



**Modern Japon Eğitim Sisteminin Tarihi Temelleri Üzerine Değerlendirme:**

**Meiji'den Shôwa'ya 1868-1950 Arası Döneme Bakış**

Tolga Özşen

*Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye*

**Sorumlu Yazar:** Tolga Özşen, tozsens@gmail.com

**Makale Türü:** Derleme Makalesi

**Bilgilendirme:** Bu çalışma NF-JLEP/2019 Fonu tarafından desteklenmiştir.

**Kaynak Gösterimi:** Özşen, T. (2020). Modern Japon eğitim sisteminin tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji'den Shôwa'ya 1868-1950 arası döneme bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 36-52. doi: 10.17244/eku.690744

**A Brief Discussion on the Historical Basis of the Modern Japanese Education System:**

**Looking Over the Period from Meiji to Shôwa, 1868-1950**

Tolga Özşen

*Department of Foreign Languages Education, Faculty of Education, Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey*

**Corresponding Author:** Tolga Özşen, tozsens@gmail.com

**Article Type:** Review Article

**Acknowledgement:** This study was supported y NF-JLEP/2019 Fund.

**To Cite This Article:** Özşen, T. (2020). Modern Japon eğitim sisteminin tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji'den Shôwa'ya 1868-1950 arası döneme bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 36-52. doi: 10.17244/eku.690744



## Modern Japon Eğitim Sisteminin Tarihi Temelleri Üzerine Değerlendirme: Meiji'den Shôwa'ya 1868-1950 Arası Döneme Bakış

Tolga Özşen

*Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2074-427X>*

### Öz

Japonya'nın 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren tecrübe etmeye başladığı modernleşme ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyadaki Japonya çalışmalarında farklı boyutlarıyla ilgi görmektedir. Türkiye'de bu sürece ilişkin ilgi gören boyutlardan bir tanesi de Japon eğitim sistemidir. Ülkemizdeki Japon eğitim sistemine ilişkin akademik birikim nicel olarak az sayıya, kapsam ve içerik olarak ise sınırlı bir çerçeveye sahiptir. Bu birikim, ağırlıklı olarak günümüz örgün eğitim sisteminin kurumsal yapısına, fiziksel altyapısına ve öğretim programlarına odaklanmaktadır. Japonya'ya özgü sosyokültürel, tarihsel, siyasal dinamikler, tarihsel gelişimi çoğunlukla değerlendirilmemiştir. Bu bağlamda, bugünün Japon eğitim sisteminin zeminini oluşturan Meiji döneminden İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadar olan döneme (1868-1950) odaklanılması, söz konusu süreçte bugünkü Japon eğitim sisteminin temellerinin nasıl atıldığı, eğitim sistemine ilişkin politika ve yaklaşımlarda hangi sosyopolitik, sosyokültürel, jeopolitik dinamiklerin etkili olduğunun ortaya konulması Japon eğitim sisteminin köklerine ilişkin genel bir perspektif oluşturulmasında etkili olacaktır. Tüm bunlardan hareketle bu çalışma, 19. yüzyıl son çeyreğinden İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki sürece odaklanarak, Japon eğitim sisteminin tarihsel zeminini dönemin sosyal, kültürel, siyasal ve jeopolitik dinamikleri çerçevesinde ve Japonya'nın sosyokültürel kodları üzerinden irdeleyecektir. Çalışmada, ilgili tarihsel döneme ilişkin veri kaynağı olarak özellikle Japon Eğitim-Kültür-Spor-Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) web sayfası üzerinde yayımlanan açık arşiv kaynaklardan ve alana ilişkin Japonca basılı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu çalışma ile, ülkemizdeki Japon eğitim sistemine ilişkin alan yazına tarihsel bir perspektif kazandırılması; Japon toplumsal düşün sistemi, tarihsel ve siyasal arka plan ve sosyoekonomik çerçeve bağlamında Japonya'nın o dönemine ilişkin genel okuyucuya bir çerçeve çizilmesi beklenmektedir.

### Makale Bilgisi

**Anahtar kelimeler:** II. Dünya Savaşı, Japon eğitim sistemi, Japon modernleşmesi, Japon düşüncesi, Meiji dönemi

### Makale Geçmişi:

Geliş: 19 Şubat 2020  
Düzeltilme: 7 Nisan 2020  
Kabul: 9 Nisan 2020

**Makale Türü:** Derleme Makalesi

## **A Brief Discussion on the Historical Basis of the Modern Japanese Education System:**

### **Looking Over the Period from Meiji to Shôwa, 1868-1950**

---

#### **Abstract**

The modernization is mostly called as “Japanese miracle” because Japan’s experiences in the last century drew attention of the world. In Turkey, the Japanese education system has been an area of interest for particularly social scientists who consider and associate the “miracle” and the education system of Japan. However, studies regarding the Japanese education system in Turkey are quantitatively scarce and qualitatively limited. Moreover, sociocultural, historical, political dynamics regarding the education system have not been considered in previous studies. In this sense, focusing on the period between the Meiji era, which shaped the basis of the contemporary Japanese education system, and the Second World War period is crucially important to understand how the foundation of the education system was laid. Therefore, this paper aims to scrutinize the Japanese education system within the framework of its social, cultural, political and geopolitical dynamics by focusing on the historical period from the Meiji era to post-WWII. In order to perform this study, particularly open archive sources published on the MEXT website and the primary Japanese-language sources related to the issue were used as data sources. By this study, providing a historical perspective to the studies on the Japanese education system in Turkey will be highly expected. Moreover, interpretations were made in this paper about the Japanese mind, cultural codes; social and political developments will probably let us provide a framework for the general reader who has an academic or non-academic interest in Japanese culture, history, and society.

---

---

#### **Article Info**

**Keywords:** World War II, Japanese education system, Japanese modernization, Japanese mind, Meiji period

**Article History:**

Received: 19 February 2020

Revised: 7 April 2020

Accepted: 9 April 2020

**Article Type:** Review Article

## Extended Summary

Japan started to experience a deep-rooted cultural, social, political and economic transformation by mid-19th century, and dramatically accelerated after the Second World War. This sociocultural change and economic development process has been seen as a kind of “Japanese miracle” in most societies including Turkey. In this respect, Japan, particularly since post-second world war, has been attracting attentions in all aspects in the social science studies in contemporary world. In addition to those, Japanese Education has been seen as one of the key stones of the "Japanese miracle", and therefore, has been attracting attention in academic world as a phenomenon.

Studies regarding the Japanese education system in Turkey are quantitatively small in numbers most of which discuss the issues non-exhaustively. Moreover, it can also be said that there is almost no study discussing the social, cultural and historical background inclusively. Studies regarding Japanese education system in Turkey have not yet been integrated with the Japonology researches either. In other words, researches that can use Japanese language and have comprehensive knowledge of Japan's historical, philosophical, social and cultural roots are extremely in few numbers. And this reality is also one of the reasons that the Japanese education studies in Turkey remained scant.

Those studies in Turkey are qualitatively very limited too. For instance, studies predominantly focus on contemporary Japan as a historical period. On the other hand, there is almost no study focusing on the period between 1850-1950, which form the foundations of the education system of contemporary Japan. Besides, most of those studies have been focusing on the organizational structure, infrastructural environment and curriculum issues in terms of content.

It is of course realistic and important to consider the current state of the system quantitatively in order to study the education system of a society. However, it is also a fact that studies without questioning the history and sociocultural structure of the education system will be incomplete too. In this sense, Japan is an even more difficult field of study for the researchers in Turkey.

Firstly, Japan is geographically distant. Secondly, Japan is not “accessible” as much as European societies in everyday life. It is significantly different in terms of social and cultural behavior patterns. The historical intersection points are extremely limited. Moreover, Japonology studies, which are supposed to narrow all these ‘distances’, have gained momentum, particularly in the last 3 decades. Taking all these circumstances into account, it is not difficult to state that the information on Japan is superficial. Those are also one of the reasons why a qualitatively deep and quantitatively broad type of Japanese education system research in Turkey has not been completed yet.

Studies that take sociocultural, historical and political dynamics into account are critically important as they will possibly make it easier to comprehend the change of Japanese education from past to tomorrow.

Based on these, this paper focused on the period between the last quarter of the 19th century and post-Second World War to understand how the foundation of the education system was laid. In this paper, the history of Japanese education system was discussed in historical, social, cultural, political and geopolitical aspects. Each historical phenomenon and/or event in these historical periods was scrutinized within the framework of political-social realities of that period. Besides, in order to deepen the understanding regarding the history of Japanese education system, each historical event and/or phenomenon was interpreted within the Japanese culture and mind.

As a result of those discussions, several points can be emphasized. Firstly, during the transition period from emperorship to the nation state structure -in the first half of the Meiji period- (last quarter of 19th century), the education system started to become centralized and institutionalized. Moreover, due to Westernization movements in the same Meiji period, understanding of education has started to give more priority to the universal values in terms of identity construction as well.

However, by the end of the 19th century, the understanding that was attempted to be built began to weaken and was replaced by an opposite trend. In the last decade of the 19th century, due to Japan's expansionary and aggressive policies on the mainland and the first and second world wars thereafter, Japan began to adopt a more nationalist and local political discourse in every area of daily life. Education was not excluded either. With the increase of the army's power in domestic politics, this discourse got stronger until

the end of the second World War, and the understanding that prioritizes more conservative, nationalist discourse and local values has become the essential principles of the education system.

After the Second World War, a "new Japan" was established with the idea of harmony, balance and peace, and the education system was fundamentally rebuilt. Although this new education system can be considered as the direct application of a Western-style education system to Japan, Japan has learned from the previous two historical periods and avoided a one-way education approach. Unlike the previous periods, Japan has designed the new education system in an inclusive approach that integrates both universal and local values during the identity formation. While this new integrative education system emphasizes individualism that is compatible with the modern world and prioritizes universal values and peace, on the other hand, it contains some traces regarding collectivism, Confucianism that can be found in roots of Japanese traditional sociocultural DNA. It would not be wrong to say that this approach emerged as a result of Japan's rational, pragmatic way of thinking. As a result of this realistic and rational approach, the Japanese education system has been able to keep up with the age with minor regulations rather than a major and radical change for more than half a century.

This study expects to contribute mainly in three ways. First expected contribution is to the Japanese education studies in Turkey. As previously emphasized, there is almost no study on the history of Japanese education in Turkey. However, in this study, since the roots of the Japanese education system were discussed through sociocultural and historical dynamics but not as an overview, it is expected to offer an original historical perspective for the Japanese education studies in Turkey. Second possible contribution is to the readers who have no knowledge on Japan. During the discussions in this paper, a basic reading framework for these historical periods of Japan was drawn through the education system by briefly mentioning the Japanese thought system, cultural codes, social structure, historical and political backgrounds, and socioeconomic conditions of the periods for the reader who has no knowledge on Japan. Third one is to the Japanese studies in Turkey. As it is generally known, Japanese studies in Turkey has been focusing on the field of history, literature, linguistics and language education.

