

Cristiano Casalini, Edward Choi & Ayenachew A. Woldegiyorgis (Eds.),
Education beyond Europe Models and Traditions before Modernities, Brill,
2021, 364 s.

Değerlendiren: Mustafa Gündüz

Genelde eğitim bilimlerinin bir alt sahası görülen eğitim tarihine yönelik çalışmaların seyrekliğinden bahsedilebilir. Dünyanın farklı ülkelerinde de durum çok farklı sayılmaz ancak yine de gerek yerel/bölgesel gerekse evrensel düzeyde eğitimin tarihi, felsefî, sosyal ve kültürel temellerinde dair derinlikli çalışmaların varlığından ve yenilerin üretildiğinden bahsedilebilir. Her ne kadar Türkiye’de olmasa da ABD, Kanada, İngiltere, Avustralya vb. ülkelerinde sırf eğitim tarihi araştırmalarına odaklanmış dergiler, dernekler ve topluluklar söz konusudur.

Boston Üniversitesi öğretim üyelerinden bir grubun editörlüğünde üç yılda hazırlanıp Brill Yayınları arasından 2021’de *Education beyond Europe Models and Traditions before Modernities (Modernite Öncesinde Avrupa’nın Ötesinde Eğitim Modelleri ve Gelenekleri)* başlığıyla yayımlanan derleme kitap, dünya eğitim tarihine önemli katkılardan biridir. Kitap bu güne kadar fazla üzerinde durulmayan bir konuya; modernite öncesi Avrupa dışı kültür ve medeniyetlerin eğitim modelleri, tecrübeleri, kurumları ve pratiklerini merkeze almıştır.

Dört ana kısım, on beş ayrı bölümden oluşan kitaba dünyanın farklı bölgelerinden yazarlar katkı vermiştir. *Asya ve Okyanusya* kısmında modernite öncesi Japonya’da yükseköğretim, Kore’de eğitim, 1400-1800 arasında Çin’de geleneksel eğitim

@ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi. mstgndz@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-1706-9920>

© İlmî Etüdler Derneği
DOI: 10.12658/D0323
insan & toplum, 2022; 12(3): 225-230.
insanvetoplum.org

kurumları, Endonezya'nın Batakland bölgesinde misyoner okullarının faaliyetleri, Yeni Zelanda'da Maori yerlilerinin özgün eğitim kurumları ve misyonerlerin dayattığı eğitim sistemiyle etkileşim, Hindistan'da Ortaçağda eğitim ve bilginin nesiller ve farklı unsurlar arasında intikali ile İran ve Irak'taki Şii eğitim geleneği konularına yer verilmiştir. *Orta Amerika (Mesoamerika)* kısmında, Meksika ve alt kısımlarında hüküm sürmüş Aztek, Maya ve Zapotec medeniyetleri ile Güney Amerika'dan Brezilya'da kolonyal dönem eğitim ve yerlilerin dirençlerine yer verilmiştir. *Afrika ve Osmanlı Akdeniz'i* kısmında, modernite öncesi Etiyopya'da geleneksel eğitim ve 15. yüzyıldaki ilginç bir eğitim reformuna yer verilirken, Akdeniz bölgesinden sadece Osmanlı Devleti eğitim kurumları yer almıştır. Kitabın *Belirsiz Sınırlar* başlığını taşıyan son kısmında, modernite öncesi Büyük Petro'nun Rusya'da eğitim reformları, Transilvanya bölgesindeki eğitim, Baltık dünyasında eğitim, İzlanda'da eğitim ve okullaşma gibi konulara yer verilmiştir.

