

SÖMÜRGEÇİLİK BAĞLAMINDA AFRİKA'DA EĞİTİM EDUCATION IN AFRICA IN THE CONTEXT OF COLONIALISM

Yıl 2, Sayı 2, ss.128-149.

Year 2, Issue 2, pp.128-149.

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Article Type: Research Article

Geliş Tarihi: 17.06.2022

Submitted: 17.06.2022

Kabul Tarihi: 18.07.2022

Accepted: 18.07.2022

Atf Bilgisi / Reference Information

Aydoğan, İ. & Fidan, M. S. (2022). Sömürgecilik Bağlamında Afrika'da Eğitim, *Africana-Inönü Üniversitesi Uluslararası Afrika Araştırmaları Dergisi*, 2 (2) , 128-149.

İsmail AYDOĞAN

Prof. Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
iaydogan124@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5447-4741

Mutlu Sadık FİDAN

Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı,
smutlufidan@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2082-8118

Öz

Sömürge eğitimiyle Avrupalıların üstün görüldüğü ölçü ve düzende Afrikalılar değersizleştirilmiştir. Bu eğitimi benimseyen Afrikalılar efendilerinin bir gölgesi hâline gelmişler ve bu durum Avrupalıların otoritesini sorgulamayı son derece zorlaştırmıştır. Sömürgeciler eğitimi, her zaman sosyal mühendisliğin birincil aracı olarak görmüştür. Eğitimi uygarlaştırma misyonu ile örtük yerlilere kendi değerlerini empoze etmişlerdir. Bu makale, Afrika'daki kolonyal eğitim tarihindeki bu süreci geçmişten günümüze ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda ilkin Afrika'daki sömürge öncesi dönem eğitimi ortaya konulmuştur. Ardından sömürge dönemi ve sömürge sonrası dönem eğitim sistemindeki "modernleşme teorisi" olarak görülen emperyal etkiye değinilmiştir. Yerli halkların Avrupa yönetimlerinde ve misyonerlerce üretilen eğitimle yeniden yaratılmasının nedenlerini ve yerel seçkinlerin eğitiminin nasıl ve neden emperyal, ulusal ve uluslararası gündemlerde farklı biçimlerde ve farklı zamanlamalarla temel bir özellik hâline geldiğine değinilmiştir. Dahası sözde "uygarlaştırma misyonu" retorisiyle eğitimin bir "sosyal kontrol" projesinin parçası olduğu ortaya konulmuştur. Alanyazın taraması olarak yapılan bu çalışmada Afrika'daki sömürge öncesi dönem, sömürge dönemi ve sömürge sonrası dönem eğitim sistemine yönelik araştırmalar taranarak bir durum tespiti yapılmıştır. Sömürgeci eğitimin yerlilerin varsayılan geri kalmışlığını veya tembelliğini vurgulayan kavramlara gömülen refah ve modernleşme politikalarına ilişkin siyasi tartışmalarda merkezi bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Afrika Eğitimi, Sömürge eğitimi, Sosyal Kontrol, Modernleşme Teorisi, Uygarlaştırma Misyonu.

Abstract

Africans were also devalued to the extent and order that Europeans were exalted with colonial education. The men and women who adopted him became a shadow of their masters, and the education that Africans blindly attached to their masters made it extremely difficult for them to question the masculinity and authority of their faith-preaching white masters. Colonialists have always viewed education as the primary tool of social engineering. By covering education with the mission of civilizing, they imposed their own values on the natives. In this context, this article aims to reveal this process in the history of colonial education in Africa from past to present. Explaining the imperial influence seen as the "modernization theory" in the pre-colonial, colonial and post-colonial education system in Africa, the reasons for the re-creation of indigenous peoples by education produced by European governments and missionaries and how and why the education of local elites is on the imperial, national and international agendas. It is revealed that in different forms, with different timings, education has become a fundamental feature, with the rhetoric of the so-called "civilization mission", that education is a part of a "social control" project and is very important for this. In this study, which was conducted as a literature review, a situation determination was made by scanning the researches on the pre-colonial, colonial and post-colonial education system in Africa. It was concluded that colonial education played a central role in the political debates on welfare and modernization policies, which were embedded in concepts emphasizing the supposed backwardness or laziness of the natives.

Keywords: African Education, Colonial education, Social Control, Modernization Theory, Civilization Mission.

Structured Abstract

By training, colonial governments saw sacrificial chains as ornaments and the best possible recognition, and succeeded in enslaving their victims to the extent that they no longer realized they were slaves. With the advent of colonial education, Africans were devalued in the same order that Europeans were exalted. The men and women who embraced it became a shadow of their masters, and the education that Africans blindly attached to their masters made it extremely difficult for them to question the masculinity and authority of their faith-preaching white masters. The involvement of the missionary church in education created an “unprecedented alliance between State, Capital, and Church” that gave “a divine air and authority to the colonial brainwashing, whitening, and subjugation” of Africans. The colonialists used education along with the armed force to disarm and silence Africans in their minds, souls and bodies and turned their warriors into “cowardly cowards”. Colonialists have always viewed education as the primary tool of social engineering. By covering education with the mission of civilizing, they imposed their own values on the natives. The assimilation policy imposed by the colonialists through education caused the natives to reject their own cultural values and to imitate the West in every field. The education imposed by the colonialists through the missionaries was also aimed at Christianizing the ethnic groups in Africa rather than integrating them. This education was presented as modern, new and innovative, discrediting traditional education. Colonial education was designed to enable the African population to fulfill the functions demanded of the state, to internalize some concepts of colonialism, to ensure that the natives did not rebel against their masters, and to be isolated from the possibility of accessing their own culture. The necessity of colonial education to shape and transform man in all its aspects became the basic educational policy of the African colonies. The social transformation of the natives was considered a necessary step for the economic exploitation of the colony, because the existing family organization tied to the local mode of production was undermining the expansion of the capitalist system. Using the Bible in their curriculum, they promoted Christian lifestyles to society and imposed their culture on African youth. From the earliest days of missionary training in Africa, missionaries used so-called ideals of freedom, equality, civilization to create a new Christian identity for the natives. The sole purpose of the system was to provide some form of control over the way of life of the indigenous people by educating them in Christian values and doctrine. This type of education aimed to prepare men and women to be good workers and good citizens and to develop spiritual insight. In this way, however, Africans remained submissive to their colonial masters and avoided questioning authority. To justify “enlightened West” intervention in Africa, colonial governments served the pre-colonial culture and histories of African society to both Africans and international communities as being based on cannibalism, slavery, violence, and injustice. Education was one of the implicit components that the proponents of the system used to support the claim that European colonialism was a “civilizing” and “modernizing” enterprise. Western codes were processed in such a way that students who were educated in colonial schools; They even began to reject their own culture as a result of the Western ideas they were exposed to. In the post-independence era, Africa’s educational planners failed to develop a curriculum designed to decolonize the indigenous mind. Despite the official end of colonialism, it has always managed to survive. Little has been done to rekindle the sense of cultural dignity that existed in pre-colonial Africa. From the Euro-Christian education system, which was designed to create a class that was cut off from its cultural and moral traditions from the colonial period, people with a western perspective emerged. In the post-independence period, the old system was continued, as African countries were ruled by the elite, whose Western ideologies were imposed during the colonial period. As the Euro-Christian education system in the countries was designed to destroy the identity of its victims and at the same time glorify the European race, the elite controlling matters over the natives began to display the spirit of slavery like their Christian counterparts, and even if they claimed to be free, they could only play the role of slaves to European imperialism. Colonial status in the post-independence education system was replaced by neo-colonial status and the past was continued. Because imperialism led to the acceptance of the myth of European supremacy, which is a fundamental component of the Euro-Christian philosophy of education, in African governments and intellectual circles, and as a result, the acceptance of European thought and ideas as having universal validity. For this reason, successive governments in Africa have come to accept the

European concepts of government, economy and social reform as final and unchangeable. This is also true for the socialist governments that ruled African countries for a while and seemed to be opposed to the Euro-Christian centre. In this context, this article aims to reveal this process in the history of colonial education in Africa from past to present. Explaining the imperial influence seen as the “modernization theory” in the pre-colonial, colonial and post-colonial education system in Africa, the reasons for the re-creation of indigenous peoples by education produced by European governments and missionaries and how and why the education of local elites is on the imperial, national and international agendas. It is revealed that in different forms, with different timings, education has become a fundamental feature, with the rhetoric of the so-called “civilization mission”, that education is a part of a “social control” project and is very important for this. In this study, which was conducted as a literature review, a situation determination was made by scanning the researches on the pre-colonial, colonial and post-colonial education system in Africa. It was concluded that colonial education played a central role in the political debates on welfare and modernization policies, which were embedded in concepts emphasizing the supposed “backwardness” or “laziness” of the “natives”.

Giriş

Portekiz ve İspanyol “*kâşiflerin*” XV. yüzyılda başlatmış oldukları “*sözde keşif*” ve teknik ilerlemeler sonucunda başlayan sömürgecilik hareketleri, İngiltere’de XVIII. yüzyıldaki sanayi devrimini takiben hızlı bir şekilde gelişme göstermiştir (İrge, 2005). Buna Afrika’dan getirilen kölelerin Amerika’da zorunlu olarak çalıştırılarak emeğin sömürsü, Amerika’nın yağmalanması sonucu oluşan servet akışı eklenmiştir (Beaud, 2010). Sömürgecilik yarışı başlamadan önce Afrika’da, Avrupa devletlerinden daha güçlü ve onların yayılmasını engelleyecek bir örgütlülüğe ve askeri güce sahip olan Afrikalı devletler vardı. Bu yüzden “*modern*” veya “*medeni*” Avrupalıların “*barbar*” veya “*ilkel*” Afrikalılarla karşılaşmaları hakkındaki popüler söylemlerin aksine Avrupalılar ile Afrika halklarının ilk temasları genel anlamda diplomatik ve barışçıl olmuştur. Fakat 1444 yılında Portekizli denizci Lancarote de Lagos ve adamlarının Senegal Nehri’nde bir grup Afrikalıyı esir alıp köle olarak satmaları, Afrika için yeni bir dönemin habercisi olmuştur. Köle ticareti başladığı andan itibaren barışçıl hava yerini elde edilen kazançları korumak için askeri müdahalelere bırakmıştır. Ancak plantasyonlarda köleleri kullanmak yerine ücretli işçi kullanmanın az maliyetli ve daha verimli olduğunun anlaşılmasıyla, 1807’de, yüzyıllarca devam eden köleliğin kaldırılması için yasal zemin hazırlanmaya başlanmıştır (Daban, 2018). Bu dönemden başlamak üzere dünyadaki Avrupa dışı toplumlar ve ülkeler, onlarla karşılaşp mücadelelerinde acı mağlubiyetler yaşadıklarında, onlara karşılık verebilmek için onlar gibi olmaya başlamışlardır (Gündüz, 2016). Ancak *İlerleme, sanayileşme, gelişme ve kalkınma* gibi kavramlar, sömürgeci devletlerin Batı dışı toplumlar olarak tanımlanan ülkeler üzerindeki hedeflerine erişmeleri için kullanılan kavramlardı. Hedef ülkelere ideoloji olarak benimsenen kalkınmacılık olgusu Batı’ya benzemeye çalışmak ve onu aynen taklit etmek anlamını taşıyordu (İrge, 2005).