Therefore, scrutinizing the history of the education system of Japan within the conditions of the period, and interpreting the historical developments on Japanese education in social, cultural and political aspects will possibly offer a different perspective to the Japanology studies in Turkey too.

## Giriş

Japonya'nın 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren tecrübe etmeye başladığı ve özellikle de İkinci Dünya Savaşı'ndan hızlı ve köklü biçimde yaşadığı sosyokültürel değişim ve ekonomik kalkınma süreci bir tür "Japon mucizesi" olarak konumlandırılmakta ve ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyadaki Japonya çalışmalarında farklı boyutlarıyla ilgi görmektedir. Türkiye'de bu sürece ilişkin ilgi gören boyutlardan bir tanesi de, "Japon mucizesi" sürecinin temel ayaklarından birisi olarak görülmesi sebebiyle Japon eğitim sistemidir.

Japon eğitim sisteminin tarihine bakıldığında, 19. yüzyıl son çeyreğinden bugüne kadarki ana süreç genel anlamda 3 dönemde değerlendirilmektedir. Kabaca, 19. yüzyıl ortası 19. yüzyıl sonu I. dönem (1868-1890), 19. yüzyıl sonu 20. yüzyıl ortası II. dönem (1890-1945); İkinci Dünya Savaşı sonrasında bugüne kadar III. dönem (1945-) olarak ayrılabilir. I. Dönem özellikle ulus devlet yapısına dönüşüm, Batılılaşma süreçlerinde eğitim sisteminin merkezleşme, kurumsallaşma hamlelerini içermektedir. II. dönem, küresel politik gelişmeler, yayılcı Japon dış politikası ve bu gelişmelerin iç gündeme ve yaşama yansımalarına bağlı "eski" okumalara dönüşün dönemi olarak değerlendirilebilir. III. dönem ise, sanayileşme-kentleşme ve sonrasındaki uluslararasılaşma süreçlerine uyumu yaşayan "yeni" Japonya'nın –eğitim sistemi bağlamında- temellerinin atıldığı dönemi ifade etmektedir. Bu üçüncü dönem de kendi içerisinde sosyoekonomik yapıdaki dönüşüm ve benzeri değişkenleri temel alacak şekilde 3 alt döneme ayrılabilir. Bu üçüncü ana dönemin ilk alt dönemi 1950-1970'ler arası kentleşme-sanayileşme sürecini temel alan bilgi yüklemeci müfredat temelli eğitim sürecidir. İkinci alt dönem ise, özellikle bilgi toplumuna geçişin ve kentli kimliğin oturmaya başladığı 1980-2000'ler arası etkin olan az ve esnek ders saatlerini temel alan esnek eğitim (*yutori kyôiku*) dönemidir. Üçüncü ana dönemin üçüncü alt dönemi ise 2000'ler sonrasındaki küresel ve toplumsal dönüşüm içerisinde şekillenen ve de *post-yutori* dönemi olarak adlandırılan dönemdir.

Ülkemizdeki Japon eğitim sistemine ilişkin akademik birikime bakıldığında nicel olarak az sayıya, kapsam ve içerik olarak ise sınırlı bir çerçeveye sahip olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların ağırlıklı bölümü tarihsel dönem ve süreç olarak 150 yıllık modern Japon eğitim tarihinin üçüncü ana döneminin üçüncü alt dönemine, yani günümüze odaklanmaktadır. İçerik olarak ise, örgün eğitim sisteminin kurumsal yapısına, fiziksel altyapısına ve öğretim programlarına odaklanmaktadır (Baydilek-Başaran, 2015; Ekinci, 2010; Kırıl & Kırıl, 2009 ; Polat & Arabacı Bakır, 2012; Tösten & Ekinci, 2012; Uçar & Uçar, 2004).

Bir toplumun eğitim sistemini ve eğitime ilişkin geliştirilen politika ve programlarını irdelerken okul sisteminin özellikle nicel boyutlarıyla ele alınması elbette gerekli ve önemlidir. Ancak, Japonya gibi özellikle son yüzyılda toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal anlamda çok büyük bir dönüşümü yaşamış bir toplumda eğitim sisteminin Japonya'ya özgü sosyokültürel, tarihsel, siyasal dinamikler göz önünde bulundurulmadan sadece nicel boyutuyla irdelenmesi Japon eğitiminin bugününü anlamayı zorlaştırabilir. Bu noktadan hareketle, bugünün modern Japon eğitim sisteminin zeminini oluşturan Meiji döneminden İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadar olan döneme (1868-1950) odaklanılması, söz konusu süreçte bugünkü Japon eğitim sisteminin temellerinin nasıl atıldığı, eğitim sistemine ilişkin politika ve yaklaşımlarda hangi sosyopolitik, sosyokültürel, jeopolitik dinamiklerin etkili olduğunun ortaya konulması Japon eğitim sisteminin köklerine ilişkin genel bir perspektif oluşturulmasında etkili olacaktır.

Bu çerçevede bu çalışma, 19. yüzyıl son çeyreğinden İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki süreç odaklanarak, Japon eğitim sisteminin tarihsel zeminini dönemin sosyal, kültürel, siyasal ve jeopolitik gelişmeler bağlamında irdelenecektir. Bu yolla, ülkemizdeki Japon eğitim sistemine ilişkin alan yazına tarihsel bir perspektif kazandırılması öngörülmektedir. Yine, Japon toplumsal düşün sistemi, tarihsel ve siyasal arka plan ve sosyoekonomik çerçeve bağlamında Japonya'nın o dönemine ilişkin okuyucuya genel bir çerçeve çizme fırsatını da verecektir ve bu yolla ülkemizdeki Japonoloji çalışmalarına da anlamlı bir katkı sunması beklenmektedir.

Bu çalışma da bu 3 dönemi her dönemin iç dinamikleri bağlamında ve Japonya'nın sosyokültürel kodları üzerinden inceleyerek, Japon eğitim sisteminin tarihsel boyutuna ilişkin tartışmasını gerçekleştirecektir.

Çalışmada, Japon eğitim sisteminin yukarıda bahsi geçen tarihsel dönem içerisinde nasıl şekillendiği döneme ilişkin Japon Eğitim-Kültür-Spor-Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) açık kaynaklarında yer alan dokümanlar ve ilgili dönemlere ilişkin birincil, Japonca basılı kaynaklardan yararlanılarak çözümlenecektir. Bu noktada, kullanılacak veriler yazılı belge ve dokümanlardır.

## Dünden Bugüne Japon Eğitim Sistemi

### Eğitimde “Batılılaşma” Süreci

**Okul Yasası (Gakusei) (1872):** Gelişmiş Batı coğrafyasının eğitim sistemlerinin Japonya’ya entegrasyonu Japon modernleşmesinin başlangıç noktası olarak da nitelenebilecek olan Meiji<sup>1</sup> dönemi için temel başlıklardan bir tanesidir. Buna ilişkin olarak 1871 yılında (*Meiji 4. yıl*) Eğitim Bakanlığı kurulmuş ve ertesi yıl (1872) Okul Yasası (*Gakusei / Gakkō Seido*)<sup>2</sup> yürürlüğe girmiş, yasanın fikrî altyapısı İmparatorluk Eğitim Teşvik Bildirgesi (*Ōsei Dasaresho*) ile sağlanmıştır. *Gakusei*, okul bölgeleri, okul yapısı, öğrenci, öğretmen, yurtdışı eğitimi ve harçlar başlıkları ile toplam 6 ana başlıktan ve 109 alt maddeden oluşmaktadır. Dönemin koşulları çerçevesinde oldukça köklü bir anlayış değişikliği hedeflenmiş, örgün eğitimde birlik, sistemleşme ve kurumsallaşmanın temelleri atılmıştır. Örneğin, o güne kadar eğitim hakkı ve hizmetinin sadece askeri sınıfa (*Bushi*) ve erkeklere ait olduğu bir sosyokültürel ve politik ortamda İmparatorluk Eğitim Teşvik Bildirgesi’nde geçen “... sadece askerlerin değil tüm çiftçi, zanaatkar, esnaf, tüccar ve dahası kız çocuklarına varıncaya dek tüm halk...” ifadesi ile fırsat eşitliği ilkesini temel alan bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Yine, *Gakusei* ile birlikte o güne kadar yerelin inisiyatifindeki eğitim-öğretim faaliyetleri merkezi yasal zemine kavuşmuştur. Örneğin, tüm ülke 8 okul bölgesine ayrılmıştır. Bu okul bölgelerinin her birinde bir adet yüksek okul bulunmaktadır. Her bir yüksek okul (üniversite) bölgesi de 32 ayrı ortaokul bölgesine ayrılmış ve her bir ortaokul bölgesine birer ortaokul kurulması planlanmıştır. Yine, Nakamura ve Higuchi’ye göre, her bir ortaokul bölgesine 210’ar adet ilkökul kurulması öngörülmüştür. Özetle, toplamda tüm ülkede 8 üniversite, 256 ortaokul, 53bin760 ilkökul kurulması planlanmıştır (Nakamura & Higuchi, 2013, ss. 210). Yine, eğitim bürokrasisi açısından yerel teşkilatlanma oluşturulmuş, okul türleri ve ders adları da belirlenmiştir. Okul yasası (*Gakusei*) temel olarak Meiji döneminin sosyal, kültürel, siyasal atmosferi ile Batı tarzı eğitim modelini temel alan eğitiminin Japonya’ya adapte edileceği merkezi ve tek tip bir sistemin inşası üzerine kurulmuştur (Reischauer & Jansen, 1994). Bu noktada, merkezi sistem ve eşgüdümlülük bağlamında okul bölgeleri sistemini temel alan Fransız sistemi somut olarak örnek alınan modellerin başında gelmektedir. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde, o güne kadarki denetimsiz olarak tapınak okulları ve özel kurslar üzerinden yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerini bir merkezi sistem altında toplaması, eğitim hizmetinin teşkilat yapısına kavuşturulması, öğretim programlarının bir düzene sokulması gibi gelişmeler, Japonya’nın “Öğretim Birliği” sürecini 19. Yüzyıl ikinci yarısında gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Diğer yandan, yaklaşım ve adım olarak Japon ulusal eğitiminin kuruluşu bağlamında oldukça önemli bir kilometre taşı olan *Gakusei*’in izleyen yıllarda toplumsal karşılığının ve performansının çok güçlü olmadığı görülecektir. Hirooka ve diğerlerine göre, örneğin, ilkökul sayısı 5 senede hedeflenenin yarısına (26bin584), ilkökulda okullaşma oranı ise yüzde 28.1’den 41.3’e çıkabilmiştir (Hirooka, İmai & Tsuda, 2013, ss. 126). Edo dönemi<sup>3</sup> sonunda (1860) tapınak okulları (*Teragoya*) ve özel kurslar (*Shijuku*) dahilindeki okullaşma oranının sadece erkek öğrenciler özelinde bile yüzde 40’lara ulaştığı düşünüldüğünde, bu oranı başarılı olarak değerlendirmek zordur. Buradan yola çıkarak, dönemin koşulları ve değerleri üzerinden okunduğunda toplumda beklenildiği seviyede karşılık bulmadığı çıkarımı yapılabilir. Yeni bir gelecek vizyonu çizmeye çalışan ulusal çaptaki bir adımın toplumda neden karşılık bulmadığını anlayabilmek için öncelikle, bu dönemin toplumsal ve üretilen yapısını kısaca özetlemek gerekir.