Her bölüm, farklı eğitim gelenekleri, modelleri ve kurumlarını öne çıkarmış olsa da üzerinde durulan ortak noktalar vardır. Bunların başında modernite öncesi farklı kültür ve medeniyetlerde farklı düzeylerde eğitim sistematığı gelir. Modernite öncesi dünya kültürlerinde çok daha renkli, çeşitli eğitim kurum, kavram ve uygulamalarının olduğu, 15. yüzyıldan sonra gerek içeriden bazı ihtiyaçlar sebebiyle gerekse misyoner faaliyetleri başta olmak üzere sömürgecilik ve Batı dünyasının farklı arayışları neticesinde yerli/geleneksel eğitim sistemlerinde reformların baş gösterdiği görülmektedir. Kitabın genelinden, modernite öncesi eğitimin daha çok seçkin kitleye hitap eden bir faaliyet olduğu, eğitimin dinî karakterde ve din kurumları öncülüğünde gerçekleştiği bir kere daha hatırlanmaktadır. Son olarak ise, kolonyal faaliyetler hayli adaletsiz ve yer yer acımasız pratiklerle batı dışı toplumların eğitim sistemlerini değiştirmiştir. Buna karşın Brezilya ve Hindistan bölümünde açıkça anlatıldığı gibi misyoner eğitim faaliyetlerine karşı yerli eğitim direnci daima var olmuş, hiçbir müdahaleci eğitim sistemi, son derece şiddet içerse bile yerliler karşısında tam olarak başarıya ulaşamamıştır (s. 206).

Japonya'da yükseköğretim kurumları anlatılırken, dinî tapınaklara ve inançlara hususi vurgu yapılmıştır. Çin'de sıkı bir eğitim örgütlenmesinin olduğuna yer verilerek, okulların merkezî ve yerel türleri açıklanmıştır. Çin, Kore ve Japonya'da modern öncesi eğitim sistemlerinin büyük ölçüde Budizm ve Konfüçyanizm felsefelerine dayandığına vurgu yapılmıştır. Hindistan, İran-Irak bölgesi, Osmanlı, Rusya ve Baltık dünyası eğitim sistemlerinde de dinî kurumlar şemsiyesi altında faaliyet gösteren yükseköğretim yapıları ön plana çıkmıştır.

Japonya, Çin ve Kore eğitim sistemlerinde Budist ahlakı temel alınarak, özel savaş sanatları okullarına dikkat çekilmiştir. Modernite öncesi eğitim sistemlerinin

ayırt edici vasıflarından biri okuma ve yazma pratiklerinin birbirinden ayrılmasıdır. Yazma seçkin kesim için (katiplik ve bürokrasi) gerekli bir beceri iken, okuma bazı dinî gereklilikler sebebiyle hemen herkesin ihtiyacı kabul edilmiştir. İzlanda örneğinde anlatıldığı gibi, “okur-yazarlık” modern dönemin bir kavramsallaştırmasıdır ve 1900'lere kadar “yazma becerisi” eğitimin temel bir pratiği değildir. Yine farklı kültür ve medeniyetlerde takvim, astronomi, hesaplama, müzik vb. alanlardaki sıra dışı kurumlar, bilgiler ve sanat faaliyetlerine de kısa yerler ayrılmıştır.

Bilgiye erişim, sanat öğrenme gibi faaliyetler moderniteye kadar büyük ölçüde hiyerarşik bir imkân meselesidir. Siyasi, dinî ve malî seçkinler hiyerarşide daha iyi imkânlarla sahipken, sanatkârlar, askerler, köylüler özellikle de kadınlar ve kölelerin eğitim imkânlarının sınırlı olduğuna dair bir tarih yazımı vardır. Bu bakımdan kitabın birçok bölümünde farklı toplum kesimlerinin, özellikle de kadınları eğitime erişimine dair hususi yer ayrılmıştır. Örneğin, Japon yükseköğretim sisteminden sadece seçkin kadınlar istifade edebilmektedir (s. 15). Kore'nin Joseon Hanedanı eğitiminde de kadınların orta ve üst eğitim imkânları hayli sınırlıdır (s. 63). İslam'da kadınların eğitim ve bilgi alma hakkına değinilmekte birlikte, İran-İrak Şii medreselerinde kadınlara yer ayrılmadığı üzerinde durulmuştur (s. 167). 15. yüzyılda Etiyopya eğitiminin anlatıldığı kısımda Dekike Estifanus adında bir gurup rahip tarafından başlatılan eğitim reformunda kadın ve erkeklerin eşit eğitim imkânlarına sahip olmaları talep edilmiş ancak şiddetle karşı çıkmıştır (ss. 234-237). Birçok bölümün ana temalarından misyoner okullarında da kadınların eğitimi için hususi yer ayrılmış, Transilvanya örneğinde olduğu gibi 17. yüzyıl ortalarında kızlara özel okullar açılmaya başlanmıştır.

