurumsal kimliğini zayıflatacağından endişe etmektedir. Araştırmalar, medrese mensuplarının tamamının değişime karşı olmadığını; özellikle yöntem, materyal, öğretmen eğitimi ve genel kültür dersleri konusunda iş birliğine açık olduklarını göstermektedir. Ancak reformun başarılı olması, medrese temsilcilerinin karar süreçlerine katılmasına bağlıdır (Aşlamacı, 2014, ss. 196–198).

Bangladeş’te Aliya ve Kavmî Medrese Modelleri: Bangladeş’te medrese eğitimi başlıca Aliya ve Kavmî olmak üzere iki kurumsal yapı içerisinde yürütülmektedir. Aliya medreseleri devlet tarafından tanınan, denetlenen ve genel eğitim sistemiyle ilişkilendirilen kurumlardır. Kavmî medreseler ise büyük ölçüde halkın bağışlarıyla faaliyet gösteren, idari ve mali bakımdan daha özerk olan geleneksel eğitim kurumlarıdır. Her iki yapının tarihsel arka planında Ders-i Nizâmî bulunmakla birlikte programın güncel kullanım biçimleri farklılaşmıştır (Ferdaus, 2022, ss. 575–582).

Aliya sisteminin kökleri, İngiliz Doğu Hindistan Şirketi’nin 18. yüzyılın sonlarında kurduğu Kalküta Aliya Medresesi’ne uzanmaktadır. Başlangıçta Ders-i Nizâmî’den yararlanan bu kurumun müfredatı zamanla devletin idari ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmiş; İngilizce, Bengalce, matematik, fen ve sosyal bilimler gibi derslerin ağırlığı artırılmıştır. Günümüzde Aliya medreseleri öğrencileri hem dinî hem de genel akademik derslere hazırlamakta ve mezunlara devletin tanıdığı diplomalar vermektedir. Bu yönüyle Aliya sistemi, Ders-i Nizâmî’nin devlet denetimindeki modernleştirilmiş biçimini temsil etmektedir.

Kavmî medreselerde ise Diyobend üzerinden aktarılan Ders-i Nizâmî geleneği daha belirgindir. Bu kurumlarda Mîzân, Nahv-i Mîr, Hidâyetü’n-nahv, el-Kâfiye, Şerh-i Câmî, Muhtasaru’l-Meânî, Şerhu’l-Akâidi’n-Nesefiyye, Nûrû’l-envâr, Şerhu’l-Vikâye, Tefsîrû’l-Celâleyn ve Mişkâtü’l-Mesâbih gibi klasik eserler okutulmaya devam etmektedir. Ancak tarihsel Ders-i Nizâmî’deki aklî ilimlerin ağırlığı azalmış; tefsir, hadis ve fıkıh programın merkezine yerleşmiştir. Bu nedenle güncel Kavmî müfredatı, özgün Ders-i Nizâmî’nin doğrudan devamından ziyade onun Diyobendî yorumudur (Ferdaus, 2022, ss. 582–584).

Bangladeş örneği, Ders-i Nizâmî’nin iki farklı modernleşme biçimini göstermektedir. Aliya modeli devlet kontrolü, diploma denkliği ve genel eğitim dersleri üzerinden resmî sisteme yaklaşırken Kavmî modeli kurumsal özerkliği ve geleneksel ilmî kimliği korumaktadır. Bununla birlikte Kavmî medreselerin diplomalarının tanınması ve mezunlarının yükseköğretime geçişi konusundaki düzenlemeler, bu kurumları da derece, sınav ve standartlaşma yönünde

değiştirmektedir. Dolayısıyla gelenek ile modern sistem arasındaki sınırlar giderek daha geçirgen hâle gelmektedir.

Güncel Eleştiriler ve Dönüşümün Temel Yönleri

Ders-i Nizâmî'ye yöneltilen eleştirilerin başında müfredatın kitap merkezli, yoğun ve tarihsel metinlere bağımlı olması gelmektedir. Bazı değerlendirmelerde programın geçmişte yazılan metinleri korumaya yöneldiği, bilgi üretmekten çok mevcut ilmî birikimi aktardığı ve öğretimin şerh-hâşiye geleneği içinde tekrarlandığı ileri sürülmektedir. Derslerin çoğunlukla öğretmenin açıklamasına dayanması, öğrencinin araştırma, yazma, sunum yapma ve eleştirel değerlendirme becerilerinin yeterince gelişmemesine neden olabilmektedir (Pakdemirli ve Ev, 2015, ss. 856–865).