Sömürgeciler bu ideolojik araçlar ile Afrikalıların kendilerine bakmaktan aciz olduklarını ve bu yüzden herhangi bir durumda hayatlarını sürdürmek için beyazların rehberliğine ihtiyaç duyduklarını iddia etmişlerdir. “*Beyaz adamın yükü*” anlamındaki sömürge nosyonu sömürge güçlerinin kendilerini dünyanın “*geri kalmış*” ırklarına Batı kültürünün ve teknolojisinin faydalarını getirmek için özverili bir şekilde çalışan Hristiyan yardımsever kurumlar olarak göstermenin ideolojik bir aracı olmuştur (Daban, 2018). Sömürge egemenliğinin arkasındaki itici güçlerden biri, Afrika toplumlarının ekonomik sömürsüydü. Bu amaçla sosyal ve ekonomik dönüşüm araçlarından biri olan modernleşme projesi, sömürge yönetimlerinin temel önceliği hâline geldi. Modernleştirme projesi, Afrikalıları beyaz adama dönüştürmeye çalışan bir dizi idari, eğitim, ekonomik ve altyapı sisteminin kurulmasından ibaretti. Afrika’da modernite, modernleşme sürecinin kavramsal paradigması hâline geldi. Oysa bu kavram batılı olmayan halkların sürekli olarak ulaşmadan yöneldiği bir kavramdı. Böylece, sömürge modernliği, modern veya medeni Avrupalı ile geleneksel veya vahşi Afrikalı olarak adlandırılanlar arasındaki karşıtlıktan doğdu. Dolayısıyla gelenek, Afrika kültürüyle eşanlamlı hâle gelirken, modernite Avrupa uygarlığıyla eşanlamlı hâle geldi. Bu iki sektör bizim sömürge toplumu olarak bildiğimiz şeyi oluşturdu (Martinez, 2007).

Bugün dünyanın hemen her yerindeki insanın Afrika'ya dair algısı, sömürge döneminde miras alınan eğitim sistemi ve sömürgeci diliyle oluşmaya devam etmektedir. Bu algıda geleneğin, kötünün, yokluğun, barbarlığın, gelişmemişliğin, eğitimsizliğin, cehaletin, tuhaflığın, ilkeliliğin ve kabalığın merkezinde Afrika yer almaktadır (Erdoğan vd., 2021). Afrika'yı dünyanın en yetersiz, en çirkin ve en kaba insanların yaşadığı kıta yapan da; insanlık serüveninde yaşanan başarısızlıkların kıtası yapan da (Mbembe, 2021) bu sömürgeci dildir. Temel yanılı Batının Afrika'daki sömürgeciliğini sadece ekonomik saiklerle açıklamakta yatkındır. Yani Afrika'yı sadece ekonomik olarak sömürmüş bir Avrupa algısı yaratılmak istenmektedir. Ekonomik olarak gerçekleşen sömürme suçundan kurtulmak kolaydır. Nitekim Almanya 1908 yılında Namibya'da gerçekleştirdiği ve 70 bin kişinin ölümüyle sonuçlanan soykırım suçundan, Namibya'ya 30 yılda 1,1 milyar Euro vererek kurtulacağını düşünebilmektedir (NTV, 2022). Bu algı nedeniyle esas sömürgeciliğin zihniyet merkezli olduğu hâlâ tam anlamıyla anlaşılmalıydı.

Yabancı literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde Afrika toplumunun yeniden üretimi modeliyle örtüşen sömürge eğitimi, sömürgecilerin Afrika eğitiminde oynadıkları rolün sonuçlarına *"bilanço"* açısından yaklaşma eğilimidir. Bu model muhtemelen Afrika'daki misyoner varlığına karşı veya onu destekleyen argümanları haklı çıkarmak için tasarlanmıştır. Sosyal bilimcinin görevi, insan sermayesinin reçetesi hâline getirilen sömürge eğitiminin etkisinin ne kadar iyi ya da kötü olduğunu göstermek için basit bir olgu seçimine indirgenmiştir. Bu yaklaşım, sorunu aşırı basitleştirmenin bir başka biçimidir, çünkü tarihsel bir çalışmanın amacı, belirlenmiş bir tarihsel sürecin öznelinin ya da nesnelinin denenmesi değil, böyle bir sürecin günümüzün bir parçası olarak yeniden inşasının sonuçlarını, ne ürettikleri veya ne üretmeye çalıştıklarıyla ortaya koyabilmektir. Bu makale, Afrika'daki kolonyal eğitim tarihindeki bu süreci geçmiştin günümüze ortaya koymayı amaçlamıştır. Afrika'daki sömürge öncesi dönem, sömürge dönemi ve sömürge sonrası dönem eğitim sistemindeki *"modernleşme teorisi"* olarak görülen emperyal etki ortaya konularak yerli halkların Avrupa yönetimleri ve misyonerlerce üretilen eğitimle yeniden yaratılmasının nedenlerini ve yerel seçkinlerin eğitiminin nasıl ve neden emperyal, ulusal ve uluslararası gündemlerde, farklı biçimlerde, farklı zamanlamalarla temel bir özellik hâline geldiği, sözde *"uygarlaştırma misyonu"* retorikleriyle eğitimin bir *"sosyal kontrol"* projesinin parçası olduğu ve bunun için çok önemli olduğu ortaya konulmaktadır. Bu araştırma ayrıca sömürge dönemi okullarda eğitim almış sömürge sonrası elitlerin bağımsızlıktan sonra sosyal kontrolü ve ekonomik kalkınmayı teşvik etmek için bu dinamikleri sürdürdüğünü savunuyor. Günümüzde Afrika'da yaşanan bölgesel siyasi ve ekonomik eşitsizliğin genel olarak sömürge dönemi kalkınmasından değil, özel olarak sömürge döneminden miras alınan eğitimden kaynaklandığı, bölgesel siyasi eşitsizliğin, sömürge eğitimi mirasının bugün Afrika'da dağıtıcı siyaseti ve eşitsiz kalkınmayı etkilediği ve Afrika'daki eğitimin, ideoloji ve hegemonya olarak *"bilim biçimini"* alan dirençli bir sömürgeci epistemolojinin kurbanı olduğu öne sürülmektedir. *Alanyazın taraması* olarak yapılan bu çalışmada Afrika'daki sömürge öncesi dönem, sömürge dönemi ve sömürge sonrası dönem eğitim sistemine yönelik araştırmalar taranarak *bir durum tespiti* yapılmıştır.

Sömürgecilik Öncesi Dönemde Afrika'da Eğitim

Sömürgeciliğin resmi olarak başladığı XIX. yüzyılın sonlarında, Avrupalılar, Afrika'da tamamen eğitimsiz insanlara eğitim verdiklerini varsaymaktaydı. Afrika'ya geldiklerinde tüm gençlerin tamamen cehalet içinde olduklarını iddia ediyorlardı. Çünkü Batı, eğitimi sadece okuryazarlıktan ibaret sanıyordu. Eğitimin, kişinin doğduğu toplumda yaşamak için bir hazırlık olduğu gerçeğini yok sayıyorlardı (Moumouni 1964; Anderson, 1970; White, 1996; Arapbor, 1998; Mosoti, 2011). Oysa Batı eğitim sistemi Afrika'ya hâkim olmadan önce, Afrika, işlevsel bir eğitim biçimine zaten sahipti. Çocukluktan yetişkinliğe kadar devam eden, bireyin fiziksel ve psikolojik gelişimine uygun olarak işletilen geleneksel Afrika eğitimi, kabile¹ sınırlarını aşan birçok özelliğe sahipti (Pearce, 1988). Bu eğitim, aile ve toplum için acil ve önemli

¹ Kabile kavramı da Avrupalıların Afrika'ya dair olumsuz algısından payını almıştır. Zihinde oluşan tüm olumsuzluklara karşın Kabile, değerlere bağlı yaşayan, ortak soydan gelen insanların yaşama biçimi olarak algılanmalıdır. Bugün ülke denilince anlaşılacak neyse kabile deyince benzer durum anlaşılmalıdır.

işlevleri yerine getirmeyi amaçlıyordu. Ayrıca çocuğun fiziksel becerisini geliştirmeyi, ahlak gelişimini, yaşlılara ve yetkili makamlardaki kişilere saygıyı aşılamayı, entelektüel beceriyi geliştirmeyi, mesleki eğitim vermeyi, topluma karşı sağlıklı tutumlar ve aidiyet duygusu geliştirmeyi, aile ve toplum işlerine aktif olarak katılımı, özetle toplumun kültürel mirasını anlama, takdir etmek ve tanıtmayı kapsamaktaydı. Kültürün en yüksek değeri olan aidiyet duygusunun aşılması eğitimin ana amacı olmuştur. Genç bireye, topluluğunun sosyal gelenek ve göreneklerine uyması, işbirlikçi ve iyi bir vatandaş olması öğretiliyordu. Kabile eğitiminin kabile ihtiyaçlarına ve çevre koşullarına göre farklılıkları vardı. Mesela avlanmanın önemli olduğu toplumlarda, eğitim, gençlerin duygularını keskinleştiren ve çevrenin uyarılarına tepkilerini eğiten becerilerle ilgiliydi (Nwagbaraocha, 1978). Geleneksel toplumda mesleki eğitim, büyük ölçüde çıraklık sistemiyle yürütülüyordu ve bu sistem milyonlarca Afrikalı genç ve yetişkini eğitmek için eskiden beri kullanılan bir araçtı (Nwokocha, 1984).

Geleneksel eğitim sistemlerinin içeriği veya konusu, sömürge öncesi Afrika toplumlarının fiziksel, sosyal ve ruhsal durumlarından kaynaklanıyordu. Fiziksel çevre, mesela, çocuğun yaşam alanı ister dağ ister ova, nehir veya tropikal orman tarafından yönetiliyor olsun, onun kendisini ve çevresini tehdit eden unsurlarla savaşmasını ve yaratıcılığını kullanmasını öğretiyordu. Çevrede büyüyen çocuk tabiatı, hava durumunu ve hem bitki hem de hayvan yaşamını öğreniyordu. Sosyal çevre de çocuk üzerinde etkiliydi. Geleneksel toplumların çoğunun hayatta kalması büyük ölçüde aile, klan ve kabileyi bir araya getiren karşılıklı ilişkiler ağına bağlıydı. Geleneksel eğitim sistemlerinin bu tür ilişkileri pekiştirmesi amaçlanıyordu. Bu nedenle, topluluktaki ebeveynlerin ve diğer yetişkinlerin çocuklarına karşılıklı bağları koruyan sosyal görgü kurallarını aralıksız olarak öğretmeleri şartıdır. Her aşama, çocuğun fiziksel ve bilişsel yeteneklerindeki, toplumdaki rolündeki ve geleneksel eğitim sürecine rehberlik eden otorite figürlerindeki değişikliklerle karakterize edilirdi. Öğrenme bir topluluk ortamında gerçekleştiğinden, çocuğun herhangi bir gelişim aşamasında birkaç öğretmeni olabilir. Annenin öğrettiği şey, büyük kardeşler veya geniş aile üyeleri tarafından sağlanan takviyeden farklı olan büyükannenin veya amcanın dersinden farklıdır (White, 1996).