Modernite öncesi Avrupa ötesi kültür ve medeniyetlerde eğitim sistem ve modellerinin en büyük krizi ve belki de bahtsızlığı 16. yüzyıldan itibaren sömürgecilik ve misyonerlik taarruzuna maruz kalmasıdır. Kitapta Endonezya-Batakland, Yeni Zelanda ve Brezilya, bölümleri bütünüyle kolonyal eğitim saldırısı sürecine ayrılmıştır. Etiyopya, Rusya, Transilvanya (Romanya'nın Batı, Macaristan'ın ve Polonya'nın doğu kısımları), Baltık dünyası (Livonia, Estonya, Letonya ve Finlandiya) bölümleri yarı yarıya misyoner faaliyetlerine, 15. yüzyıl sonrası Hristiyanlık tarikatlarının eğitim mücadelelerine yer vermiştir. Japonya, Kore, Hindistan eğitim sistemleri anlatılırken de misyonerlerin buralara nasıl geldiği ve ilk faaliyetlerini nasıl başlattıklarına değinilmiştir.

Endonezya Batakland bölgesine Alman misyonerler 18. yüzyılın başında gelmiştir. Büyük ticarî şirketler ve kilise kontrolünde faaliyet gösteren misyonlar, yeni okullar açmış ve bölgenin eğitim, kültür ve inanç dengesini bozmuştur. Yeni Zelanda'ya da İngiliz misyonerleri diğer pek çok bölgede olduğu gibi “medenileştirme” (s. 105) misyonuyla girmiş ve yerel dil, kültür ve yaşam biçimini büyük ölçüde tahrip etmiştir.

Yeni Zelanda'da misyonerlik faaliyetleri özellikle 19. yüzyılın başlarında artmış ve 1850'lerden sonra pür dinî misyonerlik faaliyetleri yerine daha seküler içerikle bir eğitim benimsenmiştir (s. 111). (Bu yöntem İstanbul'da aynı tarihlerde faaliyete başlayan Robert Kolej'in sürecine de çok benzemektedir). 1867'den sonra yaygınlaşan, zorunlu ve ücretsiz hale getirilen İngiliz okullarında İngilizce zorunlu eğitim dili tutulmuş, diğer diller yasaklanmıştır. Böylece 1960'lara kadar ancak %20'lik bir kesim yerel dilini koruyabilmiştir (s. 116). Yeni Zelanda'daki dil ve kültür kıyımını yazar "dil ayrımcılığı ve dil kırımı" anlamına gelen "lingucism ve linguafaction" kavramlarıyla anlatmıştır (s. 117). Bu eylemi yapmanın araçları *ideolojiler, eğitim alt yapıları* ve *pratikleridir*. Daryush Shayegan'ın İran toplumu için ürettiği "yaralı bilinç"e benzeyen bu durum, Yeni Zelanda'da, kültürel yabancılaşmayla neticelenen "çift düşünme" (double-think) sendromunu yaratmıştır. Tewa P. İndian bu durumu "kültürel şizofroni" olarak izah ederken, Ngugi Wa Thiongo ise "kültürel imha" (s. 126) şeklinde kavramsallaştırmıştır.

Brezilya bölümünde yerli eğitim sistemleri ile kolonyal süreçte Avrupa eğitim sistemiyle çatışma/etkileşim üzerine odaklanılmıştır (s. 203). 18. yüzyılın sonlarına kadar devam eden Cizvit tarikatı eğitim faaliyetleri, bu tarihlerden sonra ekili olan *Pomblin* Eğitim Reformu ve bunun Brezilya üzerine etkisi, son olarak da Protestan ve Katolik misyonerlerinin Hristiyan pedagoji/egitim faaliyetleri ve modern eğitimin Brezilya'da başlaması anlatılmıştır. Portekiz Krallığının Brezilya'ya ulaşması ve The Society of Jesus tarikatının eşlik etmesi neticesinde Cizvitlerin eğitim faaliyetlerine geniş yer ayrılmıştır. Tam bir kültürel asimilasyon hedefleyen Cizvitler, çok farklı eğitim stratejileri denemiştir. Sevgi ve iyilikle hedeflerine ulaşamayacaklarını anlayınca, zor kullanarak, aşırı disiplin ve cezalarla yerliler üzerinde etkili olmaya karar vermişlerdir (s. 207). Yatılı okullar açılmış, çocuklar izole edilmiştir. Kültürel yabancılaştırma faaliyeti şeklinde sunulan bu durum "*epistemik soykırım*" (s. 209) olarak nitelenmiştir.