Öncelikle, bu dönem birçok boyutuyla eski ile yeni arasında çatışmanın olduğu dönemdir. Yüzyıllar boyu sınırlarını dünyaya kapatmış bir toplumun bir anda dışarıya açılmaya çalışması Meiji dönemini salt takvimsel bir dönem olmaktan çıkarmaktadır. Hükümet sisteminin ve hükmetme anlayışının değiştiği, imparatorluktan ulus devlete doğru geçişin somutlaştığı, Batı ile entegrasyon fikrinin vücut bulmaya

<sup>1</sup> Japonya’nın modern ulus devlet yapısına dönüşümü ve modernleşme sürecinin başlangıcı olarak çoğunlukla Meiji Dönemi (1868-1912) reformları ifade edilir. Söz konusu dönem Japon devlet sisteminin yaklaşım olarak –çağın genel yaklaşımı ile doğru orantılı biçimde- merkezi bir devlet anlayışına geçişi benimsemektedir ve Japon modernleşmesi olarak adlandırılan sürecin üç ana aşamasından başlangıcı olarak da değerlendirilebilir.

<sup>2</sup> Metin içerisinde okul ve yasa terimlerinin kavram kargaşası oluşturmasını önlemek, adı geçen yasaya vurgu yapmak ve akışı bozmamak amacıyla yasanın orijinal hali olan *Gakusei* kelimesi kullanılacaktır.

<sup>3</sup> Edo Dönemi (1603-1868) Japonya’nın Tokugawa hükümdarlığı altında geçirmiş olduğu yaklaşık 3 asırlık döneme verilen isimdir. Bu dönemde kapalı sınır politikası benimsenmiş ve Japonya dış dünyaya kapatılmıştır.

başladığı, dünyayı okumaya ilişkin yeni bir yaklaşımın tavanda oturmaya başladığı dönemdir. Aynı zamanda, bu şiddetli dönüşüme ayak uydur(a)mayan farklı kesimlerin farklı motivasyonlarla tepki gösterdiği, isyan ettiği, reddettiği bir dönemdir. Ayrıca, 19. yüzyıl sonu Japonya'sı tam anlamıyla bir tarım toplumdur ve nüfusun yüzde 90'a yakını (84.9) tarım, orman, balıkçılık ve hayvancılık ile uğraşmaktadır (Hayashi, 1959). Bu sosyokültürel atmosfer içerisinde yeniye ilişkin tepkiler eğitim bağlamında *Gakusei* üzerinden gerçekleşmiştir.

*Gakusei*'in toplumsal karşılığının zayıf kalması iki ana başlık altında değerlendirilebilir. Bunlardan ilki ekonomik motivasyon ile açıklanabilir ve iki alt boyutu vardır. Eğitim masrafları hem genel sosyoekonomik gerçeklikler içerisinde hanelere fazla yük getirmekte, hem de okula devam oranlarının artışı tarımdaki iş gücünün dolaylı olarak düşüşüne yol açmaktadır. Dolayısıyla, bu yeni eğitim sistemi ekonomik açıdan iki yönüyle de hane ekonomisini olumsuz etkilemektedir. İkinci ana başlık ise sınıfsal ve değersel bağlamdaki motivasyonlar olarak özetlenebilir. Sınıfsal motivasyonun da iki alt boyutu vardır. Birincisi aristokrat, bürokrat, asker, aydın sınıfın *Gakusei*'e karşın tutumudur. Yeni olana karşın aydınların tepki veriyor olması ilk bakışta bir tezat gibi görünebilir ancak Japon elit sınıfının sınıfsal ayrıcalıklarını muhafaza etme içgüdüleriyle hareket ettiği düşünüldüğünde bir tezat olmadığı anlaşılacaktır. *Gakusei*, eğitimde merkezi teşkilatlanmayı, birliği, bir ulusal merkezi sistemi savunmakla birlikte eşit fırsat hakkını da temel anlayışı içerisinde barındırır. Bu döneme kadar sınıfsal farklılıkların güçlü olduğu, çiftçi ile askerin birçok anlamda eşit olmadığı bir toplumda bir aristokrat ailenin ya da bir bürokrat, asker ailenin çocuğu ile bir çiftçinin çocuğunun aynı sırayı paylaşması fikri Japon elit sınıfında kabul görmemiştir. Bu bağlamda aydın sınıf bu “yeni” ile barışık bir tutum geliştirmemiştir. Diğer yandan, yeni sistemdeki okulun yapısı ve öğretim programları sıradan halkın (çiftçi) gündelik ihtiyaçlarına direkt, hızlı ve somut bir çıktıyı taahhüt etmemektedir. Bu sebeple de, yeni eğitim yaklaşımı nüfusun çoğunluğu olan çiftçi nüfusta bir katma değer olarak algılanmamıştır. Yeni sisteme ilişkin “mesafeli” duruş ve reddetme tavrı zaman zaman şiddet boyutuna kadar ulaşmış ve o dönemde onlarca okul yakılmıştır. Bu şiddet eylemlerinin ortaya çıkışında özellikle iki grubun (ve motivasyonun) öne çıktığı değerlendirilmektedir. Bunlardan bir tanesi yeni anlayışa ve sisteme karşı çıkan Konfüçyanizm ve Budizm'in öğretilerine kökten bağlı aşırı topluluklar (Taniyama, 2012), diğeri ise iş gücüne olumsuz etkide bulunması sebebiyle “zorunlu” eğitime karşı çıkan çiftçilerdir (Tôyama, 1951). Eğitim konusundaki köklü bir dönüşüme toplumsal karşılığın yeterli olmaması ya da diğeri bir deyişle Japon toplumunun geleneksel kültürel kodlarının henüz bu denli köklü bir anlayış değişikliğine hazır olmaması Japon eğitim sisteminin Okul yasası (*Gakusei*) sonrasında genelgeler ve yasada değişiklikler yoluyla eğitim sisteminin sürekli güncellemek zorunda kalmasına sebep olmuştur.

**Yasal düzenlemeler serisi ile 20. Yüzyıla doğru:** Meiji dönemindeki Batılılaşma hareketi zaman içerisinde özellikle kültür politikalarında aşırı bir tutuma dönüşmüş, ülkenin resmi dilinin İngilizce olarak değiştirilmesinin tartışmaya açılması gibi “aşırı” yaklaşımlarla amaçlanan ile ilerlenen yol arasındaki mesafenin açıldığı kanısı hem tabanda hem de tavanda oluşmaya başlamıştır. Bu gidişatın taban ile sosyokültürel ten uyumsuzluğu, “tavan” ile zihniyet uyumsuzluğu bazı sistemsel güncellemeleri de beraberinde getirmiştir.

Tüm bu sosyopolitik atmosfer içerisinde, 1879 yılında İmparatorluk Danışmanı Nagazae Motoda'nın imparatorun bilgisi dâhilinde kaleme aldığı ve Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “İmparatorluk İlim Bildirgesi” (*Kyôgaku Seishi*) okul yasasının dönüşümünde önemli bir aktör olmuştur (Takahashi, Takada & Sono, 2001). Bu bildirme, Meiji reformlarının Batı'nın bilgi ve tekniğini yüceltirken özdeki ahlak ve göreneklerin olumsuz etkilendiğini vurgulamakta ve bunu eleştirmektedir. Bu eleştiriden yola çıkarak, Japon kültürünün temel taşlarından birisi olan Konfüçyüsçü “İnsanlık-Adalet-Sadakat-Ataya Saygı” (*Jin-Gi-Chû-Kô*) öğretisinin ilkokulda öğrencilere öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İmparatorluk İlim Bildirgesi ile aynı sene Okul Yasasının yerini alacak yeni düzenleme olan Eğitim Genelgesi (*Kyôiku Rei*) ile eğitimin çevre teşkilatlanması ve yönetimi yerel idarelere bırakmıştır. Hemen ardından 1880 yılında yeni bir genelge ile ilkokul öğretim süreleri belirlenmiş ve en az 3 en fazla 8 yıl içerisinde yılda 32 hafta ve günde 3-6 saat aralığında bir öğretim programı tasarlanmıştır. Zorunlu eğitim *Gakusei*'deki gibi temel koşul olarak yerini korumuş, bitirme koşulu olarak yılda en az 16 hafta ve toplamda en az 3 yıl devam zorunluluğu getirilmiştir. Yine bu düzenlemeler serisi içerisinde, bölgelerin ihtiyaç ve özel koşullarına bağlı olarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin bölgelerin durumlarına göre görevlendirilmeleri sağlanmıştır.