Çocuklara yaşlılara saygı göstermeleri, sosyal sorumlulukları ve her şeyden önce bireysel çıkarlarını daha geniş topluluğun çıkarlarına tabi kılmaları öğretiliyordu. Geleneksel bir müfredatın içeriği manevi çevreden de belirleniyordu. Her olayın (doğum, ölüm, hastalık, sel veya kuraklık gibi) manevi önem kazandığı sömürge öncesi Afrika'da, eğitim dini öğretime veya öğretime odaklanma eğilimindeydi. Din, hem çocukların hem de yetişkinlerin yaşamında önemli bir rol oynuyordu. Mesela İslam'ın kabul edilmesiyle birlikte İslami eğitim, toplumda etkili olmaya başlamıştı. *Kur'an* veya *Medrese okulları* da Arap tüccarlar tarafından IX. ve X. yüzyıllarda Afrika'ya tanıtılmaya başlanmıştı. İslam, Arap alfabesini tanıtmış ve Kur'an bilgisinin önemli bir dini gereklilik hâline gelmesi nedeniyle, Medrese okulları da Afrika'da gelişmeye başlamıştı. Eğitim hem erkekler hem de kızlar için 6 yaş civarında başlamaktaydı. Ancak, ailenin gelecekteki liderleri olarak kabul edilen, ailenin adını ve kültürel kimliğini taşıyan erkek çocukların eğitime daha fazla önem verilmişti. İslami bilgiye verilen önem nedeniyle Kur'an eğitimi gelişmişti (Balde, 2004). İslâmî dönemin başlangıcından XX. yüzyılın sonuna kadar eğitim, köylerde küçük mekteplerde ve zaviyelerde, şehirlerde ise mescitlerde ve medreselerde yürütülmekteydi (Miliani, 2012). Buralarda Kur'an'ın ezberlenmesi yanında Arapça ile ilgili temel bilgiler ve bazı fıkhi meseleler öğretilirdi. Bu kurumlarda vakıfların gelirleriyle beslenirdi (Saîdüni, 1993). Kısaca sömürge öncesi Afrika'da eğitim, nesilden nesile zaman içinde test edilmiş becerileri, gelenekleri ve bilgileri korumak ve aktarmak için önemli bir araç olarak hizmet etti. Gençler, dil, iffet, dürüstlük, çalışkanlık, yiğitlik, cömertlik ve misafirperverlik gibi atalarının mirasını takdir etmeyi ve değer vermeyi geleneksel eğitimleri sayesinde öğreniyorlardı. Çocuklar kültürel miraslarını anladıklarında ve takdir ettiklerinde, onlar da kendi çocuklarına aynı şeyi aktarıyorlardı.

Sömürge öncesi geleneksel Afrika'da eğitim, dünyanın geri kalan geleneksel toplumlarıyla benzer özellik göstermekte idi. Modernleşmenin uğramadığı tüm yerler gibi Afrika'da da eğitim kültürel idi. Bugün neredeyse bir ülkenin sosyal ve psikolojik statüsüne sahip olan kabile hayatında da kültür egemendi.

Kabile yaşamı, sömürge öncesi Afrika’da, sağlıklı bir toplumun göstergesi idi. Kabile şimdiki içe kapanık, toplumdan ayırık olma hâline gelmesi sömürgecilikle doğrudan ilgilidir. Bir başka ifadeyle Afrika’da kabile ile Eski Yunandaki şehir devletleri arasında (Atina, Sparta vb) mantık olarak bir farklılık yoktur. İşleyiş olarak ise Eski Yunan şehir devletlerinde sınıf sistemi ve kurallar baskınken kabile yaşamında kültür daha baskındır. Bugün insanların algısında Yunan ve İtalya şehir devletleri olumlu iken Afrika’daki kabile algısının olumsuz olması yine Avrupalıların sömürgeci tarih anlayışının göstergelerindedir.

Sömürgecilik Döneminde Afrika’da Eğitim

Afrika’da Avrupa eğitiminin temelleri, esas olarak Büyük Britanya, Fransa ve daha sonra Amerika’dan gelen XIX. yüzyıl misyonierleri tarafından atıldı (White, 1996). Bu nedenle, 1900’den önce okullar, özünde yerlileri Hristiyanlaştırma amacına yönelik bir araçtı. İlk misyonierler Afrikalıları eğitmeyi değil, onları dönüştürmeyi umdular. Okul bu ana amaçta ikili bir rol oynadı. Bir yandan okullaşma, din eğitimi almanın en etkili yolunu sağlıyordu. Yerli sömürge okullarında İncil, ilmihal ve dini metinleri okumaları öğretildi. Misyonier okullarında din, müfredatın tamamına hâkimdi (Ball, 1983).

Batı Afrika’daki misyonierlik geleneği 150 yıllık sürekli bir tarihe sahiptir ve Orta ve Doğu Afrika’nın bazı bölgelerinde Avrupa sömürge yönetiminden bile önce gelir. Ağırlıklı olarak Avrupa’daki Protestan kiliselerinden gelen Evanjelik misyonierler okuryazarlık ve el becerileri öğretirken, Anglikan ve Katolik misyonierleri genellikle daha akademik bir odaklanmaya sahipti. 1900’lerin başında ise eğitim sömürge yönetimlerinde devralınmaya başladı. Kitlesel eğitim Afrika’da kök salmaya başladıkça, okulların sömürge faaliyetleri için merkezler olarak kullanılması da eğitim harcamalarını teşvik etti (White, 1996). Sömürge eğitimi, sosyal, ekonomik ve politik modernleşmenin, Batılılaşmanın ve asimilasyonun öncüsü olacak Afrikalı Hristiyanlar/Afrikalı işçiler/Afrikalı tebaa/vatandaşlar yaratmakla ilgilendi (Kallaway, 2020). Kapitalist bir toplumda eğitimin bir toplumsal kontrol aracı veya emeğin yeniden üretiminin bir mekanizması hâline geldiğinden, misyonierlik eğitimi de dâhil olmak üzere, sömürge eğitimi, devlet aygıtlarının ve okullarının asimilasyon ve kültürel deformatsiyondan biraz daha fazlasını sağladığı görülmektedir (Cross, 1987). Sömürgeci eğitim aynı zamanda edebiyatta, resimlerde, kartpostallarda veya reklamlarda yer alan ve “yerlilerin” varsayılan “geri kalmışlığını” veya “tebelliğini” vurgulayan kavramlara gömülen refah ve modernleşme politikalarına ilişkin siyasi tartışmalarda merkezi bir rol oynamıştır (Matasci, Jerónimo & Dore, 2021).

1900’lü yıllardan sonraki sömürge eğitimiyle ilgili politikaların çoğunun kökeni, 1910’daki büyük ekümenik *Edinburgh Uluslararası Misyonier Konseyi (IMC) Konferansı*’na dayanmaktadır. Bu andan itibaren, Afrika eğitimi sorunlarıyla ilgilenecek uzmanlardan oluşan istişare ağları kurma girişiminde bulunuldu (Kallaway, 2020). Ayrıca *Milletler Cemiyeti* tarafından desteklenen emperyal ve sömürge işlerinin uluslararasılaşması ve devlet dışı aktörlerin süreçte artan katılımıyla, “yerli” eğitim yalnızca ulusal/emperyal ve yerel bir mesele olmaktan çıktı. Yeni fikirler ve gündemler ortaya çıktı ve yeni sorular gündeme geldi. *Hükümetlerarası örgütler, Phelps-Stokes Fonu, Uluslararası Sömürge Enstitüsü ve Uluslararası Misyonier Konseyi* gibi diğer ulusötesi gruplar, sömürge eğitiminin planlarına kendi gündemleri ve çıkarları doğrultusunda müdahale etmeye başladılar. Bunu yaparken, bazen ilgili yaşam koşullarını iyileştirmeye veya sözde “uygarlaştırma misyonunun” çabalarını ve sonuçlarını artırmaya çalışırken, sömürge imparatorluklarının iç işleyişini ve yönetim yöntemlerini etkilediler (Matasci, Jerónimo & Dore, 2021). Çoğunlukla, bu uzmanlar misyonierler ve hükümet yetkilileriydi, ancak I. Dünya Savaşı’ndan sonra, sistem, esas olarak *Carnegie, Rockefeller, Jeanes ve Phelps Stokes* gibi Amerikan vakıflarınca desteklenen ve esas olarak *Rockefeller Ailesi* tarafından kurulan *Columbia Üniversitesi Öğretmen Koleji, Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Cenevre’deki Jean-Jacques Rousseau Enstitüsü, Paris’teki École Coloniale* gibi kurumlarda bulunan üniversite temelli eğitimcileri içerecek şekilde genişletildi. 1907 ve 1930’lar arasında çeşitli *Imperial Education* konferansları yoluyla oluşturulan bu ağlar aracılığıyla, Belçika (1923), Kudüs (1926), Tambaram, Hindistan’daki (1938) IMC kongreleri, 1920’de Yeni Eğitim Bursu (NEF) toplantıları, Avrupa, Güney Afrika ve Avustralya’da Güney Afrikalı C. T. Loram

tarafından 1934 ve 1939 yılları arasında Amerikan hayırsever vakıflarının yardımıyla toplanan Yale Eğitim konferanslarıyla birlikte, yavaş yavaş sömürge eğitim politikası ve uygulaması üzerinde bir dereceye kadar etkisi olan bir araştırma topluluğu ortaya çıktı. Bunları, Afrika eğitimi üzerine 1922 ve 1924'te Amerikan vakıf ve misyonerinin ittifakıyla desteklenen *Phelps Stokes Komisyonu Raporu* izledi. 1930'larda sömürge yönetiminin varsayılan istikrarının daha fazla sorgulanır hâle geldiği bir bağlamda, Britanya ve Fransa'daki uzmanlar, kültürel sömürgeciliği tam manasıyla gerçekleştirecek reform ve yenilenme programları tasarladı. IMC, 1930'da çoğunlukla Rockefeller Vakfı tarafından finanse edilen Uluslararası Afrika Dilleri ve Kültürü Enstitüsü'nün (IILC) çabalarıyla bir Sosyal ve Endüstriyel Araştırma Departmanı kurarak bu konuda kendi girişimlerini başlattı. (Kallaway, 2020).