Ancak bu eleştiri yapılırken özgün Ders-i Nizâmî ile günümüzdeki uygulamalar birbirinden ayrılmalıdır. Molla Nizâmeddin'in programı, kendi döneminin ihtiyaçlarına cevap veren ve öğrencinin aklî yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan yenilikçi bir düzenlemeydi. Mantık, felsefe, matematik ve astronomiye yer verilmesi, müfredatın başlangıçta sadece naklî bilgileri korumaya yönelik olmadığını göstermektedir. Bugünkü donukluk eleştirisi, programın tarihsel kökeninden çok zaman içerisinde belirli kitapların değişmez otoriteler hâline gelmesi ve öğretim amacının metinleri tamamlamaya indirgenmesiyle ilgilidir.

İkinci eleştiri, programın çağdaş toplumun bilgi ve meslek ihtiyaçlarıyla ilişkisinin zayıflamasıdır. Modern bilimler, sosyal bilimler, ekonomi, siyaset, psikoloji, dinler tarihi, medya okuryazarlığı ve bilgi teknolojileri gibi alanların sınırlı kalması, mezunların din hizmetleri dışındaki istihdam imkânlarını daraltmaktadır. Ayrıca çağdaş fıkıh problemleri, çoğulcu toplumlarda dinî hayat, vatandaşlık, insan hakları, çevre sorunları, biyoetik ve yapay zekâ gibi yeni meselelerin klasik metinlerle bağlantılı biçimde işlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu meseleler, müfredat reformunun yalnızca ders eklemekle sınırlı tutulamayacağını göstermektedir (Metcalf, 1978, ss. 117–121).

Üçüncü eleştiri dil öğretimine yöneliktir. Öğrenciler yıllarca Arapça sarf ve nahiv okumalarına rağmen konuşma, yazma ve modern Arapça metinleri bağımsız biçimde kullanma konusunda yeterli seviyeye ulaşamayabilmektedir. Bunun nedeni, Arapçanın iletişim dili yerine klasik kitapları tercüme etme ve gramer bakımından çözümleme aracı olarak öğretilmesidir. Benzer şekilde İngilizcenin sınırlı öğretilmesi, öğrencilerin çağdaş akademik literatüre ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Dil öğretiminin metin çözümlemeyle iletişim yeterliliğini birlikte hedeflemesi bu bakımdan önem taşımaktadır (Moosa, 2015, ss. 108-121).

Bununla birlikte reform tartışmalarında iki indirgemeci yaklaşımdan kaçınılması gerekir. Birincisi, klasik müfredattaki bütün unsurları değişmez dinî miras olarak kabul ederek eleştiriye kapatmaktır. Ders-i Nizâmî tarih boyunca değiştirilmiş olduğundan müfredatın güncellenmesi geleneğe aykırı değildir. İkincisi ise modernleşmeyi programa yalnızca fen, İngilizce ve bilgisayar dersleri eklemek şeklinde anlamaktır. Müfredat reformu, ders listesini genişletmekten önce yetiştirilmek istenen âlimin niteliklerini, öğretim yöntemlerini, ölçme-değerlendirme biçimlerini ve mezunların toplumdaki görevlerini yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

Sonuç

Ders-i Nizâmî, yalnızca belirli ders ve kitaplardan oluşan bir öğretim programı değil, Hint alt kıtasındaki Müslüman toplumların ilmî birikimlerini, dinî otoritelerini ve kurumsal kimliklerini kuşaktan kuşağa aktarmalarını sağlayan tarihsel bir eğitim geleneğidir. Müfredatın 18. yüzyılda Firengî Mahal çevresinde sistemleştirilmesi, geç Bâbürlü döneminin ilmî, hukuki ve idari şartlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda program, dönemin ihtiyaç duyduğu âlim, müderris, müftü ve hukukçu tipinin yetiştirilmesine yönelik kurumsal bir düzenleme olarak ortaya çıkmıştır.