Görüldüğü üzere, eğitim sistemine ilişkin güncellemeler bir yandan Meiji hükümetinin temel yaklaşımı olan merkezi ve yenilikçi eğitim sistemi anlayışını zeminde tutmaya çalışırken, diğer yandan da sosyokültürel dinamikleri ve hassasiyetleri kollayan bir karaktere sahip olmaya çalışmaktadır. Meiji yönetiminin 44 yıllık idaresinin ilk çeyreğinde (1868-1879) yaşanan bu süreç özellikle iki tartışma çerçevesinde önemlidir. Birincisi merkez-çevre ilişkisi bağlamındaki tartışmadır. Meiji dönemine kadar eğitim hizmeti tapınaklar ve özel kursların elindeydi. Merkez güçlendirilerek gerek program birliğinde, gerek ulus kimlik inşasında, gerekse devletin makro vizyonunun tabana aktarılması bağlamındaki sınırlılıklar giderilmeye çalışıldı. Her ne kadar vilayetlerin kendi inisiyatifleri ile açacağı yerel yönetim okullarının (*Kenritsu Gakkô*) kuruluşu Eğitim Bakanlığı iznine tabi kılınsa da, merkez-çevre ilişkisi bağlamında merkez (Meiji hükümeti-Eğitim Bakanlığı) çevreye (yerel yönetim) bir oranda güç aktarımı gerçekleştirmiştir. Bu özellikle iki noktada somut olarak görülebilir. Örneğin, ders dönemleri, saatleri ve devam zorunluluğu gibi okul sistemini ilgilendiren boyutlarda yörenin (çevre) öncelikleri ve hassasiyetleri göz önünde bulundurulmuştur. Diğer bir ifadeyle, yörelerin mevsimsel, üretilen takvim farklılıkları gibi değişkenler eğitim hizmetinin içeriğini ve yöntemini şekillendirir hâle gelmiştir. Diğer taraftan teşkilatlanma açısından, tam merkezi hiyerarşinin öngörüldüğü, üniversiteleri baz alan teorik örgütsel yapılanma (okul bölgeleri) yerine ilçe-köy bazlı ve yaşamın içindeki coğrafyada oluşacak gerçekçi yerel eğitim yönetimi yapısı oluşturulmuştur. Japonya toplumu merkez-çevre ilişkisi bağlamında asırlardır biriktirdiği yerellik anlayışını 19. ve 20. yüzyılda da korumuş ve eğitim sisteminin oluşum sürecinde de bunu göstermiştir. Bugün de bu birikim güçlü biçimde yaşamaktadır. Japonya’da ders kitaplarının İl Eğitim Komisyonlarınca belirlenmesi, öğretmen istihdam politikalarının ve uygulamalarının merkez tarafından değil çevre tarafından yürütülmesi bunlara örnek olarak verilebilir.

**Meiji dönemi eğitim sistemi tartışmaları özelinde “Doğu-Batı çatışması” üzerine:** Meiji döneminde bir süre Batı değer sistemlerini önceleyen fikrî hareketin ivme kazandığı bir gerçektir. Eğitim sistemi boyutunda Amerikan ve Fransız sistemini Batılı uzman danışmanlar yoluyla Japon eğitim sistemine entegre etme uğraşı, yani Okul Yasası (*Gakusei*) bunun en somut örneklerindedir. Diğer yandan, özellikle Meiji döneminin ikinci yarısında bu yönelimin tek yönlü olduğu ve değerler bağlamında Japonya’nın özünden kopmaya yöneldiği eleştirileri fikrî tartışmaların merkezinde konumlanmaya başlamıştır. Sadece süreç irdelendiğinde bir tür Batı-Doğu çatışmasının yaşandığı ve eğitim sisteminin bu düzlemde yapılandırıldığı tespiti yapılabilir. Ancak, var olanı daha sağlıklı okuyabilmek için Japon insanının düşünce örüntüsünü ve bir anlamda kültürel DNA’sını tartışmanın zeminine koyarak çözümlenecek gerekmektedir.

Japonya ve Japon insanı evrensel olarak “geleneksel”, “muhafazakâr” gibi kavramları çerçevesinde imgeleme eğilimine bugün de sahiptir. Ancak, Japon insanı tek düze tek başına gelenekçi, muhafazakâr ve/veya çalışkan değildir. Hatta aksine, Japon insanı ve Japon kültür kodları pragmatiktir ve yeniye açıktır. Ancak, yeniye açıklık söz konusu “yeni” özde var olan kalıba uyum sağlayabildiği müddetçe kabul edilebilirdir. Japon insanının pragmatikliğine örnek olarak Japonoloji alanında sıklıkla kullanılan bir söylem vardır. *Bir Japon Shintô doğar, Hristiyan evlenir, Budist ölür* (Kisala, 2006). Bu söylem inançlı-inançsız tartışmasına ya da Japonya’daki inançsal yapıya atıf yapmaz. Metaforik bağlamı kuvvetlidir. Bu söylem, dış kültür kurumlarının Japon insanının ve Japon kültürel kodlarının işine yaradığı ve “Japon” kalıbına uyduğu müddetçe çemberin içine dâhil edildiğini vurgular. Yani, bir Japon bebeğin Shintoist ritüeller üzerinden vaftiz edilmesi, aynı gencin kilisede Hristiyan ritüeller ile evlilik törenini yapması ve Budist ritüellere uygun biçimde yakılması, o Japon bireyin inançlı/inançsız olduğunu göstermez. Yaşam geçiş törenlerinde somut biçimde görülen bu “değişkenlik” pragmatik ve esnek bir yaklaşımın çıktısı olarak değerlendirilebilir. Bu pencereden bakıldığında, Meiji döneminin ilk yarısında Batı odaklı bir eğitim sistemine odaklanan Japonya’nın kısa bir süre içerisinde öz (Doğu) değerlerini önceleyen bir eğitim sistemine doğru yönelmesi salt bir Doğu-Batı değer çatışması olarak okunmamalıdır. Dönem koşulları gereği olarak Japonya, evrenselden yerele, Batı’dan Doğu’ya sert bir geçiş yapmıştır ve fakat sonrasındaki süreçte Doğu ile Batı’yı kendi ilkelerini zemine oturtacak şekilde bir kalıp içerisinde eritme yaklaşımını benimsemiştir. Bu eritme süreci özellikle 1950 sonrasında çok daha net görülür. Örneğin, Bilgi-Ahlak-Beden Eğitimi (*Chi-Toku-Tai Kyôiku*) anlayışı bugün dahi Japon eğitim anlayışının temelinde yer almaktadır. Bilgi (*Chi*)- Ahlak (*Toku*)-Beden (*Tai*) anlayışı sistemsel bir okuma üzerinden değerlendirildiğinde, Herbert Spencer’in Zihin-Ahlak-Beden Eğitimi anlayışından türediği ve dolayısıyla görece yeni ve güncel bir yaklaşım olduğu düşünülebilir, kısmen doğrudur. Ancak, Japon kültürünün 11. ve 12. yüzyıllarda kurumsallaşmaya başlayan, 16. yüzyıldan

itibaren somut bir kültür kurumu olarak yaşayan savaş-strateji öğretileri (*Budô*) kültürünün temel prensipleri detaylı incelendiğinde “Bilgi-Ahlak-Beden Eğitimi” anlayışının Japon toplumunda yüzyıllardır yaşadığı görülecektir.

Yine, özellikle 20. Yüzyıla yaklaşırken ana karadaki ve Güneydoğu Asya’daki jeopolitik gelişmeler, öngörülen savaş atmosferi<sup>4</sup> ve yayılmacı “Büyük Asyacılık” ideası (Dündar, 2006) Meiji döneminin idealde yaşattığı Batı odaklı evrensel değer temelli kimlik oluşturma isteğini zayıflatmıştır. Dönem koşulları gereği daha milliyetçi bir ruh gerekmiştir. Bu ruhun inşası için de eğitim sisteminde Konfüçyüsçü anlayışı temel alan, imparatorluk kurumunu öne koyan, gelenekçi/muhafazakâr değerleri önceleyen bir yaklaşımın güçlendirilmesi gerekli görülmüştür.

### **Jeopolitik Gelişmeler ve Milliyetçi-Muhafazakâr Japon Eğitim Sistemi (1890-1945)**

Meiji reformları ile başlayan Batılılaşma hareketlerinde gereğinden fazla ileri ve hızlı gidildiğinin yönetimce idraki ve değerler-kimlik inşası tartışması sonrasında 1890 yılında Eğitim Bakanı Akimasa Yoshikawa’nın çalışmaları sonucunda İmparatorluk Eğitim Fermanı (*Kyôiku Chokugo*) yayımlanmıştır. Toplamda 315 harften<sup>5</sup> oluşan –nicel olarak- küçük, -nitel olarak- büyük bu ferman önceki dönemden geri dönüşü simgeleyen bir metin özelliğine sahiptir.

Fermanın içeriğine bakıldığında, ilk olarak Japon devletinin ve imparatorluğun varlığına, gücüne ve büyüklüğüne vurgu yapılmaktadır. Bu girişin ardından ise (anne-babaya) saygı, (kardeşe) şefkat, (eşe) yardım, (arkadaşlara) güven, mütevazılık ve ölçülülük tavsiye edilmektedir. Yine ferman, bu değer ve davranışların kazanımında eğitimin önemine vurgu yapmakta ve bilim ile uğraşmanın, bilgi birikimini geliştirmenin, yetenekleri parlatmanın öneminden bahsetmektedir. Ferman (devlete) sadakat, (devlet için) çalışma, (anayasayı) koruma görevlerini de Japon halkına öğütlemektedir. Eğitim Fermanı’nın içeriğinden de anlaşılacağı üzere metin anlayış olarak Konfüçyüsçü *Jin-Gi-Chû-Kô* (İnsaniyet-Adalet-Sadakat-Ataya Saygı) öğretisini temel almaktadır ki, Edo dönemi de dahil olmak üzere Japon devlet aklının ve bilim dünyasının Konfüçyüsçü bir anlayış zemininde şekillenmiş olması Meiji döneminde de bu yaklaşımın korunmasında temel sebeplerdendir.

Bu ferman ile eğitim sistemi bağlamında öz değerlere saygılı ve bunları benimsemiş bir Japon kimliğinin inşa süreci kontrol altına alınmıştır. Yine, politik açıdan ısınan coğrafyada halka ve bürokrasiye eğitim sistemi üzerinden daha milliyetçi ve daha “Japon” bir mesaj da verilmiştir. Ayrıca, bu ferman ilerleyen süreçte özellikle Güneydoğu Asya’da sömürgecilik hareketlerini Japon Dili Eğitimi yoluyla gerçekleştirecek olan Japon devletinin temel dayanaklarından bir tanesi olacaktır (İrim & Özbek, 2018).