Portekiz Kolonilerinde Eğitim

Portekiz makamları, *uygarlaştırma misyonunu* ilerletmek ve yerel kadroları sömürge bürokrasisinin en alt kademelerindeki işleri yerine getirmeleri için eğitmek amacıyla kolonilerde devlet okulları kurdular (Amado, 2015). Portekiz hükümetince kolonilere sunulan eğitim sadece halkın Portekizce konuşabilmesi, misyonerler için ise halkın Hristiyanlaştırılmasıyla sınırlı olduğundan ilkökul seviyesinden öte bir eğitim sunulmamıştır (Bouchard, 2017). Bu yüzden sömürge hükümeti eğitimle sınırlı düzeyde ilgilendiği söylenebilir (Borgen Magazine, 2022). XIX. yüzyıla kadar okuma yazma bilen ve çeşitli konularda bilgi sahibi olan köleler daha çok önemli olduğundan eğitim daha çok bu alanda faaliyetlere yoğunlaşmıştır. XIX. yüzyıldan sonra ise eğitim emperyal güçlerin ihtiyacı olan iş gücünü sistem içinde üretmek için tasarlandı (Vogt, 1973). Kolonilerde sömürgecilik ve köle ticaretinin başlangıcından itibaren, sömürge hükümeti, kültür asimilasyonu ve köle ticareti amaçlarına hizmet etmek için bir eğitim ve öğretim sistemi geliştirdi. Krallığın koruması altındaki kilise, köleleri kölelik pazarı için daha kârlı "mallar" hâline getirme süreci olarak "ruhların evanjelizasyonu"nda, "ladinizasyon süreci"nde ve kölelerin "kültürel dezenformasyonu"nda" kilit bir rol üstlendi. Ladinizasyon süreci, temel Hristiyanlık öğretilerinden ve yeni gelen kölelerin vaftiz edilmesinden ve Portekiz dilinin öğretilmesinden oluşuyordu (Lopes, 2018). Katolik Kilisesi açıkça sömürgeciliğin "dini kanadı" olarak kullanıldı. Kilise sadece Katolik inancının yayılmasıyla değil, aynı zamanda Portekiz kültürü ve dilinin propagandasıyla da görev üstlendi. Söylemsel ve sembolik bakış açısına göre rejim, Portekiz patronajının tarihsel rolünde ve devleti temsil etmek için *misyonerleri* kullandı (Amado, 2015).

İngiliz Kolonilerinde Eğitim

Britanya kolonilerinde düzensiz ve örgütsüz gelişme döneminde, yerel eğitime yönelik hükümet planlaması yapılmamıştır (Beck, 1966). İngiliz Kolonilerine Batılı eğitim ilk olarak birçok okul kuran Hristiyan misyonerler tarafından tanıtıldı (Brinkley, 2016; Tandoğan, 2020). Misyonerler, İngilizler geldiğinde 1895 yılına kadar bir eğitim modeli oluşturmuşlardı (Beck, 1966). İngiliz hükümeti misyonerlere tam idari özgürlük tanıyarak ve ara sıra yardımlar sağlayarak misyonerlerin faaliyetlerini teşvik etti (Whitehead, 1995). Fransız Batı Afrikasındaki misyonerlik çalışmaları sınırlandırıldı da İngiliz topraklarında yaygın bir şekilde misyonerlik faaliyetleri yürütüldü. Bu nedenle, misyoner gruplar arasındaki rekabet, İngiliz kolonilerinde Fransız sömürge Afrikasındakinden daha yüksekti. Fransız sömürge Afrikasında, misyonerlerin çoğu Katolik iken, İngiliz topraklarında çok sayıda mezhepten Katolik ve Protestan misyonerler toplumu dönüştürmek için yarıştı (Hittenberger, 2004; Izama, 2014). Kilise Misyoner Derneği (CMS), Afrika İç Misyonerliği ve İskoçya Kilisesi gibi gruplar, Sahra altı Afrika'daki en eski Avrupa kurumları arasında ve bazıları bugün hâlâ aktiftir (White, 1996). Yerli halk başlangıçta Batılı okullarda eğitim almayı reddettiler çünkü misyoner okulları kırsal kabile topluluklarının işine yarayacak pratik bir eğitim sağlamıyordu. Eğitimin amacı öğrencileri Hristiyanlaştırmaktı (Brinkley, 2016; Tandoğan, 2020). Evanjelizm misyonerlerin varoluş nedeni olduğundan, eğitim, dini amaçlara gerekli ilaveler dışında sistematik olarak geliştirilemezdi (Beck, 1966). Bu yüzden Hristiyanlığın eğitim yoluyla yayılması fikri hem dini hem de sivil otoriteler tarafından etkili bir strateji olarak kabul edilmişti (Anucha, 1992). İngiltere merkezli *Baptist Missionary Society*, *London Missionary Society* ve *Church Missionary*

Society (CMS) tarafından koordine edilen misyoner okulları, özellikle XIX. asırda kolonilerde hızla yayıldı (Afrika Araştırmacıları Derneği, 2022). Britanya'nın sömürgelerdeki misyonlara yönelik laissez-faire tutumu, onu, yüzyılın başlangıcından önce Fransızların sömürgelerinde üstlendiği eğitim yönetimi ve politika oluşturma sorumluluğundan kurtardı. İngiliz kolonilerindeki misyonerlerin güçlü etkisi sonunda hükümet harcamalarının artmasına ve misyoner okulları ve devlet okullarının yan yana bulunduğu ikili bir eğitim sisteminin gelişmesine yol açtı. İngiliz hükümeti, Beyaz yerleşimcilerin bağımlılıklarına eğitime daha fazla yatırım yapma baskısına yanıt verdiğinden, bu sistemin ikili doğası zamanla azaldı (White, 1996).

1903 ve 1906 yılları arasında *Kilise Misyoner Cemiyeti* okullarını kırk ikiden kırk beşe çıkardı. Aynı dönemde *Beyaz Babalar Misyoner Cemiyeti* okullarını otuz beşten elli bire çıkardılar. Kilise Misyoner Cemiyeti, devlet yardımı için mezhebe bağlı olmayan bir okul bile işletti. Ortaöğretim okullarını teşvik etmek için Hükümet, misyoner okullarına hibe olarak 10 pound burs verdi. Protektora'daki idari hizmetler büyürken, uzak bölgelerdeki "çalı okulları"², genç Afrikalıların büro ve sıhhi işlerde asistan olarak hizmet etmek için ihtiyaç duydukları türden eğitimi sağlayamadı. Bu yüzden işgalin ilerleyen yıllarında tıbbi gereksinimler, işgücü alımı ve tarımsal ihtiyaçlar, yetkililerin vasıflı insan gücü eksikliğinin farkına varmasını sağladı (Beck, 1966).

1923'te Sömürge Ofisi, daha sonra *Kolonilerde Eğitim Danışma Komitesi* olarak tanınacak olan İngiliz Tropik Afrika Sömürgelerinde *Yerli Eğitimi Danışma Komitesi*'ni kurdu. 1925'te komite, *İngiliz Tropik Afrikasında Eğitim Politikasına İlişkin Muhtıra 'yı*" yayınladı. Bu belge, İngiliz sömürge eğitim politikası için öncelikler olarak önerilen çok çeşitli konuları kapsıyordu. Öneriler arasında şunlar vardı: (1) *hükümet, eğitimin idaresini kontrol etmeli, ancak özel gönüllü kuruluşlarla (misyonlar) işbirliği yapmalıdır*; (2) *eğitim, yerel ihtiyaç ve koşulları karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır*; (3) *ilkokul eğitiminde yerel diller kullanılmalıdır*; (4) *kızların eğitimine daha fazla önem verilmelidir*. Bu belgenin devamı 10 yıl sonra 1935'te yayınlandı ve ilk muhtıranın tavsiyelerine ek olarak, yetişkin eğitimi ihtiyacını ve okul ile toplum arasındaki gerekli karşılıklı ilişkiyi vurguladı. Bu iki belge, sonraki tüm eğitim politikalarının uygulamalarına temel oldu. 1944'te komite, *Afrika Toplumunda Kitle Eğitimi*' başlıklı üçüncü büyük çalışmasını yayınladı ve 1953'te Sömürge Bürosu, Nuffield Vakfı ile birlikte, Britanya Afrikasındaki eğitim politikası hakkında kapsamlı bir çalışma yaptı (White, 1996).

Sömürgecilerin en büyük kaygısı bariz bir tehdit oluşturacak şekilde sömürgeleştirilmiş toplulukları bir araya getirecek bir eğitim sağlamaktan ziyade kendi ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim sistemi kurmaktı (Whitehead, 1989). Bu eğitim modern, yeni ve yenilikçi olarak sunuldu ve bu nedenle geleneksel eğitim itibarsızlaştırıldı. Ekonomide tarım ve sanayi kendi kendine yeterlilik başlığı altında, kolonileri terbiye etmenin bir yolu olarak tanıtıldı. Misyonerler, İngiliz işçi sınıfının ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir müfredatı ve yöntemleri kolonilere aktardı. İşçi sınıfının veya daha genel olarak yoksulların sömürge eğitim ihtiyaçlarının okuma, yazma ve bazen aritmetik, ama hepsinden önemlisi dinden ibaret olduğu düşünülüyordu (Mosoti, 2011).

Kolonilerdeki İngiliz yönetimi yılları, eğitim sistemi üzerinde neredeyse silinmez bir iz bıraktı. Sömürge eğitimi, yerlilerin öncelikle becerilerini geliştirmelerini sağladığı için değil, onları beyaz erkeklere daha yakın kıldığı için yapılan bir faaliyet hâline geldi. Sömürge eğitiminden geçen ilk öncüler, beyaz memurlar, özellikle tümen subayları için tercüman olmaktan gurur duyuyorlardı. Sonunda bu kişiler, ayrı bir sosyal sınıf olarak ortaya çıktılar. Okul müfredatı beceri odaklıydı ve beyaz adamın idari kurumlarında

² Çalı okulları, Afrika'nın belirli bölgelerinde geleneksel eğitimin verildiği okullardır. Kasabadan uzakta, tenha ormanlık yerlerde faaliyet gösterdikleri için genellikle "çalı okulları" olarak bilinmektedir. "Çalı okulları'nın pedagojik deneyimleri araşsal ve etkiliydi Benson, C. J. (1994). *Teaching beginning literacy in the "Mother Tongue": A study of the experimental Crioulo/Portuguese primary project in Guinea-Bissau* (Doctoral Dissertation). University of California, Los Angeles..

kâtip olarak çalışabilecek erkekler ürettiyordu. Yerlilere tarımı nasıl geliştirecekleri öğretilmedi. Bu nedenle çocuklar, sağlayacağı herhangi bir maddi fayda için değil, statü sağladığı için okula gönderildi (Ezeaku, 1979). Eğitim sömürgeci ve ırkçıydı (Brinkley, 2016; Tandoğan, 2020). Kolonileri eğitmekten ziyade sömürge yönetimine hizmet edecek memurları yetiştirmek için tasarlanan (Duany, 1999) sözde “modern” eğitim, XX. yüzyılın başlarında İngiliz sömürgeciliği ile tanıtıldı. Sömürge eğitimi İngiliz sisteminin bir kopyasıydı ve amacı, seçkin bir kesimin idari pozisyonlara getirmek amacıyla büro personeli olarak eğitmektir (İsmail, 1991; Keimbu, 2005).