Özgün programda Arap dili ve belâgatın yanı sıra mantık, felsefe, kelâm ve münazaraya geniş yer verilmesi, eğitimin yalnızca dinî bilgilerin aktarılmasıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Mütalaa, takrir, tekrar, soru-cevap ve münazara gibi uygulamalar aracılığıyla öğrenciye belirli bir düşünme biçimi, ilmî dil ve mesleki kimlik kazandırılmıştır. Hoca-talebe ilişkisi ve klasik metinler etrafında şekillenen öğretim süreci, ilmî otoritenin üretilmesi ve sürdürülmesinde temel bir işlev görmüştür.

Ders-i Nizâmî'nin tarihsel gelişimi, müfredat ile toplumsal şartlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koymaktadır. Sömürge yönetimi, geleneksel bürokratik istihdam alanlarının daralması ve modern eğitim kurumlarının yaygınlaşması, medreselerin toplumsal konumunu değiştirmiştir. Bu süreçte Diyobend, müfredatın hadis, tefsir ve fıkıh boyutunu güçlendirmiş; medreseyi dinî bilginin ve Müslüman kimliğinin korunmasına yönelik sivil bir eğitim kurumu olarak yeniden yapılandırmıştır. Nedvetü'l-Ulemâ ise klasik dinî ilimlerle Arap dili, İngilizce ve çağdaş bilgi alanları arasında farklı bir ilişki kurmaya yönelmiştir.

Diyobendî, Birelvî, Ehl-i Hadis ve Cemaat-i İslâmî çevrelerindeki uygulamalar, aynı müfredat geleneğinin farklı mezhebî ve kurumsal kimlikler içerisinde değişik anlamlar kazanabildiğini göstermektedir. Kurumlar arasındaki farklılıklar yalnızca ders ve kitap listelerinde değil; ilimlere verilen ağırlıkta, hoca otoritesinde, öğretim yöntemlerinde ve mezunlara yüklenen toplumsal rollerde de görülmektedir. Bu nedenle Ders-i Nizâmî, kurumları tek biçimli hâle getiren sabit bir programdan çok, farklı dinî çevrelerin kendi kimliklerini ürettikleri ortak bir eğitim çerçevesi niteliğindedir.

Pakistan'daki medrese kurulları ile Bangladeş'teki Aliya ve Kavmî modelleri, medreselerin devlet ve toplumla kurdukları ilişkiye göre farklı kurumsallaşma biçimleri geliştirdiğini göstermektedir. Aliya medreseleri devlet denetimi, diploma denkliği ve genel eğitim sistemiyle bütünleşme yönünde ilerlerken Kavmî medreseler kurumsal özerkliği ve geleneksel ilmî kimliği öne çıkarmıştır. Bununla birlikte sınav, diploma ve standartlaşma gibi modern örgütsel uygulamalar her iki yapıyı da farklı ölçülerde etkilemiştir. Böylece geleneksel eğitim ile modern eğitim arasındaki sınırlar daha geçirgen hâle gelmiştir.

Günümüzde Ders-i Nizâmî etrafında yürütülen tartışmalar; klasik metinlerin öğretim biçimi, dil yeterliliği, araştırma ve iletişim becerileri, diploma denkliği ve mezunların istihdam alanları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu tartışmalar, müfredatın yalnızca bilgi içeriğiyle değil, medreselerin değişen toplum içerisindeki konumu ve mezunlara yüklenen rollerle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Ders-i Nizâmî'nin tarihsel sürekliliği de değişmeden kalmasından çok, farklı dönemlerde kurumsal ve toplumsal şartlara göre yeniden yorumlanabilmesiyle açıklanabilir.