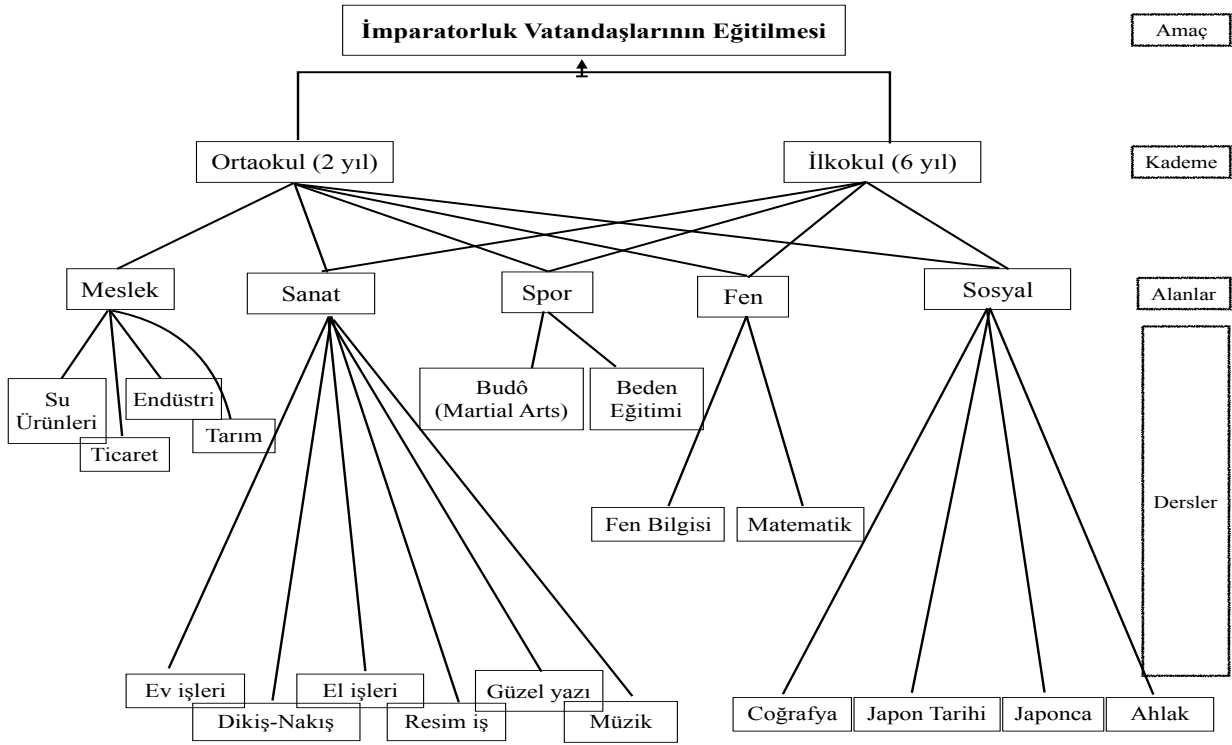
Dünyanın politik olarak ısındığı ve savaş(lar)a yürüdüğü, Japonya’nın da Büyük Japon İmparatorluğu ideasından hareketle coğrafyasında savaşlar yaşadığı bir dönemde Meiji İmparatoru’nun vefatı ile veliyaht prens Yoshihito tahta geçmiş ve Taishô Dönemi (1912-1926) başlamıştır. Bu dönem, Meiji dönemine kıyasla içeride ve dışarıda çok daha hareketli ve değişken bir ajandaya sahip olmuştur. İki partili parlamenter sistemin deneyimlenmesi, seçme hakkı konusunda yasal düzenlemeler yapılması, milletler cemiyetine üyelik, sanayileşme ve kentleşme sürecinin başlaması, Sosyalizm akımının tabana yayılmaya başlaması gibi ulusal ve uluslararası gündemler örnek olarak verilebilir. Kentli nüfusun yüzde 20’leri bulduğu (Kuroda, 1985, ss. 140) ve tarımda istihdamın yarıya düştüğü sanayi ve hizmet sektöründe istihdamın ise yüzde 45’leri bulduğu (Honda, 1983) Taishô döneminde kimlik ve yaşam algısındaki değişim birey algısını da güçlendirmeye başlamış, sınıfsal bilincin işçi sınıfında şekillenmeye başlamasıyla birlikte de hak ve özgürlükler önemli birer başlık halini almıştır. Farklı bir ifadeyle, bir yandan sanayileşme-kentleşme sürecinde bireyin ve hak-özgürlük taleplerinin öne çıktığı ve fakat aynı zamanda savaş atmosferi içerisinde milliyetçi ve devletçi bir sosyopolitik atmosferin de gücünü koruduğu bir dönemdir. Böylesine dinamik ve dalgalanmaları fazla olan sosyal ve siyasal gündem içerisinde Japonya’ya özgü bir eğitim sistemin inşası hedeflenmiştir. Bu çerçevede, dengeleri gözetici bir yaklaşımla, bir yandan devletçi bir eğitim yaklaşımı sisteme dahil edilirken, diğer yandan evrensel gidişata uyum sağlayabilecek ilerici eğitim yaklaşımları da eğitim vizyonu içerisinde konumlandırmıştır. 1900’lerin ilk çeyreğinde dönüşüm ve uyum sadece felsefi ve yaklaşım boyutunda kalmamıştır. 1890 sonrasında hukuki eksikler de sürekli yayımlanan genelgelerle, yasa maddelerinde düzeltmelerle giderilmeye çalışılmıştır. 1907 yılında zorunlu eğitim süresi 6

<sup>4</sup> Çin-Japon (1894-5), Rus-Japon (1904-5), Birinci ve İkinci Dünya savaşları

<sup>5</sup> Japonca alfabe sistemine ve dolayısıyla ‘harf’ sistemine sahip değildir. Orijinal metin 315 karakterden (ideogram) oluşmakta olup, okuyucunun daha rahat anlayabilmesi amacıyla ‘harf’ ifadesi tercih edilmiştir.

yıla çıkarılmıştır. 1900'lerin başında ülke çapında zorunlu eğitimde okullaşma oranı yüzde 80'leri aşmış (Tamai, 2000, ss. 89) ve Taishô döneminin sonlarına gelindiğinde (1925) okullaşma oranı yüzde 99'lara ulaşmıştır (Sumi, 2014, ss. 24). Örgün eğitim, ilk ve ortaokul süreci ile tabana tamamen yayılırken, görme ve işitme engelliler okulu yasası (1923), okulöncesi eğitimi yasası (1926), 16-20 yaş arası erkek çocukların askeri eğitim aldıkları ve milli bilincin güçlendirildiği Gençlik Eğitim Okulları (*Seinen Kunrenjo*) yasası (1924) gibi yasal süreçlerle vizyonunu ve hedef kitesini genişletmiştir (Mutou, 1996, ss. 32).

Bu dönemdeki savaşlar (Çin-Japon, Rus-Japon), 29 buhranı, Mançurya, Kore, Güneydoğu Asya ve Pasifik coğrafyasına askeri yayılma ile derinleşen milliyetçi ve militarist atmosfer eğitim dünyasına da yansımıştır. Ana karada ilerlemeleriyle iç politikada da güçlenen ordu sivil hükümeti yönlendirir hale gelmiştir. İşte bu dönemde, özgürlük ve demokrasiye ilişkin söylemlere karşı baskı gözle görülür biçimde artış göstermiştir. Liberal dünya görüşünün görece hâkim olduğu eğitim dünyasında bu baskı daha sert biçimde hissedilmiştir. 1926-1933 yılları arasında 855 öğretmen baskı atmosferine karşı çıkışları sebebiyle tutuklanmıştır (Hirooka vd., 2013, ss. 150). Sosyal ve siyasi atmosferin bu denli sert olduğu 1920-30'lar Japonya'sında İmparatorluk İlim Bildirgesi de güncellenerek devlet kavramının kutsiyeti ve varlığının vurgulandığı kitaplar tüm okullara dağıtmaya başlanmıştır. Zamanın ruhu eğitim dünyasına sadece bir rüzgâr olarak etkide bulunmamış, okul sistemi yeniden değişmiştir. İlk kademe 6 ve orta kademe 2 sene olmak üzere zorunlu eğitimin toplamda 8 yıl olduğu "Milli Okul" (Jp: *Kokumin Gakkô*/ İng: *National School*) getirilmiştir.



Şekil 1. Milli okul müfredat yapılanması ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317696.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317696.htm))<sup>6</sup>

Bu okullar, İmparatorluğa ve İmparatora bağlılık esası ve öğretim programı olarak da daha milliyetçi ve militarist bir anlayış zemininde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütme amacıyla kurulmuşlardır. Şekil 1'den de görülebileceği üzere, ilk ve orta olmak üzere iki kademe toplam beş alanda (Meslek, Sanat, Spor, Fen, Sosyal) 18 ders içeren bir program ile dizayn edilmiştir. İlk kademe sanat (ev işleri, el işleri, dikiş-nakış, güzel yazı, resim iş, müzik), spor (budô, beden eğitimi), fen (fen bilgisi, matematik) ve sosyal (coğrafya, Japon tarihi, Japonca, ahlak) alanlarındaki toplam 14 ders verilirken, ikinci kademe bunlara meslek alanı (su ürünleri, ticaret, ticaret ve tarım) dersleri de eklenmiştir.

Bu program ile bilgi merkezli bir eğitim anlayışı yerine İmparatorluk bilincine sahip, görenekleri, okul içi etkinlikleri<sup>7</sup> temel alan ve Japon(ya) Ruhunu aşıl原因 bir anlayış esas alınır hale gelmiştir. Öyle ki,

<sup>6</sup> Yazar tarafından Japonca aslından çevrilmiştir.

birey, özgürlük gibi kavramlar artık öğretim sürecinde hiç yer bulmazken, Milli Okul yaklaşımının temeli olan “Talim/Eğitim” (*Rensei/Kyôiku*), “Talimhane” (*Dôjô*), “Düzen” (*Kata*)<sup>8</sup> (Kaizuka, 2018, ss. 30) gibi Japon geleneksel yaşam kodlarında bulunan Konfüçyüsçü kavramlar öne çıkmaktadır.

Örgün eğitimin ilk-orta kademesi haricinde kız lisesi ve meslek lisesi gibi farklı kademe ve okul türlerinde de yasal değişiklikler yapılmış ve “İmparatora bağlılık” esaslı eğitim-öğretim vizyon ve misyonunun temeline konulmuştur. Dolayısıyla Taishô döneminin başlarındaki ilerici, yenilikçi anlayış bu süreç zarfında yerini 1879-1890 İmparatorluk Eğitim Bildirgesi ve Fermanı süreçlerindeki atmosfere ve hatta onun da ötesinde bir anlayışa bırakmıştır. 1941-45 yılları arasında ise ilkokul hariç tüm kademelerde eğitim-öğretime ara verilmiş, öğrenciler “öğrenci birlikleri” adı altında savunma ve/veya üretim alanlarında iş gücü olarak görev yapmıştır.

### “Yeni Japonya” ve “Yeni Eğitim Sistemi”

20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, Büyük Japon İmparatorluğu ideası ile tüm üretim ve politika anlayışını “ana kara” üzerine odaklayan Japonya 15 Ağustos 1945 tarihinde savaştan yenik ayrılmış ve 1947 yılına gelindiğinde Okinawa bölgesi hariç günümüzdeki siyasi sınırlarına çekilmek durumunda kalmıştır.