Okullar kurmak için kolonilere gelen misyonerler, siyahlarla ilgili önyargılı fikirler de geliştirdiler. Onlara göre Afrikalılar medeniyetsiz, Hıristiyan olmayan, ilkel, geri ve sonuç olarak farklıydı. Sömürgecilik için bu geniş kıta, batıl inançlar ve fanatizmle dolu, aşağılamaya mahkûm, kısacası zencilerin ülkesi, yamyamlar ülkesi, Tanrı'nın lanetine uğramış ve vahşiliğin uğrak yeri idi (Amin, 1994).

Fransız Kolonilerinde Eğitim

Afrika'nın çoğunda olduğu gibi, Fransız Kolonilerinde okulları ilk kuranlar Avrupalı misyonerlerdi, ancak Fransız hükümeti çok geride değildi. 1854'te Senegal'de dört, Goree'de iki ve St Louis'de iki okul vardı, ancak bunlar esas olarak rahipleri eğitmek içindi. Fransız Batı Afrikasında 1900'e kadar sadece 70 okul kurulmuştu ve bunların çoğu devlet tarafından yönetiliyordu. 1903 ve 1924 yılları arasında sömürge okullarının tam kontrolü Fransız hükümetine geçti. Ve Fransa misyoner okullarına bazı sübvansiyonlar sağlarken, öğrencilerin sadece %15'i devlet tarafından yönetilmeyen okullardaydı. Fransa, sömürgelerindeki eğitim sistemlerinin gelişimi üzerinde çok sıkı bir denetimde sahipti. 1922'de Fransa, eğitimde misyonerlik faaliyetlerini daha da sınırlayan bir kararname çıkardı. Bu kararnameye göre, kolonilerde yeni bir okulun kurulması için hükümet izni, bu okullarda hükümet onaylı öğretmenlerin görev yapması, hükümet müfredatı uygulanma zorunluluğu getirildi ve eğitim dili olarak yalnızca Fransızca kullanılması gerekiyordu. Sahra altı Afrika'daki Fransız sömürge eğitimini karakterize ettiği söylenebilecek üç özellik vardır. Birincisi, Fransız dilinin yaygın kullanımınıdır. Fransa sağlık eğitimi gibi 'acil' pedagojik ihtiyaçları karşılamak için Afrika dillerinin kısa süreli kullanımına izin verecekti, ancak tüm öğretim kademelerinde nihai olarak Fransız diline hâkimiyet vardı. İkincisi, mezun olan öğrenciler için iş bulunabilirlik tahminlerine dayanan kayıt sınırlamasıdır. Fransız hükümeti, eğitimde arz ve talep politikasını uygulayarak, sadece ihtiyacı duyduğu kadar yerliye eğitim verecekti. Üçüncüsü, Fransız sömürge okul sisteminin ikili doğasıdır. Afrika okulları kitleleri eğitmeyi amaçlıyordu. Öte yandan, Avrupa okulları daha seçiciydi ve sömürge kamu hizmetinin alt sıralarını doldurabilecek bir Afrikalı seçkinleri eğitmekle ilgileniyorlardı. İlkokullar köy, bölge ve kentsel olmak üzere üç kategoriye ayrıldı. Köy okulları Afrika okulları kategorisindeydi, bölgesel okullar (sayıları daha azdı) geçiş niteliğindeydi ve şehir okulları Fransız yapısını ve müfredatını yakından takip ediyordu ve tamamen Avrupalıydı. 1944'te Fransa sponsorluğundaki *Brazzaville Konferansı*, Afrika'daki sömürge eğitiminin mevcut durumunu tartışmak için bir araya geldi. Varılan sonuçlar arasında şunlar vardı: (1) *eğitim daha fazla insana ulaşacak şekilde genişletilmelidir*; (2) *dersler Fransızca öğretilmelidir*; (3) *daha fazla Afrikalı öğretmen istihdam edilmelidir*. Sömürgeciler, daha iyi vasıflı işgücü yetiştirme ve “yerli nüfus” içinde Avrupa'nın “yasa ve düzen” yorumuna uygun bir saygıyı aşılama olanaklarıyla özellikle ilgileniyorlardı. Bununla birlikte, bağımsızlık öncesi ülkelerde, birçok Afrikalı için siyasi ve kültürel egemenliğin sembolü hâline gelen Avrupa eğitim sistemine karşı artan bir direniş vardı. Yerliler, tarım ve zanaat eğitimine odaklanan kırsal eğitim programlarını, Afrikalıları eğitimsiz ve güçsüz tutma girişimi olarak gördü. Ve son derece seçici Fransız okulları, seçkin ve sayıca yetersiz görülüyordu. Okullar Afrika toplumlarının gelişimine katkıda bulunmaktan ziyade, Afrika'ya Fransız kültürünü aşılama vazifesi gördü (White, 1996).

Fransız sömürge eğitimi, yerel toplumlardaki sosyal bölünmeleri derinleştiren oldukça merkezi ve seçkin bir sistemden oluşuyordu (Gerente, 2003). Sömürge dönemi eğitim politikası Fransız milliyetini veya kültürünü yerleştirmek için Fransız dilinin etkisini genişletmeye, her alanda sömürgecilere yardımcı olacak *itaatkâr* yerli bir kadroyu yetiştirmeye ve özenle seçilmiş bir elitin yükselişini sağlamaya

dayanıyordu. Ayrıca kitleleri eğiterek, onları sömürgecilere yaklaştırmak, yaşam biçimlerini değiştirmek amaçlanmakta (Balde, 2004) ve “Siyah Fransızlar” yaratmak hedeflenmekteydi (Clignet & Foster, 1964). Özetle sömürge dönemi eğitim sistemi sözde medeniyetsiz Afrika toplumunu medenileştirme misyonuna dayanıyordu ve asimilasyon müfredatı, Afrika’da Fransız eğitiminin resmi politikası hâline geldi. Fransız eğitim politikası öğrencileri kendi toplumuna yabancılaştırmayı da amaçladı (Balde, 2004). Asimilasyonun amacı, yerli kültürlerin ortadan kaldırılması ve akran ve kültürel olarak farklılaşmamış bireylerin sistem içinde yaratılmasıydı (Clignet & Foster, 1964). Fransız sömürge yönetimi altındaki koloni okulları, öğrencileri kültürlerinden uzaklaştırdı ve onlara “geri” olarak sunulan kültürlerini göz ardı etmeyi öğretti (Bolt & Bezemer, 2009). Fransızcanın benimsenmesi, eğitimin yalnızca Fransızca olarak verilmesi; okulların konumu bunu bir zorunluluk hâline getirdiği için yatılı okul sisteminin kurulması; öğrencilerin aileleri ve toplulukları ile olan iletişimlerinin yaz tatili ile sınırlandırılmasıyla asimilasyon süreci daha da hızlandı (Balde, 2004).

Afrika’da kurulan Fransız okul sistemi, efendilerinin okul sisteminin çok daha az gelişmiş bir kopyasıydı. Sömürge otoriteleri, geleneği çökerterek, düzensiz ve kendine yabancılaşmış bir Afrika üretti. Birçoğu verilen eğitimle “*kabile kültüründen arındırılan*” Afrikalılar, Fransız toplumu ve kültürüne tam olarak asimile edilmeye çalışıldı (Gamble, 2002). Asimilasyon, XIX. yüzyılın sonuna kadar Fransa’nın geleneksel sömürge teorisiydi. Bu asimilasyon teorisinin altında yatan varsayım, tüm kolonilerin sonunda Fransa’nın ayrılmaz parçaları olacağıydı. Nihai hedef, sömürgeler boyunca Fransız kurumları kurarak sömürgeleri siyasi, sosyal ve kültürel olarak Fransız ulusuna asimile etmektir. Örneğin eğitim kurumları, Fransız entegrasyonuna yönelik ilk ve önemli adım olarak yerli çocukları Avrupa ekonomik, sosyal ve ahlaki düzenine uygun olarak yetiştirme misyonunu amaç edindi. Bu amaçla, Fransız eğitiminin kolonilere uygularken yapısında, içeriğinde veya yönteminde değişiklik yapılmasına gerek yoktu. Bu asimilasyon teorisi hem siyasi düzeni sürdürmenin hem de Fransız kültürünü yaymanın ve tek tip bir sömürge yönetimini sürdürmenin bir aracı olarak Fransız sömürge güçleri tarafından kolonilere uygulandı. Asimilasyon politikası siyasi ve idari düzeyde kalmamış, dini, kültürel ve sosyal yaşamın ötesine geçmiştir. Fransa, kolonileri Fransız kültürüne asimile ederek ve Fransızlar tarafından yaratılan ve yönetilen bir okul sistemi kurarak kolonileri kontrol etmeye çalıştı. Sömürgecilik sırasında kolonilerdeki Fransız eğitim sistemi aracılığıyla iletilen ideoloji, yerlileri Fransız kültürünün ve dilinin yerli Afrika dillerinden ve kültürlerinden daha üstün olduğuna ikna etmeyi amaçladı (Kohli, 1987). Batı medeniyetinin düşünce yapısını ve kültürünü yayma görevi, Uygarlaştırma misyonunun temel taşı hâline geldi. Mesela Fas’ın eğitim sistemi, Fransız himayesinin Fas’ın tüm hayatı sektörlerinin kontrolünü ele geçirmesiyle hayati değişikliklere tanık oldu. Bunlardan en önemlisi Batı medeniyetinin düşünce yapısını ve kültürünü yayma göreviydi (Mourchid, 2003). Bu dönemde Ortadoğu düşüncesiyle kültürel veya eğitimsel temas yok edildi. Himaye, Fransızca’yı okuryazarlık dili yaparak standart Arapçanın ve dolayısıyla ulusal kimliğin gelişimini engelledi (Mobasheri, 2000).