References

- Akçay, İ. (2018). Dârü'l-ulûm-i diyobend medresesi eğitim sistemi ve mezunları. *Uluslararası İslam ve Model İnsan Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 574–585). Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi.
- Alam, A. (2021). The contents and discontents of madrasa reform in India. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.429>
- Aşlamacı, İ. (2013). Tarihsel süreç içerisinde Pakistan medreseleri. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(1), 187–210.
- Aşlamacı, İ. (2014). Pakistan medreselerine model olarak imam-hatip okulları: Karşılaştırmalı bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 175–200.
- Aydın, A. (2018). Bâbürlüler döneminde fıkıh eğitimi ve medreselerde okutulan fıkıh kitapları. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(17), 301–315.
- Aydın, A. (2022). Şah Veliyyullah ed-Dihlevî'nin gözüyle 18. Yüzyıl Hint-İslam dünyası. In Y. Özkaya (Ed.), *Türkiye-Hindistan ilişkileri* (ss. 163–192). Türk Tarih Kurumu Yayınları. <https://doi.org/10.37879/9789751751003.2022.8>
- Birişik, A. (2003). Medrese: Hint alt kıtasında medrese. In *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 28, ss. 333–338). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Birişik, A. (2004). Hint alt kıtasında İslâm araştırmalarının dünü bugünü: Kurumlar, ilmî faaliyetler, şahıslar, eserler. *Dîvân: İlmî Araştırmalar*, 17, 1–62.
- Ferdaus, J. (2022). Bangladeş'in çağdaş medrese temelli eğitim politikalarına İngilizlerin sömürgesi öncesi medrese eğitim sistemlerinin yansımaları. In E. C. Öztürk & M. E. Erkaya (Eds.), *İSLARA uluslararası İslam araştırmaları kongresi bildiriler kitabı* (ss. 575–585). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yayınları.
- Işık, H. (2019). Hint alt kıtası'nda ilm-i kelâm çalışmaları: Bibliyografik bir deneme. *Kader*, 17(1), 94–123. <https://doi.org/10.18317/kaderdergi.513721>
- Metcalf, B. D. (1978). The madrasa at Deoband: A model for religious education in modern India. *Modern Asian Studies*, 12(1), ss. 111–134. <https://doi.org/10.1017/S0026749X00008179>
- Moosa, E. (2015). *What is a madrasa?* University of North Carolina Press.
- Pakdemirli, M. N., & Birişik, A. (2013). Hint altkıtası geleneksel öğretim kurumlarında yürütülen din eğitiminin gelişim sürecine tarihsel bir yaklaşım. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), ss. 87–115.
- Pakdemirli, M. N., & Ev, H. (2015). Pakistan'da geleneksel eğitim-öğretim kurumları: Medreseler. In R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, & H. Yiğit (Eds.), *100. Yılında imam hatip liseleri uluslararası sempozyumu bildiriler kitabı* (ss. 853–869). Ensar Neşriyat.
- Robinson, F. (2001). *The 'ulama of farangi mahall and Islamic culture in South Asia*. C. Hurst & Co.
- Zaman, M. Q. (1999). Religious education and the rhetoric of reform: The madrasa in British India and Pakistan. *Comparative Studies in Society and History*, 41(2), 294–323. <https://doi.org/10.1017/S0010417599002091>

ETHICAL DECLARATIONS

Research and Publication Ethics

The author(s) declare that this manuscript is an original work prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The manuscript has not been previously published and is not currently under consideration for publication elsewhere.

All sources used in the preparation of this study have been properly cited and referenced. The author(s) confirm that the work contains no plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data. The research findings are presented honestly and transparently in accordance with the principles of academic integrity.

Author Contributions

All authors have significantly contributed to the conception, design, analysis, and preparation of the manuscript. All authors have read and approved the final version of the manuscript and agree to its submission and publication.

Conflict of Interest

The author(s) declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author(s). Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author(s).

Copyright and Permissions

The author(s) confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

All authors confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR

Araştırma ve Yayın Etiği

Yazar(lar), bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan eder. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıflanmıştır. Yazar(lar), çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipülasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan eder.

Yazar Katkısı

Tüm yazarlar çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin hazırlanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar makalenin son hâlini okuyup onaylamış ve yayımlanmasını kabul etmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar), bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmış olabilir. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri yazar(lar) tarafından dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Yazar(lar), telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan eder.

Yazar Onayı

Tüm yazarlar makalenin son hâlini okuduklarını, onayladıklarını ve yayımlanmasını kabul ettiklerini beyan eder.