Savaş mağlubiyeti ile birlikte tüm devlet sistemi içerisinde köklü bir yapılandırılmaya girmiş, eğitim sistemi de bu süreçten en fazla etkilenen alanlardan birisi olmuştur. 1945 yılında Müttefik Kuvvetler Komutanlığı (GHQ), Japon Eğitim Bakanlığı üzerinden bir dizi genelge ile önce “*var olanı düzenleme*” ve sonrasında da “*yeniden tasarlama*” yoluna gitmiştir. İlk olarak, Eylül 1945’te “savaş sonrasında ders kitaplarının kullanımına ilişkin genelge” yayımlayarak, savaş bilincinin yansıtıldığı, militarist ve milliyetçi söylemlerin bulunduğu içeriklerin yasaklanması emri verilmiştir. Hâlihazırdaki ders kitaplarından bu bilgilerin kaldırılması teknik olarak mümkün olmadığından 6 ay sonrasında (Ocak 1946) yeni bir emir ile tüm okullardaki tüm ders kitaplarının ilgili bölümlerinin “*yırtılması*” ya da “*siyah mürekkep ile üzerinin karalanması*” emri verilmiştir. Görsel 1’de ilkokul Japon dili kitabı 20. ünite 122-137. sayfalar arasında yer alan “Hilal’in Gölgesi” (*Mikazuki no kage*) hikâyesinin ilk sayfaları bulunmaktadır. Bu sayfalardaki mürekkeple kapatılmış cümle ve paragraflar savaş anılarını yansıtan “savaş hikâyeleri” barındırması sebebiyle mürekkeplenmiştir (Suga, 2016, ss. 164). Bu sansür mekanizması o kadar ilerlemiştir ki, müzik kitaplarında dahi mürekkep sansürünün uygulandığı açık kaynaklarda görülebilir. Japon tarihine “*mürekkepli kitaplar*” (*Sumiiri Kyôkasho*) olarak geçen bu sansür vakası, toplumsal hafızadan savaşın ve militarist anlayışın eğitim araçları yoluyla silinmesine yönelik ilk adım olarak kabul edilebilir.



**Görsel 1:** “Mürekkepli kitap” örneği (Shinjo Digital Archive: <https://www.shinjo-archive.jp/2016500123-2/>)

Var olanı düzenleme süreci sadece kitapların sansürlenmesi ile sonlanmamıştır. Mürekkepli kitaplar süreci ile eş zamanlı olarak 1945 yılı son çeyreğinde “eğitim yönetimine ilişkin yönetim politikaları”,

<sup>7</sup> Okul etkinlikleri, mahalle-okul işbirliğinde sıklıkla düzenlenen, imparatorun doğum günü vb. özel günlerde, mevsimsel özel tarihlerde (bahar dönümü vb.), bayramlarda tapınak ziyaretlerinden mahalleli ile pirinç lokumu dövmeye, bayram temizliklerinden nice farklı etkinliğe kadar Japon kültüründe ve yaşamının içinde hali hazırda bulunan geleneksel ritüel ve törenleri içerir.

<sup>8</sup> Japon geleneksel kültüründe ve gündelik yaşamındaki düzen ve sistem bağlamında *Kata* kavramının çözümlemesi için bkz: Tekmen, 2015.

“personel özlük hakları”, “devlet (imparatorluk) ideolojisi ve dine ilişkin devletin destek ve garantörlüğünün kaldırılması”, “ahlak-coğrafya-tarih derslerinin programdan kaldırılması” olmak üzere 4 ana konuda talimat yayımlamıştır. Bu sıralı talimatlara ek olarak aynı yıl Eylül ayında Eğitim Bakanlığı “Yeni Japonya’nın İnşasında Eğitim Politikaları” (*Shin Nihon Kensetsu no Kyôiku Hôshin*) başlıklı 11 maddelik bir bildiri yayımlamıştır<sup>9</sup>. Bu bildiri, sırasıyla yeni eğitim sisteminin amaç, vizyon, ders kitapları, öğretmen, öğrenci, bilimsel eğitim, yaygın eğitim, gençler-gençlik örgütlenmesi, din, beden eğitimi (spor), Eğitim Bakanlığı örgütsel yapı reformu başlıklarından oluşmaktadır. Aynı yıl içerisinde *Jûkendô* gibi süngülü silah eğitimi başta olmak üzere, *Kendô*, *Jûdô*, *Naginata*, *Kyûdô* gibi tüm geleneksel savaş-strateji öğretileri (*Budô*) dersleri programdan kaldırılmıştır (Sakaue, 2016).

1946 yılı köklü değişimlerin, diğer bir deyişle yeniden tasarlama sürecinin hızlandığı yıl olmuştur. Müttefik Kuvvetler Komutanlığı Amerikan Savaş Bakanlığı’ndan bir eğitim heyeti talebinde bulunmuştur. Amerikan Dışişleri Bakanlığı tarafından seçilen G. S. Stoddart’ın başkanlığındaki 27 uzmandan oluşan Amerikan Eğitim Misyon Heyeti ilk grubu (*Beikoku Kyôiku Shisetsudan*) Japonya’da güncel ve demokratik bir eğitim sisteminin tesisini sağlamaya yönelik somut politikaların geliştirilmesi amacıyla aynı yıl Japonya’ya gelmiştir (Nakauchi, Nakano, Takeuchi ve Fujioka, 1987, ss. 44). Hazırladıkları raporla Japon eğitim sisteminin bakanlık teşkilatlanmasından ulusal dil eğitimi politikalarına, ahlak dersinden örgütsel yapılanmaya kadar mikro ve makro tüm yönleriyle köklü bir değişikliğe ihtiyacı olduğunu ve bunun da yasal değişikliklerle olabileceğini kaleme almışlardır. 1946 yılında dönemin Eğitim Bakanı Kôtarô Tanaka ivedi olarak yeni bir eğitim yasası gerekliliğine vurguda bulunmuş, aynı yıl içerisinde Başbakan Shigeru Yoshida’nın başkanlığında “Eğitim Reformları Kurulu” kurularak yeni bir eğitim yasasının gerekliliğine ilişkin rapor yayımlamıştır. Buna müteakip, 1947 yılında Eğitim Temel Yasası (*Kyôiku Kihon-Hô*) yürürlüğe girmiştir.

Eğitim Temel Yasası savaş sonrası “yeni” Japonya’nın eğitim yaklaşımını net biçimde ortaya koyan bir prensipler manzumesi özelliğini taşımaktadır. Dahası, 1947 yılında yürürlüğe giren bu yasa ilk defa 2006 yılında değiştirilmiştir<sup>10</sup>. Diğer bir deyişle, Eğitim Temel Yasası bir anlamda Japonya’yı 21. yüzyıla taşıyan temel aktörler arasında sayılabilir. Toplam 10 maddeden oluşan bu yasanın maddeleri şu şekilde özetlenebilir.

**Tablo 1.** Eğitim Temel Yasası (1947) içeriği

| No | Maddenin kapsamı   | Maddenin içeriği  |
|----|--------------------|---|
| 1  | Amaç               | Barişçil, bireyi önemseyen, geleneksel kodları koruyan ve bir o kadar da yeni dünyaya entegre olmayı hedeflemeye vurgu  |
| 2  | Vizyon-Strateji    | Bilimin özerkliği, ahlak, insana saygı, işbirliği temelinde eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine vurgu  |
| 3  | Fırsat Eşitliği    | Tüm Japon vatandaşlarının eşit bir şekilde kabiliyetleri doğrultusunda eğitim hakkına sahip olduklarına ve ekonomik zorluk yaşayanlara devletin yardım etme zorunluluğuna vurgu   |
| 4  | Zorunlu Eğitim     | 9 yıllık zorunlu ve ücretsiz eğitim sürecine, bu süreçteki merkezi ve yerel yönetimlerin yükümlülüklerine vurgu   |
| 5  | Karma Eğitim       | Zorunlu eğitim sürecinde karma eğitimin zorunluluğuna vurgu   |
| 6  | Okul Sistemi       | Okul açma yetkisinin devlette olduğu ve ek olarak tüzel kişiliklerin de okul açma yetkisine sahip olduğu; okul, öğretmen ve yerel teşkilat kavramlarının çerçevelerinin çizilmesine vurgu                                       |
| 7  | Toplum Eğitimi     | Tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin devletin himayesinde ve gözetiminde olduğuna vurgu. Kütüphane, müze, halk evleri gibi farklı boyutlarıyla da yaygın öğretim sürecinin de eğitimin temel amacının gerçekleştirileceğine vurgu |
| 8  | Eğitim ve Siyaset  | Siyasetin eğitim-öğretim sürecinin dışında bırakılacağına, herhangi bir siyasi partinin propagandasının eğitim kurumlarında yapılamayacağına vurgu  |
| 9  | Din Eğitimi        | İnançların varlığına ve toplumsal yaşamdaki karşılığına saygı duyulmakla birlikte, belirli bir dini eğitimi ve/veya dini faaliyeti okul dışında tutmaya, eğitim sisteminde seküler yaklaşıma vurgu.                             |
| 10 | Eğitim Bürokrasisi | Eğitim bürokrasisinin temel duruşuna sosyal devlet anlayışı içerisinde vurgu.   |

Sadece biçimsel olarak değerlendirildiğinde dahi 1945 yılındaki Eğitim Politikaları Bildirgesi ve 1946 yılındaki Amerikan Eğitim Misyon Heyeti raporunun bu yasanın fikrî zeminini oluşturduğu anlaşılabilir. 1947 yasanının giriş bölümü üç paragraftan oluşur ve temel anlayışın yansımaları görülebilir.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Orijinal metin için bkz. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm)

<sup>10</sup> 1960 sonrası Japon eğitim sisteminde özellikle öğretim programlarında ve zaman zaman diğer yönetmeliklerde sanayileşme-ekonomik kalkınma süreçlerinin gidişatı doğrultusunda birçok değişiklik yapılmıştır. 2006 yılı ile birlikte yasa üzerinde de temel değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Çağa uyum ve günü yarına bağlama noktasında 1960-2006 dönemi ve 2006 sonrası dönemin de detaylıca irdelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın ana konusu olmaması sebebiyle 1960 sonrası Japon eğitim politikaları bir başka çalışmada detaylı tartışılacaktır.

<sup>11</sup> Yazar tarafından Japonca orijinal metinden çevrilmiştir. Orijinal metin için bkz: [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/06121913/002.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/06121913/002.pdf)

Bizler -Japon vatandaşları olarak-, ilk olarak, Japon anayasasını tesis edip, demokratik ve kültürlü bir devleti inşa edip, dünya barışı ve insanlığın refahına katkı sunmaya yönelik kararlılığımızı gösteriyoruz. Bu idealin gerçekleştirilmesinin temelinde ise eğitimin gücü yatmaktadır.

Bizler -Japon vatandaşları-, bireye saygı duyan, gerçek ve barışı arzulayan insan eğitimini hedeflemenin yanı sıra, hem evrensel hem de özgün bir kültürün inşasını amaçlayan eğitim anlayışının yayılmasını sağlamak zorundayız.

Bu noktada, Japon Anayasası'nın ruhuna uygun şekilde eğitimin amacını net olarak ortaya koymak yoluyla, yeni Japonya'nın eğitiminin temelini kurma amacıyla işbu yasa yürürlüğe konulmuştur.