Kısmen siyasi nedenlerle, Fransız kolonileri arasında eğitimsel yayılma düzeylerinde nicel olarak çarpıcı farklılıklar bulunmaktaydı. Örneğin, 1951’de ilkokula kayıt oranı, Dahomey’de %15 ve Senegal’de %18 iken, Fildişi Sahili’nde %6 ve Yukarı Volta’da sadece %2 idi. Fransız Ekvator Afrikasında bu oran Çad’da %2, Orta Afrika Cumhuriyeti’nde %10, Gabon’da %27 ve Kongo Cumhuriyeti’nde (Brazzaville) %46’dır. Bu farklılıklar, Fransızların kâtipleri ve eğitimli kadroları bir koloniden diğerine transfer etmesine olanak tanıyan merkezi bir yönetim modelinden kaynaklanmaktadır. Örneğin Fildişi Sahili ve Nijer, kısmen Dahomeanlar ve Senegalliler tarafından yönetiliyordu. Eğitim sisteminin bu şekilde kullanılması, merkezi bir yapı ve misyoner faaliyetleri üzerinde sıkı bir kontrol anlamına geliyordu; kesintiyi önlemek için, okul sisteminin hükümetin elinde sıkıca kalması gerekiyordu (Clignet & Foster, 1964).

Alman Kolonilerinde Eğitim

Alman kolonilerinde uygulanan eğitim sistemi ekonomik çıkarları destekleyecek şekilde dizayn edildi. Sömürgelerde açılan okullarda eğitilen sömürülenler istihdam edilerek bir Avrupalının fiyatına üç

veya dört kişi alınabilirdi. Yönetim Afrikalıları topraksız bir proletaryaya dönüştürmeyi, siyasi örgütlerini ve kültürlerini yok etmeyi ve onları çalışmaya zorlamayı hedefledi. Bununla birlikte, sömürge yönetmelikleri, Afrika emeğinin Alman işverenler için yeri doldurulamaz olduğuna dair Alman görüşünden de bahseder - koloni onlarsız gelişemezdi. Yöneticiler ve yerleşimciler, Almanlar tarafından *ders verilen* ve koloninin sosyal merdiveninin en alt seviyesindeki yerinin sürekli olarak hatırlatılacağı daha *uyusal* bir Afrika nüfusu umdular. GEA (Alman Doğu Afrikası-Ruanda, Tanzanya, Burundi) ve Togo da dâhil olmak üzere birçok Afrika kolonisinde yöneticiler, *yerlileri* nakit mahsul yetiştirmeye teşvik etmeyi *devlet kurma sürecinin bir parçası* olarak gördüler (Zollmann, 2020). Eğitim, tüm Hıristiyanlar için zorunluymuştu, Hıristiyan olmayanların kaydolması ücretsizdi. Bu uygulama, sonraki birkaç on yıl içinde açılan diğer okullarda da uygulandı. Misyonerlik eğitimi ve misyonerlik dini, farklı bir algıya sahip bir grup Afrikalının yaratılmasını sağladı. Eğitim faaliyetleri asimilasyon politikasına dayanıyordu. Okullaşma, Almanların iş tanımlarını yapabildiği Afrikalıları üretmeyi amaçlamıştı. Bu niyet, sömürgeci baskı grupları arasında ticari çıkarların egemenliğinden türemişti. Tarlalar veya yol inşaatı için eğitimci işçüğü ister angarya yoluyla ister ekonomik teşviklere yanıt olarak elde edilebiliyordu. Bilişsel becerilerin aktarıcısı ve örgütsel bir biçim olarak okul, bunları tanıtmayı sağladı. Okulların Afrika kültürü ve toplumu üzerindeki etkileri çok az dikkate alındı. (VanderPloeg, 1977).

Alman sömürge yönetimi, okullarda yerli dillerin kullanımını yasakladı ve eğitim için yalnızca Alman dilinin kullanılmasını sağladı (Ndive-Hill, 2008). Alman egemenliği döneminde kolonilerde kurulan Batı kolonyal resmi okulların müfredatı, yerlilere toprağı işlemeye ilgili bazı bilgiler, Almanca öğretimi, aritmetik, okuma, yazma, bazı Hıristiyan din öğretileri ve efendilerine itaatkâr olmalarını sağlayan bilgileri kapsıyordu (Gwei, 1976). Alman koloni eğitimi, kolonilerin ekonomik, sosyal ve politik gelişimini teşvik etmek için gereken diğer alanlarda mimarlar, mühendisler, tıbbi ve idari personel ve üniversite mezunları gibi daha üst düzeydeki teknisyenler yetiştirmek anlamına gelmiyordu (Aka, 1975). Eğitimin temel taşları otoriteye saygı ve teknik bir proletaryanın yaratılmasıydı (Ndive-Hill, 2008). Temel bir ilköğretim eğitime sahip olanlar işçi oldu; ilköğretim sonrası kurslara devam edenler, yerli işçilerin denetçisi oldular, ancak yine de bu kişiler beyaz Alman yöneticilerinin altında çalıştılar (Tamanji, 2011).

Sömürgecilik Sonrası Dönemde Afrika'da Eğitim

1960'ların başlarında yayılan bağımsızlık dalgası, yeni bağımsız devletlerin siyasi özelemlerinin ve Soğuk Savaş gerilimlerinin damgasını vurduğu yeni bir aşamayı başlattı. Milliyetçi ve pan-Afrikalı hareketlerin taleplerinin merkezine yerleştirilen eğitim, yeni Afrika hükümetleri için bir öncelik hâline geldi (Matasci, Jerónimo, & Dores, 2020). Sömürgecilik sonrası dönemde başa geçen Afrikalı liderler, kalkınma gündemlerinde eğitime öncelik vermekte gecikmediler. Evrensel ilköğretime ulaşmanın bağımsızlık sonrası Afrika'nın kendisini sefil yoksulluktan kurtarmasına yardımcı olacağını savundular (Africa Renewal, 2022). Bu bağlamda, dekolonizasyon belirli sorunları gündeme getirdi: Düşük okula kayıt oranları ve yüksek cehalet oranları, sömürgeci kıdemli personelin ayrılmasıyla birleştiğinde, yönetimlerde ve belirli ekonomik sektörlerde nitelikli personel eksikliği sorununu ortaya çıkardı. Buna göre, ulusal bir seçkinler ve aydınların oluşumu, Afrika ülkelerinde ekonomik modernleşmeyi ve ulus inşasını desteklemenin yanı sıra kitlesel eğitimin teşvik edilmesinde önemli bir hedef hâline geldi. Postkolonyal döneme ilişkin iki yönün vurgulanması gerekir. Bir yandan, kalkınmacı söylemler ve uygulamalar genellikle sömürge dönemiyle derin bir sürekliliğin parçasıydı. Örneğin, 1940'larda ve 1950'lerde sömürge yönetimleri için eğitimi tasarlamak amacıyla çalışan uzmanlar, Afrika hükümetleri tarafından danışman olarak veya uluslararası kuruluşlar tarafından uzman olarak görevlendirildi. Benzer şekilde, bağımsızlıktan sonra Afrika hükümetleri tarafından gençleri eğitmek ve *"onları işe almak"* için kullanılan müfredat, doğrudan sömürge döneminde uygulanan müfredata dayanıyordu. Bu anlamda, postkolonyal Afrika, bilgi ve oyuncular arasındaki küresel etkileşimlerin merkezinde yer alan, efendilerince test edilen repertuarların ve paradigmalardan hükümetler ve dış yardım oyuncuları arasındaki ilişkilere dayalı olarak geliştiği bir eğitim projeleri arenasını temsil ediyordu (Matasci, Jerónimo, & Dores, 2020). II. Dünya Savaşı sonrası dönemde Afrika'da *"eğitimde kalkınma"* görevi, Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve Dünya Bankası ajansları tarafından

geliştirilen çerçeveler içinde yeniden oluşturulmuştur. 1950'lerin ve 1960'ların sömürge sonrası siyasetinin iyimser atmosferi içinde, çoğu eski sömürgeci güçlerden gelen cömert dış yardım bağışlarının desteğiyle eğitimde yeni bir “*kalkınma çalışmaları*” altyapısı inşa edildi (Kallaway, 2020; Matasci, Jerónimo, & Dore, 2020). Eğitimin, pedagojinin ve müfredatın küresel olarak çeşitli aktörler tarafından farklı zamanlarda çeşitli bağlamlarda ve daha spesifik olarak Afrika sömürge bağlamıyla ilgili olarak tasarlanarak geçmiş uygulamalar sürdürüldü (Kallaway, 2020).

Bağımsızlığın hemen ardından gelen dönemde, müfredat tartışması uygun içeriği tanımlamaya yönelikti. Bağımsızlığın ilk aşamasında eğitimin genişletilmesine dönük faaliyetlere yoğunlaşıldı (Jansen, 1989). Eğitimin genişletilmesi için planlamanın Afrika'nın siyasi gündeminde müfredat reformlarından daha üst sıralarda yer aldı. İçerik ve müfredatın uygunluğu sorunları, önemli olmadıkları için değil, eğitim tüm topluma yayılması fikri daha çok kabul gördüğünden için daha az ilgi gördü (Uchendu, 1979). Erken bağımsızlık döneminde eğitimde genişlemeye yapılan bu vurgunun önemli bir nedeni, sömürge eğitim sisteminin eğitimi sömürgeleştirilmişler arasında çok küçük bir seçkinle sınırlanmasından ve tüm toplumsal yapıyı ve eğitim niteliklerini sosyal ve ekonomik hareketliliğe gidin yol olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden ulusal bağımsızlık hareketlerinin gelecekteki eğitim sistemi hakkında verdiği birkaç somut sözde eşit eğitime erişim, eğitim sistemine yönelik yapısal düzenlemelerin üst sıralarında yer aldı. Bu durum politika yapımcıların dikkatini “*niteliksel*” sorunlardan “*niceliksel*” konulara kaydırmalarına yol açtı (Jansen, 1989).

Müfredat konuları yeni bağımsız devletlerin gündeminde üst sıralarda yer almazken, 1961'deki ünlü *Addis Ababa Konferansında* bir sorun olarak değerlendirilmesi için önemli bir itici güç sağlandı. Bu konferansta “*Afrika'daki eğitimin içeriği, mevcut Afrika koşullarıyla (ya da) siyasi bağımsızlık varsayımlarıyla uyumlu olmadığı ve Afrikalı olmayan bir arka plana dayandığı (...)*” vurgulanmaktaydı. Bu konferansta Afrika eğitim yetkililerine ve politika yapımcılarına, *Afrika çevresini, çocuk gelişimini, kültürel mirası ve teknolojik ilerleme ve ekonomik kalkınma taleplerini* dikkate alacak şekilde müfredat, ders kitapları ve yöntemler geliştirmek suretiyle eğitim içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi ve reformlar yapılması tavsiye edildi. Ancak bu tavsiyeler uygulamada, müfredat reform süreci üzerinde çok az etki yaptı. Yeni müfredat sömürge müfredatı üzerine inşa edildi ve geçmişten miras alınan uygulamalara ve ders içeriklerine ufak rötuşlarla aynen devam edildi (Lewin, 1985). Bu erken dönemde, yerel olarak başlatılan anlık değişim için en erişilebilir konular tarih, sosyal bilgiler ve edebiyattı. Yine de burada bile, değişiklik, sömürge müfredatını yöneten psikolojik ve epistemolojik varsayımlarda çok az değişiklikle birlikte, siyah kahramanlar için beyaz kahramanların değış tokuş edilmesi anlamına geliyordu (Jansen, 1989).