Başta Avrupa kıtası olmak üzere dünyanın farklı bölgelerinde yaygın bir faaliyet ağına ulaşan misyoner faaliyetinin öncüleri büyük ölçüde Cizvitlerdir. Onları Dominikenler, Lutheristler, Kalvinistler, Fransiskanlar, Benedikten, Trinitainizm, Unitarianizm takip etmiştir. Aslında kitapta vurgulanmasa da modern eğitimin doğuşunda söz konusu mezhep ve tarikatların ciddi bir mirası vardır. Buna karşın misyonerlerin eğitim taarruzları yerel kültürlerin gelenekleri, dilleri, tabiatları ve birlikte yaşama konforları üzerinde "kültürel bomba" (s.126) etkisi meydana getirmiştir.

Kitapta modernite öncesi İslam eğitim mirası, geleneği ve sistemi Hindistan, İran-İrak Şii medreseleri ve Osmanlı eğitim kurumları üzerinden anlatılmıştır. Çok

farklı kültürlerle sahip Hindistan büyük ölçüde Gaznelilerden itibaren İslam'ın oraya ulaşması üzerinden konu edinilmiştir. Hint alt kıtasındaki tasavvuf çalışmaları (s. 136), Arapçanın ve Farsçanın bölgedeki etkisi, bazı büyük Müslüman âlimlerinin (Zemahşerî, Hallâc-ı Mansur, İmam Rabbanî) etkileri anlatıldıktan sonra Moğol ve ardından Ekber Şah'ın Arapçayı yasaklaması, İslam'ı öğrenmeyi suç sayması (s. 139) gibi ilginç süreçler de ele alınmıştır. Hindistan'ın batı bilim ve kültür dünyasıyla yarışır bir külliyyat, literatür, ilim ve sanat mirası ortaya çıkardığı da iddia edilmiştir. Kitabın İran-İrak bölümünde, Şii inancın gelişmesine medreselerin etkisi anlatılmıştır. Akılcı bir dil ve üslupla İslam eğitim ve bilim anlayışı ve tarihine kısaca değinildikten sonra medresenin ortaya çıkışı daha çok Amerikalı, Batılı araştırmacılara dayanarak (J. Berkey, G. Makdisi; S. Huseyin Nasr istisna sayılabilir) açıklanmıştır. Bölümün sonunda önemli Şii pedagoji kitabı *Munyat al-Murid* (yazılışı 1547) hakkında detaylı bilgiler verilerek kitaptan örnekler sunulmuştur. Kitap, Şii eğitim ve öğretim teori ve pratiğinde, temel ahlak ilkelerinin biçimlenmesinde yaygın şöhrete sahiptir.

Modernite öncesi Etiyopya ve Rusya'da eğitim bölümleri olmak üzere diğer bazı konular da eğitim reformlarından ve reformistlerinden bahsetmiştir. Çok kadim bir eğitim sistemine sahip olan Etiyopya'ya Hristiyanlık 4. yüzyılda intikal etmiş ve gelişmiştir. Tamamıyla dinî karakterli, etno-sentrik ve sıkı hiyerarşik bir eğitim sistemi üretmiş olan bölgede dört farklı okul ortaya çıkmıştır: *Okuma okulları* (rahip yardımcılığı, kilise hizmetçiliği için), *Şarki ve Dans Okulları* (rahiplik için), *Yaratıcı yazma okulları* (kâtiplik için), *Edebiyat Okulları* (bilginlik, âlimlik için) (s. 225). 1413'te ülkenin kuzeyinde Dekike Estifanus adında bir gurup rahip tarafından zihni, felsefi ve dinî karakterli yeni bir hareket/reform başlatılmıştır. Reformistler, mevcut kilise eğitimini aşırı dogmatik bulmuş, Avrupa daha sıkı ilişki kurulmasını talep etmiş, her cinsin ve inanç mensubunun eşit eğitim hakkını savunmuş, devlet yönetiminde hukukun önemine vurgu yapmış, otoritenin yetkisinin sınırlandırılmasını istemiş, devlet ve kilise ayırımından söz etmiş, insan ve çevre ilişkisinin bu dünyaya özgü şekilde yeniden düzenlenmesini istemiştir. Ancak reformistlerin sert bir zalimlikle yok edilmeleri (s. 237), Etiyopya için, erken bir tarihte büyük bir fırsatın kaçırılması şeklinde yorumlanmıştır.