İlk paragrafta geçen “Demokratik devlet” kavramı, o döneme kadarki Japonya ele alındığında oldukça radikal bir ifadedir. Edo döneminde (1603-1867) kast sistemine (*Shi-Nô-Kô-Shô Sistemi*) dahi sahip olan, toplumsal yapı bağlamında hiyerarşinin, sosyal ilişkilerde gerontokratik anlayışın öncelendiği, militarist anlayışın hem devlet aklında hem de toplum tabanında 20. yy. ortalarına kadar güçlü bir şekilde yer edindiği Japonya için demokratik toplum kavramının varlığı bile –o dönem şartlarında- oldukça radikal olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, “Demokratik devlet” kavramı ile o güne kadar güçlü olmayan demokratik anlayışın tesis edileceği bir eğitim anlayışı vurgulanmaktadır. Diğer yandan, “Kültürlü devlet” kavramı ile ise estetik, bilgelik, iyilik gibi Japon kültürünün kadim kavramlarının “yeni” toplumsal yapı içerisinde yerini koruyacağı bir eğitim anlayışı vurgulanmaktadır. Esasında burada da yukarıda tartıştığımız eski değerler ile yeni sistemleri bir araya getirme iradesi göze çarpmaktadır.

Yine ikinci paragrafta metne dökülen “insan yetiştirme” anlayışı bireye önem vermeyi önceleyen eğitim anlayışını vurgulamaktadır. Bu anlayış, çalışmanın önceki bölümlerinde de vurguladığımız gibi, kavramsal olarak yeni gibi gözükse de oldukça derin kültürel ve toplumsal bir zemine dayanmaktadır. Japon geleneksel savaş-strateji öğretilerinin çatı kavramı olan *Budô*'nun temel prensibi zihni, tekniği ve bedeni bütünleştirmeye çalışırken bir yandan da insanın karakterini geliştirme, ahlakını yükseltme, saygılı ve nazik olmayı öğrenme üzerine kurulmuştur (Nippon Budôkan, 2009, ss. 16). Yine, örneğin, Japon geleneksel kılıçlı savaş-strateji öğretisi *Kendô*'nun temel amacı insan karakterini kılıç (*Katana*) kullanma prensiplerini uygulama yoluyla disiplin altına almaktır. Görüldüğü üzere, 500 yılı aşan bir kültürel birikim günün ihtiyaçlarını karşılayacak ve koşullarına uyum sağlayacak biçimde yeni kurum ve kavramlarla entegre hâle getirilmektedir.

Aynı paragraf içerisinde geçen “hem evrensel hem de özgün bir kültürün inşası” ifadesi, o güne kadar kendi kültür coğrafyasına odaklanmış, sosyal ve kültürel mobilitenin olmadığı, hatta 19. yüzyıl sonlarına kadar ulusal bir kimliğin bile tam anlamıyla oturmadığı “yerel” anlayışın daha demokratik ve evrensel değerlerle harmanlama anlayışına dönüşü vurgulamaktadır. Yine, yasanın ilk iki maddesi de temel anlayışı ortaya koyma bağlamında önemlidir.

Madde 1: (Eğitimin Amacı): Eğitim, karakterin inşasını temel alarak, barışçıl bir ülke ve toplumun kurucuları olarak gerçeğe ve doğruya aşık, bireyin değerlerine saygı duyan, emek ve sorumluluğa önem veren, özgür zihne ve bedene sahip vatandaşların yetiştirilmesini amaçlar

Tıpkı 500 yıllık *Budô* birikiminde işaret edildiği gibi karakterin inşası günün koşulları çerçevesinde birey üzerinden ele alınmaktadır. Gerçeğe ve doğruya aşık olmak ise Japon kültürü için yeni bir olgu sayılamaz. Japonların öğrenme iştahı (*gakushû iyoku*) ve disiplini tarihsel süreç içerisinde net biçimde görülür. Örneğin, Meiji dönemi eğitim reformlarının esin kaynağı da olan Japonya'nın en büyük düşünürlerinden ve reformist aydınlarından Yukichi Fukuzawa'nın eğitim ve bilimin önemine ve bu yolla bireylerin özgür bir yaşam süreceğine ilişkin vurguları, öz yaşam öyküsünde vurgulanan öğrenme iştahı “aşk” kavramının altını dolduran temel fikrî argümanlar arasında sayılabilir. Yine, bu döneme kadar imparatorluk Japonya'sında kavramsal olarak var olmayan “vatandaş” kavramının yanı sıra sosyolojik ve kültürel bir olgu olarak arka planda bulunan “birey” olgusunun da Eğitim Temel Yasası içerisinde daha görünür hale geldiği ortadadır.

Madde 2: (Eğitim Politikası): Eğitimin amacı her türlü koşul ve ortamda gerçekleştirilmelidir. Bu amaca ulaşabilmek için, akademik özgürlüğe saygı duyan, gerçek yaşama uygun, özgün ruhu besleyen, öteki ile karşılıklı sevgi ve işbirliğine dayalı olarak kültürün oluşturulması ve geliştirilmesine hizmet etmelidir.

Ulusal eğitim politikasının temelini, kültürel kimlik bazlı değerler değil bilgi alınmıştır. Akademik özgürlüğü, bilginin kullanımını ve üretimini temel alan bir toplum yapısına odaklanılacağına işaretleri yasanın ikinci maddesinde görülebilir. Örneğin, 1960'lara gelindiğinde Başbakan İkedâ'nın sanayileşme ve kentleşmenin ciddi bir ivmeyle sürdüğü dönemde çeşitli sosyal ve ekonomik politikalarını “insan-bilgi-kalkınma” kavram çerçevesine oturtması –her ne kadar dönem olarak bu çalışmanın tartışma çerçevesinin

dışında olsa da- Eğitim Temel Yasası ve arkasındaki anlayışın sonraki yıllarda da etkisini koruduğunu gösterir. Gerçek yaşama uygunluk ifadesi, eğitim politikalarının geliştirilme ve uygulanma süreçlerinde sahanın koşullarının göz önüne alınacağı, bir anlamda merkez kadar yerel iradenin de süreçte yer alacağı bir anlayışı göstermektedir.

Japon toplumsal yapısının, kültürel dinamiklerinin temeli olan kolektif bilinç (Aruga, 1972; Suzuki, 1940) ve buna bağlı ilişki-davranış örüntüleri (Lebra Sugiyama, 2013; Özşen, 2016; Yamazaki, 1994) “işteş” bir karaktere sahiptir ve geleneksel inanç ve toplumsal değerler itibarıyla uyum ve varoluşa dair saygıyı temel alır. Yine, coğrafi koşulların bir arada yaşama kültürünü geliştirdiği Japonlar için işbirliği yaşamın olmazsa olmaz davranış kalıplarının başında gelmektedir. Bu çerçevede, Japon kültürünün temel tüm öğelerinin Eğitim Temel Yasası bünyesinde yeni dünya okuması ile entegre olduğu ve bu halin ilkesel bağlamda günümüze kadar değişmeden geldiğini ifade etmek yanlış bir tespit olmayacaktır.

### Değerlendirme

Japonya günümüze dek ülkemiz de dahil olmak üzere birçok ülkede ekonomik kalkınma ve toplumsal gelişim süreci bağlamında örnek/model ülke olarak gösterilmiştir. Eğitim sistemi de Japonya'nın kalkınması ve toplumsal gelişimi bağlamında önemli bir değişken olarak görülmekte, bu süreçteki rolü birçok araştırmancının konusu olagelmektedir. Ancak, Japonoloji çalışmalarında da sıklıkla görülen eksik bir yaklaşımla sürecin sadece çıktısı sayılabilecek bugüne odaklanılmakta ve tarihsel süreçteki dönüşüm ve sosyokültürel birikim değerlendirmeye alınmamaktadır. Bu noktada da, tahlillerin geçerliliği noktasında eksikliklerin çıkma ihtimali doğmaktadır. Bu çalışma ile, bugünkü ulus devlet Japonya'nın eğitim sisteminin temellerinin atıldığı 19. yüzyıl ikinci yarısından 20. yüzyıl ikinci yarısına kadarki 1 asırlık süreç ele alınmış ve bu süreçte Japonya'nın yaşadığı rejimsel, ideolojik, sosyal, siyasal ve kültürel gelişmeler ışığında eğitim sisteminin şekillenme süreci değerlendirilmiştir.

Bu çalışmadaki tartışmalar ışığında her dönem için birkaç noktanın öne çıktığı söylenebilir. Örneğin, ilk olarak Japon modernleşmesi sürecinin başlangıcı olan Meiji döneminin ilk yarısına tekabül eden süreçte bakıldığında, ulus devlet yapısı içerisinde eğitim hizmetinin merkezileşmesi yasal zeminde sağlanmıştır. Yine, aynı dönemdeki Batılılaşma hareketleri ile birlikte evrensel değerleri önceleyen bir eğitim anlayışı ve dünya okumasının kurgulanmaya çalışıldığı açıkça görülmektedir. Ancak, 19. yüzyılın sonlarına doğru oluşturulmaya çalışılan bu entegrasyon odaklı anlayış güç kaybetmeye başlamıştır. Bu süreçte, Japonya'nın yayılcı ve agresif dış politikası sonucunda ortaya çıkan milliyetçi, muhafazakar ve yerelci siyasi söylem öne çıkmıştır. Bu söylemin ve ordunun iç politikada daha da güçlenmesi, sonrasında ise I. ve II. Dünya Savaşları ile birlikte eğitim sistemi de bu söylemin etkisini tamamen yansıtır hale gelmiştir. Özellikle 20. yüzyıl ikinci yarısına kadar etkisini korumuş olan bu muhafazakar, milliyetçi ve yerel anlayış, İkinci Dünya Savaşı mağlubiyeti ile birlikte ortaya çıkan “yeni Japonya” içerisinde yer bulamamış, yerini ise yeni Japonya'da yeni eğitim sistemine bırakmıştır. Yeni eğitim sisteminin inşası sürecinde özellikle Amerikan Eğitim Misyon Heyeti'nin ziyaretler sonucunda hazırladıkları raporların etkili olduğunu söylemek yanlış bir tespit olmayacaktır. Zira, gerek bu raporlardan sonra Eğitim Bakanlığı'nın yeni bir yasanın gerekliliğine vurgusu, gerek Eğitim Temel Yasası'nın içeriği, gerekse dönemin siyasal bağlamdaki Amerikan etkisi göz önüne alındığında yeni Eğitim Temel Yasası'nın temelinin Amerikan heyetinin çalışmalarına dayandığı gözlemlenebilir.