Yeni Afrika devletlerinin ekonomik ve kültürel büyümesini teşvik etmek için Afrika meselelerinde eğitimin oynaması gereken kilit role çok fazla vurgu yapılmıştır (Beck, 1966). Bu yüzden Batı dışı toplumlarda yaygın olarak kabul gören ve Afrika'da da hareketle desteklenen “*sanayilemiş ülkelerde ekonomik ilerlemeyi sağlayan birincil güçler olarak bilim ve teknolojiye olan inanç*” ve “*ekonomik büyümenin aşamaları*” (Jansen, 1989), beşerî sermaye teorisinin popülerlik kazanmasını sağladı (Bolt & Bezemer, 2009). Bu faktörler, özellikle doğa bilimlerinde (fizik bilimleri, matematik ve biyoloji) yeni, ithal müfredat modellerinin Afrika'da yaygın olarak benimsenmesini ve denenmesini destekledi (Jansen, 1989).

Batı karşısında bağımsız olan devletlerin radikal duruşu ve bazı sosyalist eğitim çeşitlerini benimsemeleri, 1960'larda ve 1970'lerde gözlemlenenlerden çok farklı müfredat eğilimlerine yol açmıştır. Bu yıllarda ortaya çıkan en popüler sosyalist müfredat modeli genellikle “*Üretimle Eğitim*” olarak anılmaktadır. Bu tür programlar Angola, Botswana, Mozambik, Zimbabve ve Gine Bissau'da şu veya bu biçimde uygulanmıştır. Bu modeller zihinsel ve el emeği arasındaki ayrımı ortadan kaldırmaya çalışarak ve emeğe karşı olumlu tutumları teşvik eden pratik çalışmaya vurgu yaparak eğitim faaliyetlerinin üretkenlik taleplerini karşılamak ve öğrencilerin acil istihdam beklentilerini artırmak için tasarlanmasını ve üretim süreçlerinin ve işin gerçekleştiği sosyoekonomik ve kültürel bağlam farkındalığını artırmayı amaçlamaktaydı (Jansen, 1989).

1970'li yıllarda eğitim politika yapımcıları arasında müfredatın Afrikalıların çoğunluğunun yaşadığı yerlere göre (yani kırsal köylülerin) tarımsal ve teknik bağlamıyla daha ilişkili hâle getirilmedikçe, ciddi ekonomik sonuçların olacağına daha çok vurgu yapıldı ve mesleki-akademik müfredat modeli önem kazanmaya başladı. Eğitimde yerelleştirme konusundaki öneriler arasında Afrika dillerinin eğitim dili olarak kullanılması ve sözlü tarih, Afrika sanatı ve geleneksel müzik formlarını meşru okul dersleri olarak müfredata dâhil edilmesi şeklinde sıralanabilir. Gelenekselciler müfredatın bir miktar yerelleştirilmesi ihtiyacını kabul ederken, modernleştiriciler, kalkınma için Batılı bilimsel çerçeveleri korumakta ısrar etti. Örneğin Zimbabwe'de bu konum, bilimsel sosyalizmin ulusal ideoloji olarak benimsenmesiyle meşrulaştırıldı. Burada Marksist ilkelerin dini takibi, yerel bilgi ve kültürün aşağılanmasına ve sosyalist bir devlet inşa etme görevi için vazgeçilmez olarak görülen Batılı bilimsel ve teknolojik bilgi biçimlerinin kabulüne yol açmıştır (Jansen, 1989).

Müfredatı değiştirmenin en etkili yolunun sınav sistemini değiştirmek olduğunu söylemek eğitimsel bir gerçektir. Bağımsızlıktan sonra yabancı sınav sisteminin devam ettirilmesinin Afrika'daki müfredat reformu için yıkıcı etkileri oldu. Bu sorunla ünlü olan Cambridge Sınav Sistemi, bugün bile Zimbabwe gibi ülkelerde müfredat değişikliğine önemli kısıtlamalar getirmeye devam ediyor. Sonunda sınav sistemini yerelleştiren ülkelerde bile 'müfredat bağımlılığı' sorunu devam etmektedir. Örneğin Kenya'da, Cambridge Examinations Syndicate'in Doğu Afrika Sınav Konseyleri (EAEC) olarak değiştirilmesi, büyük ölçüde isim değişikliği idi, çünkü sömürge sınavının uygulamaları ve varsayımları finansman süreçleri, yerel personelin eğitimi paralel yönetimler aracılığıyla sürdürülmektedir (Jansen, 1989).

Bağımsız Afrika devletlerinin çoğu, oldukça merkezileşmiş siyasi ve eğitim sistemleriyle yola çıktı. Görünürde, müfredat kontrolü ve karar verme, eğitim bakanlıkları ve/veya ulusal müfredat geliştirme merkezleri gibi diğer merkezi kurumlar aracılığıyla merkezi olarak belirlenmektedir. Uygulamada ise durum öyle değildir. Afrika'daki müfredat belirleme süreci, bağışçıların güçlü etkisine ve 'bu tür yardımların doğurabileceği bağımlılık düzeyine' dayandırılabilir. Giderek artan bir şekilde, eğitim yardımı, gelişmekte olan ülkelerde, bağış yapan ülkenin dış politika çıkarlarını teşvik eden ve eğitimin içeriğini etkileyen bir kontrol mekanizması olarak yorumlanıyor. Bağımsız Afrika'da müfredat sürekliliğini sağlamak için gurbetçi öğretmenler, yabancı 'uzmanlar', ithal eğitim modelleri ve benimsenen sınav kalıplarının kontrolü tanımlamak için 'müfredat bağımlılığı' terimi kullanılabilir (Jansen, 1989).

1960'larda ve 1970'lerde yapılan değişikliklerin doğası, hızı ve kapsamının resmi müfredat ile fiili uygulama arasında kabul edilemez boşluklara neden olmuştur. Yetersiz öğretmen eğitimi seviyeleri, müfredat değişikliğinin kültürel normlardan uzak olmaları; yerleşik uygulamalara ve ödüllere dayalı değişime öğretmenlerin direnci, müfredat yeniliklerinin iddialı beklentileri, müfredatın sınıf uygulamalarının gerçekleriyle örtüşmemesi, merkezi olarak geliştirilen müfredat materyalleri, yerel farklılıklar ve çeşitlilik açısından esnek olmaması, müfredatın tutarlı ve ulusal amaca hizmet eden birleşik bir müfredatla bağlantılı olmaması bağımsızlık sonrası dönemde yapılan eğitim reformlarının amacına ulaşmasındaki engeller olarak sıralanabilir. Ayrıca ulusal veya yerel düzeyde farklı güç grupları ve küresel düzeyde emperyalist tasarımcılar da bu konuda büyük bir paya sahiptir. Bu gruplar kapitalist çıkarlara hizmet etmek için sömürge müfredat biçimlerinin aynen korunmasını sağlamışlardır. Çatışma, güç, çıkarlar, bağımlılık ve hegemonya gibi kavramlar, bu perspektifte müfredat başarısızlığının açıklanmasını sağlayabilir. Ulusal kalkınmanın kapitalist bağlamı, doğası gereği radikal müfredat değişikliğini sınırlar. Afrika devletinin böyle bir bağlamdaki ilk tepkisi, müfredat politikalarını bir 'telafi edici meşrulaştırma' biçimi olarak başlatmak, yani devletin kendi meşruiyet erozyonunda kaybettiğini geri alma girişimi olabilir (Carnoy, 1974; Yoloye, 1986).

Mevcut Eğitim Sistemi

Afrika ülkelerindeki mevcut eğitim sistemi, sömürge döneminde kullanılan modelin bir uyarlamasıdır. Yani eğitim sistemleri, efendilerinin muadilinin neredeyse bir kopyasıdır. Afrika ülkeleri teoride bağımsızlığını kazanmasına rağmen uygulamada eski sömürgeci devletlerin sosyo-politik ve ekonomik egemenliği altında kalmaya devam etmekte ve bu durumda eğitim gibi sosyal konularda ciddi sonuçlar doğurmaktadır (Hassane, 2002). Afrika eğitiminde Afrika değerlerinin marjinalleştirilmesi, Afrika'daki eğitim teorisi ve uygulamasının genel olarak Batılılaşmasıyla sonuçlanmıştır (Higgs, 2012). Gelişmenin, kozmopolit olmanın ve müreffeh bir geleceğe sahip olmanın bir aracı olarak Batı tarzı eğitim anlayışı, eğitimle ilgili kararların alınmasında önemli bir kriter olmaya devam etmektedir. Birçok Afrika ülkesinde, eğitilmiş işsiz gençlerin istikrarsız durumu, artan sayıda okul eğitimi almış gencin ekonomik ve politik koşulları, nüfus artışı nedeniyle eğitilmiş nüfusun kayıtlı istihdamdan yoksun kaldığını göstermektedir. Evrensel eğitimin ve herkese uygun işler sağlamaya yönelik kalkınma planlarının vaatleri başarısız olmaktadır. Böylece okullar 'gelecek vaat etmekte ama yine de tek başlarına yerine getirememektedir (Häberlein & Maurus, 2020).

Afrika'daki eğitim ortamı, çeşitli seküler ve dini, resmi ve gayri resmi, özel ve kamu eğitimi sağlayan birçok paydaşı içermektedir. Eğitimin çeşitliliği, tarihi deneyimler ve teknik zorluklar göz önüne alındığında, Afrika'daki gençler, genel bir belirsizlik alanında akrabalarının, toplumun ve ulus devletlerin beklentilerinin yanı sıra kendi gelecek beklentileriyle de uğraşmak zorundadır. Ayrıca *Batı* eğitimi toplumsal bir olgu hâline gelmiştir ve Afrika'da gözlemlenebileceğimiz bir süreç olan hegemonik bir *Batı* müfredatıyla küresel olarak genişleyen bir kurum oluşturmaktadır (Häberlein & Maurus, 2020). Ayrıca Sömürge döneminden bu yana Batı tarzı örgün eğitimin genişlemesiyle, Afrika okullarında çoğunlukla yerel dillerde eğitim almadıkları, sömürge döneminden miras alınan dillerle eğitim aldıkları görülmektedir. Sömürge dönemi eğitim politikasının bir kalıntısı olan ve Afrika'nın dilsel gerçekliği ile uyumsuz olan dışsal eğitim, öğrencilerin kaliteli eğitime erişimini açıkça reddetmekle kalmamakta ve eğitilmiş bir nüfusun sosyal faydalarını da deforme etmektedir. Çağdaş eğitimin ötesinde, Afrika dillerine yapılan kamu yatırımlarının azalması, Batı'nın siyasi, ekonomik, kültürel ve entelektüel etkileri sürdürmekte, Afrika medeniyetlerini baltalamakta ve Afrikalıları Batı'nın dilsel boyunduruğuna sokan güç asimetrisini başlatmaktadır (Odugu & Lemieux, 2019). Açıkçası, Afrika ülkelerinde büyüyen bir çocuğun ev ortamında sömürge dilini duyması pek olası değildir. Bu nedenle, okulda eğitim dili ve ofislerde yönetim dili olmasına rağmen, bir okul çocuğunun evde sömürge dilini kullanmaya devam etmesi için hiçbir sosyal bağlam mevcut değildir. Sonuç olarak, okul öğrencilerinin çoğunluğu, okula erişimlerini ve genel akademik başarılarını engelleyen dil yetersizliği yaşamaktadır. Öğrenciler sömürge dili ile verilen eğitimde başarılı olsalar bile, dersler ana dilde verilmediği ve dersi anlamakta zorlandıkları için 6 yıllık ilkökul eğitimini ortalama 12 yılda bitirmektedir (Chekaraou, 2004).