Modernite öncesi Rusya eğitim reformları bölümünde ilginç bir tartışma yürütülmüştür. Modern Rusya'nın ortaya çıkması Büyük Petro'nun (1682-1725) reformlarıyla başlamıştır. Bölüm yazarı, Büyük Petro dönemi tarih yazımının bu şekilde okunmasına ve geleneksel paradigmaya karşı çıkmıştır. Rusya'da modernite öncesi eğitim reformlarına dair algıları "myt" sıfatı eşliğinde beş başlığa ayırarak kendi tezlerini sıralamıştır. "Geçmişe sünger çekme" başlığında Rusya modernleşmesinde her şeyin Büyük Petro ile başladığı söyleminin doğru olmadığını ondan önce de pek çok

eğitim kurumunun olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak, eğitim reformunda “mutlak güç Petro” anlatısını bir “mit” kabul etmiş ve bunun da kasıtlı politik bir tarih yazımı olduğundan söz etmiştir. “Okullaşmaya direnç”, “yeni reformların askerî ihtiyaçlar sebebiyle başlaması” ve “topyekûn borçlanma” konularını da “politik mitler” olarak görmüş ve hepsine karşıt argümanlar üretmiştir. Kısaca yazar, Rusya modernleşme anlatısında paradigmatik bir farklılığa işaret etmiştir.

Eğitim reformlarıyla ilgili bahiste, Brezilya’da Portekiz Kralı tarafından 1757’de başlatılan *Pomblin* Eğitim Programı da hususi bir yere sahiptir. Portekizce dışındaki dillerin eğitimini yasaklayan, son derece sert bir kültürel asimilasyon programı olan bu reform yerel kültürde büyük tahribata sebep olmuştur. 1808’den sonra iktidara gelen yeni yönetimle bu ayrımcı ve kıyıcı reformlara son verilmiştir. Brezilya’da I. Pedro ile birlikte 1822’den sonra modernist eğitim reformları başlamıştır. Brezilya eğitim modernleşmesinin 1845’te kabul ettiği *Regulation Act*’da olduğu gibi, aynı tarihlerde Osmanlı’daki Tanzimat eğitim reformlarının benzerliği dikkati çekmektedir.

Netice olarak, kitabın başlığı (*Education beyond Europe*), 21. yüzyılda Avrupa merkezli tek-tip modern eğitim sisteminin dünyayı bütünüyle kapsadığının da örtük bir ifadesidir. Bir anlamda okuyucuya, ‘her ne kadar mevcut durumda tek bir eğitim sisteminin çatısı altında hayat sürülüyorsa da önceleri daha zengin/farklı bir dünya ve pratik vardı’ gerçeğini hatırlatmak düşünülmüş olabilir. Bunun yanında dünyayı sarıp sarmalayan modern eğitimin, hazırlanma sürecinin görülmesi de temel bir amaç olabilir. Kitapta Mısır, Yemen, Lübnan, Kuzey Batı Afrika, Filistin gibi kadim kültür ve geleneğe sahip bölgelerin modernite öncesi eğitim tecrübelerine yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir. İlave olarak yazarların önemli ölçüde batılı eğitim ve tarih yazım paradigmasıyla meseleye bakması da ele aldıkları konularda ister istemez modern batılı eğitimi merkeze almalarına sebep olmuştur. Yine de kitapta belirgin bir anakronik yaklaşımdan söz edilemez. Kitap, ilginç konu başlıkları ve içeriğiyle eğitim tarihine global ölçekte bakmayı sağlaması bakımından ilgili alana son derece değerli bir katkıdır.