Bu yeni eğitim anlayışı, modern dünya ile uyumu, dengeli bir ilişkiyi, barışı vurgulayan, ulus devlet sistemi içerisinde vatandaşlık bilincini ve de bireyi önceleyen ve fakat bir yandan da geleneksel kültür kodlarının, kolektif anlayışın, Konfüçyüsçü düşüncenin izlerinin de güçlü biçimde hissedildiği bir karaktere sahiptir. Bu yeni eğitim sistemi ile, Japonya 19. yüzyıl sonrasında itibaren yaşadığı deneyimlerden ders çıkararak, bir anlamda “tek yönlü” bir anlayış geliştirmemeyi tercih etmiş gibi durmaktadır. Bu bağlamda, çalışma içerisinde de vurguladığımız akılcı-pragmatik anlayışın ve uyum-denge olgularının eğitim sistemi özelindeki yansımalarını da gözlemlemiş oluyoruz. Bu akılcı-pragmatik ve uyum bazlı anlayışın sonucunda zıt gibi görünen kavramların, kurumların, sistemlerin bir arada işlerlik kazanabilmesi mümkün olmuştur.

Japonya'nın yarım asırdan fazla bir süre küçük düzenlemelerle eğitim sistemini çağın gereklerini karşılar halde tutabilmesi bahsi geçen bu eski-yeni denge anlayışı ile mümkün olmuştur. Bilginin ve emeğin küreselleştiği, yerel kimlik ve değerlerin öncelik sıralamasında yerini küresele bırakmaya başladığı bugünlerde yaşanan, işgücü zayıflayan Japonya yeni bir sosyoekonomik düzen arayışı içerisinde “Toplum 5.0” sloganı üzerinden önümüzdeki yüzyılı tartışmaktadır. Yukarıda bahsedilen eğitim sisteminin gözden

geçirilmesi süreci de bu çerçeve içerisinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim Bakanlığı 2016 yılı 5. Dönem Bilim ve Teknik Temel Yasası içerisinde yapılan güncelleme ile toplumsal sorunların çözümünde ve ekonomik kalkınmada fiziksel mekan ile siber mekanın da en etkin biçimde kullanıldığı sistemi temel alan insan merkezli bir toplum modeline geçiş vurgulanır hale gelmiştir. Yine, öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerini temel alır hale getirilmesi, üniversite sınavının ve üniversite organizasyonunun yukarıda belirtilen yeni anlayışa uyumlu hale getirilmesi, eğitim bütçesinin kullanımında yeni sosyoekonomik gereksinimlerin göz önünde bulundurulması gibi gelişmeler de Japonya'daki değişimin göstergeleri arasında sayılabilir. Bu ve farklı birçok değişiklik gerek yasal düzlemde gerekse sahada gerçekleşirken dikkat çeken nokta ise, tartışmamızda sıklıkla vurguladığımız eski-yeni ilişkisidir. Tüm bu değişiklikler ve değişim eğilimleri bir yandan küresel arenada teknolojik gelişmeleri özümsemiş bireyin yetiştirilmesine odaklanırken, diğer yandan da kökleri 16. yüzyıla kadar inen *Bushidō*'ya kadar uzanan bilgi-ahlak-beden eğitimi (*chi-toku-tai*) anlayışının çevresinde çağa uygun şekilde güncellenerek gerçekleşmektedir.

Japonya'da eğitim politikaları ve sistemi bir devlet politikası olarak net biçimde konumlandırılmıştır. Her ne kadar, son yarım yüzyılda hükümetteki siyasal eğilimde pek bir değişiklik yaşanmamış olsa da hükümetlere göre sistemde köklü değişiklik görülmemektedir. Dikkatle incelendiğinde, sisteme ilişkin değişiklikler dönemin sosyoekonomik koşullarına göre ve fakat bilgi-ahlak-beden eğitimi (*chi-toku-tai*) anlayışından sapmadan gerçekleştirilmektedir. Bu duruşu salt “geleneklerini koruyan” tahlili ile açıklamak yerine eski-yeni arasındaki uyum ve dengeyi pragmatik zeminde ve temeli bozmadan sağlama anlayışı ile açıklamak Japon kültürü ve düşün sistemi açısından daha sağlıklı bir yol olacaktır.



## Kaynaklar / References

- Aruga, K. (1972). *Gendai Nihon Shakairon [Bugünün Japon toplumu]*. Tokyo: Tokyo Üniversitesi Yayınları.
- Baydilek-Başaran, N. (2015). Japonya’da okul öncesi eğitim. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Budôkan, N. (2009). *Budô: The martial ways of Japan*. Tokyo: Nippon Budôkan Publications.
- Dündar M. A. (2006). *Panislâmizm'den büyük Asyacılaşma: Osmanlı İmparatorluğu, Japonya ve Orta Asya*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Ekinçi, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Milli Eğitim*, 188, 32-49.
- Hayashi S. (1959). “Nōson Jinkō no Chii to Kōzō [Kır Nüfusunun Yeri ve Yapısı]”. In Shigeru Nojiri (Ed.), *Nōson no Jinkō [Kır Nüfusu]* (ss. 15-53), Tokyo: Chuo Keizai Shuppan.
- Hirooka, Y., İmai, H., & Tsuda, T. (2013). *Kyōiku no Seido to Rekishi [Eğitim sistemi ve tarihi]*, Tokyo: Minelva Publishing.
- Honda, T. (1983). Nōson Jinkō Mondai no Shitsuteki Bunseki [Kır nüfus sorunlarının nitel analizi]. In S. Nakayasu (Ed.), *Shōwa Kōki Nōgyō Mondaironshū [Geç Showa dönemi tarım tartışmaları]* (ss. 5-52). Tokyo: NōBunKyō.
- İrim, N.B. & Özbek, A. (2018). *İkinci Dünya Savaşı ve Öncesi Japon Dili Eğitimi Tarihi*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Kaizuka, S. (2018). *Sengo Nihon Kyōikushi [Savaş Sonrası Japon Eğitim Tarihi]*. Tokyo: The Open University of Japan.
- Kisala, R. (2006). Japanese religions. In P. Swanson & C. Chilson (Eds.), *Nanzan guide to Japanese religions* (pp. 3-13). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kıral B., & Kıral E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Kuroda, T. (1985). Nihon no Jinkō Toshika to Kaihatsu [Japonya’da kentleşme ve kalkınma]. *Jinkō to Kaihatsu Shirizu 3 [Nüfus ve Kalkınma Çalışmaları Serisi 3]* (pp. 135-147). Tokyo: The Asian Population and Development Association.
- Lebra Sugiyama, T. (2013). *Japonlar ve davranış biçimleri*. (Çev. O. Baykara). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Mutou, T. (1996). Seinen Kunrenjo ni okeru Kōmin Kyōiku: Shūshin oyobi Kōminka no Kyōka Mokuhyō-Karikyuramu-Kyōka Naiyō [Gençlik Eğitim Okullarında Yurttaşlık Eğitimi: Ahlak ve Yurttaşlık Bilgisi Derslerinin Amaçları, Öğretim programları ve içerikleri]. *Shakaika Kyōiku Kenkyū*, 3(75), 24-34.
- Nakamura F., & Higuchi N. (2013). Gakuseiki wo Chūshin to shita Kyōiku Zaisei no Seidoshi [Gakusei dönemi eğitim harcamalarının sistem tarihi]. *Meisei Daigaku Kenkyū Kiyō: Kyōikugakubu*, 3, 15-30.
- Nakauchi T., & Nakano A., Takeuchi T., Fujioka S. (1987). *Nihon Kyōiku no Sengoshi [Japon eğitim sistemi savaş sonrası tarihi]*. Tokyo: Sanseidō.
- Özşen, T. (2016). *Japon modernleşmesine kırsaldan bakış*. Ankara: Nobel Akademik Yayınevi.
- Polat, M., & Arabacı Bakır, İ. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Reischauer E. O., & Jansen B. M. (1994). *The Japanese today: Change and continuity*, Tokyo: Tuttle Publishing.
- Sakaue Y. (2016). GHQ senryōka ni okeru Kendō: Kisoku, Sonzoku, Supootsuka, Geinōka no Shosō [Müttefik Kuvvetler Komutanlığı İşgali altında Kendō: Kuralları, Sürdürülebilirliği, Sporlaştırılması ve Sanatlaştırılması]. *Hitotsubashi Daigaku Supootsu Kenkyū*, 35, 3-17.
- Suga, S. (2016). Kokumin Gakkō ‘Shotō Kokugo’ Go-Hachi no Suminurikyōkasho no Jijō nituite [Milli Okul İlk Kademe Japonca 5-6-7-8 Derslerindeki Mürekkepli Kitaplar Hakkında]. *Hanazono Daigaku Bungakubu Kenkyū Kiyō*, 48, 143-173.
- Sumi, T. (2014). Nihon no Shūgakuritsu wa Sekaiichi datta no ka? [Japonya’nın Okullaşma Oranı Gerçekten Dünya Birincisi miydi?]. *Journal of Research Office for Human Rights of Tenri University*, 17, 19-31.

- Suzuki, E. (1940). *Nihon Nōson Shakaigaku no Genri [Japon köy sosyolojisi temel prensipleri]*. Tokyo: Miraişha Yayınları.
- Takahashi, Y., Takada F., & Sono H. (2001). *Gakkō Seido to Shakai [Okul Yasası ve Toplum]*. Tokyo: Tamagawa University Publishing.
- Tamai, Y. (2000). Meiji Chūki no Chiikibetsu Shūgakuritsu no Suii to Chiiki Saihen: Okayama-ken no Shūgakuritsu to Hinkon Kaisō no Tairyū wo Chūshin ni shite [Meiji Orta Döneminde Bölgelere Göre Okullaşma Oranlarının Eğilimi: Okayama Vilayeti Okullaşma Oranı ve Düşük Gelir Sınıfı Üzerinden bir Değerlendirme]. *Okayama Daigaku Keizai Gakkai Zasshi*, 31(4), 85-111.
- Taniyama, M. (2012). Kaihōrei Hantai İkki to Shinsei Hantai İkki [Özgürlük Yasası Karşıtı İsyenlar ve Yeni Yasa Karşıtı İsyenlar]. *Tenri Daigaku Jinken Mondai Kenkyūshitsu Kiyō*, 15, 1-11.
- Tekmen A. N. (2015). Toplum hayatından iş hayatına kata. S. Esenbel & E. Küçükyağın (Ed.), *Türkiye'de Japonya Çalışmaları II* içinde (ss. 91-100). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Tösten, R., & İkinci İ. (2012), Japonya eğitim sisteminde yüksek öğretim, *Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1185-1196.
- Tōyama, S. (1951). *Meiji İshin [Meiji Restorasyonu]*, Tokyo: Iwanami Shoten.
- Uçar R., & Uçar İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yamazaki, M. (2010). *Japon kültürü: Japonlar ve bireycilik* (Çev. O. Baykara). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.