Afrika, dünyadaki en yüksek okula gitmeme oranlarına sahiptir (Gallagher, 2022). UNESCO'ya göre, 6 ila 11 yaş arasındaki Afrikalı çocukların beşte birinden fazlası okula gitmezken, 15 ila 17 yaş arasındaki gençlerin yaklaşık %60'ı okula kayıtlı değildir. Kıtada 6 ila 11 yaşları arasındaki 9 milyon kız çocuğu, 6 milyon erkek çocuğa kıyasla hiçbir zaman okula gitmeyecektir. Ergenliğe ulaştıklarında, erkeklerin %32'si, kızların %36'sı okul terk oranına sahiptir (Deutsche Welle, 2022). Afrika ülkelerindeki ilkökulu bitiren çocukların oranı 1971 yılında %27 iken 2015 yılında %67'ye yükselmiştir. Ülkeler arasında ortaokulu bitiren çocukların oranı da 1971'de %5 iken, 2015'de %40'a yükseldi. Fakat Afrika ülkelerinde yaklaşık her üç çocuktan biri ilkökulu bitirmiyor ve beşte üçü ortaokulu bitiremiyor. Afrika, okula erişim açısından önemli bir farkla dünyanın en düşük performans gösteren kıtasıdır. Aynı zamanda Afrika'daki eğitim kalitesi de düşüktür. Sahraaltı Afrika'daki yedi ülkedeki son verilere göre, üçüncü sınıfta, üç çocuktan sadece biri bir mektubu okuyabildiğini ve çocukların yalnızca yarısının bir kelime okuyabildiğini veya sayıları sıralayabildiğini belirtmektedir (Evans & Mendez Acosta, 2021). Bununla birlikte, farklı ölçümler, Afrika'daki büyük eğitim açıklarını ve özellikle de hem okuldaki hem de okul dışındakileri etkileyen süregelen bir öğrenme krizini ortaya koymaktadır. Bazı çocuklar ve gençlerin hâlâ öğrenme

fırsatlarına erişimi bulunmamaktadır. Bu durumdan özellikle kırsal alanlardaki yoksul kızlar ve ayrıca çatışma bölgelerinde yaşayan çocuklar ve gençler etkilenmektedir. Örneğin, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne göre Nijerya'daki yoksul, kırsal Hausa kızları okulda ortalama 0,3 yıl eğitim görürken; aynı bölgedeki varlıklı kırsal kesim erkek çocukları ortalama 10,3 yıllık eğitim görüyor. Okula devam edenler ise okuma-yazma ve aritmetik de dâhil olmak üzere, okulda başarılı bir şekilde devam etmelerini sağlayacak temel becerilerde genellikle ustalaşmıyorlar. Bugün Afrika'daki gençlerin sadece %24'ü ortaöğretim seviyelerine devam ediyor. Okulda kalabilen ve ortaöğretim seviyelerine geçiş yapabilenlerin çoğu, gelecekteki yaşamları ve geçim kaynakları için ihtiyaç duydukları becerileri öğrenmiyor (Winthrop, 2011). Afrika ülkelerinde eğitim reformuna duyulan ihtiyaç, Brookings'deki Afrika Öğrenme Barometresi olan Evrensel Eğitim Merkezi verilerine bakıldığında açıkça görülmektedir. Sadece Sahra altı Afrika'da ilkokul çağındaki 61 milyon çocuğun yarısından fazlası eğitim sisteminde en az dört yıl geçirdikten sonra bile okuma yazma öğrenememektedir. Dünya Veri Raporu, ilkokulu bitiren öğrencilerin çoğunun matematikte veya okumada yeterli olmadığını ve Sahra altı Afrika'nın her iki derste de %20'nin altında olduğunu göstermektedir. Kötü öğretmen eğitimi ve yüksek öğretmen devamsızlığı, eğitimin önündeki diğer engellerdir (Tessitore, 2019).

Sadece birkaç Afrika ülkesi, Afrika dillerinde eğitimi teşvik eden politikaları benimseme zahmetine girdi. Ve bu ülkeler bile yerel dillerin önemini yetişkin okuryazarlık eğitimi ve ilk ve ortaokul eğitimiyle sınırlandırma eğilimindedir. Belki Tanzania istisna olmak üzere, *'temel eğitim dili olarak bir Afrika dili ile tam bir diploma programı sunan'* tek bir Sahra-altı Afrika üniversitesi yoktur (Crossman and Devisch, 1999). Afrikalılar, çoğunlukla yurtdışında eğitim almanın getirdiği prestij ve statü için kendi ülkelerinin özelliklerini araştırmak için Avrupa ve Kuzey Amerika'ya akın etmeye devam ediyor. Ebeveynler, ticarileştirilmiş ve ikinci sınıf bir batı üniversitesinden alınan bir diplomanın bile Afrika'da en iyi olduğu iddia edilen bir üniversiteden alınan bir diplomadan çok daha fazla fırsata değer olduğuna inanarak çocuklarını Avrupa'ya, Kuzey Amerika'ya ve başka yerlere eğitim için göndermeyi tercih ediyor (Nyamnjoh, 2012). Birçok ülkede, eğitimin ilk yıllarında anadilin kullanımına ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Anadilde eğitimi teşvik eden devlet politikalarının hâlihazırda mevcut olduğu bazı yerlerde, bu politikalar henüz etkin bir şekilde uygulanmamaktadır. Öğrenciler küreselleşmiş bir dünyada faaliyet göstermeye yönlendirildikleri ve nihayetinde eğitimin neredeyse her zaman sömürge dillerinde olduğu üniversitelere devam edeceklerinden, ilk ve orta kademelerde eğitim sömürge dillerinde verilmektedir. Ayrıca, politika yapıcılarının çocukları, seralardaki saksı bitkileri gibi, ulusal müfredatı değil, Avrupa ve Kuzey Amerika okullarının sözde uluslararası müfredatını takip eden özel okullara devam etmektedir (Crossman and Devisch, 1999). Yüksek öğretimin metalaştırılması, birçok kişinin eğitimi küresel kapitalizmin çıkarlarına hizmet eden ve batı bilgisinin hegemonyasını sürdüren bir ürüne indirgediğini iddia ettiği küresel bir olgu hâline gelmiştir (Hadebe, 2017). UNDP raporuna göre, Afrika'nın ilköğretim kayıtlarındaki açığı kapatmada önemli ilerlemeler kaydetmesine rağmen hem ortaöğretim hem de yükseköğretim kayıtlarının diğer gelişmekte olan ülkelerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Latin Amerika'da her 100 çocuktan 36'sı ve Güney ve Batı Asya'daki 100 çocuktan 14'üne kıyasla, Afrika'daki her 100 çocuktan sadece 4'ünün bir lisansüstü kuruma girmesi bekleniyor. Ortaokul çağındaki çocukların yalnızca %30 ila %50'si okula giderken, üniversite çağındaki gençlerin yalnızca %7 ila %23'ü okula gidiyor. Bu oranlar, alt bölgelere göre değişiklik göstermektedir; en düşük seviyeler Orta ve Doğu Afrika'da ve en yüksek kayıt seviyeleri Güney ve Kuzey Afrika'dadır (The Africa Renewal, 2022). Sahra altı Afrika'da yükseköğretime brüt kayıt oranı, 2014 itibarıyla %8 ile dünyadaki en düşük orandır. Bu, küresel ortalamanın %34 olduğu %23 ile ikinci en düşük kıta olan Güney Asya'daki brüt kayıttan çok daha düşüktür (Gallagher, 2022). Sonuç olarak, hükümetler kaliteli eğitim talebini karşılayamadığından, düşük maliyetli özel okullar Afrika ülkelerinde daha yaygın hâle gelmektedir. Kâr amacı güden özel okullar, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar tarafından sistematik olarak teşvik edilmektedir. Örneğin Jay Kimmelman, Shannon May ve Phil Frei tarafından kurulan Bridge International Academies (BIA) böyle düşük maliyetli, ilk okulunu 2009'da Nairobi'de açmış; o zamandan beri Kenya, Nijerya ve Uganda dâhil olmak üzere birçok Afrika ülkesinde 450'den fazla okul işletmektedir (Tessitore, 2019).

Sonuç

Sömürgecilik özünde şiddetin her türünü içeren bir projedir. Yetiştirmesi gereken yerde bastırır, ilham vermek yerine evcilleştirir ve güçlendirmek yerine zayıflatır. Sömürge yönetimleri kurbanlık zincirlerini süs ve mümkün olan en iyi tanıma olarak göyerek, kurbanlarını artık köle olduklarını fark etmedikleri ölçüde köle yapmayı eğitimle başardı. Sömürge eğitimiyle Avrupalıların yüceltildiği ölçü ve düzende Afrikalıları da değersizleştirildi. Onu benimseyen erkekler ve kadınlar, efendilerinin bir gölgesi hâline geldiler ve efendilerine körü körüne bağlanan Afrikalıların aldıkları eğitim, inanç vaaz eden beyaz efendilerinin erkekliğini ve otoritesini sorgulamalarını son derece zorlaştırdı. Misyoner kilisenin eğitime dâhil olması, Afrikalıların “*sömürgeci beyin yıkamasına, beyazlatılmasına ve boyun eğdirilmesine ilahi bir hava ve yetki veren*”, “*Devlet, Sermaye ve Kilise arasında eşi görülmemiş bir ittifak*” yarattı. Kendi ülkelerinde devlet ile dini ayıran Avrupalılar, Afrika’da bunların birlikteliğini uygun gördü. Sömürgeciler silahlı güçle birlikte eğitimi Afrikalıları zihinlerinde, ruhlarında ve bedenlerinde silahsızlandırmak, susturmak ve savaşılarını “*korkaklar*” hâline getirmek için kullandılar.

Sömürgeciler eğitimi, her zaman sosyal mühendisliğin birincil aracı olarak gördü. Eğitimi uygarlaştırma misyonu ile örtük yerlilere kendi değerlerini empoze ettiler. Sömürgecilerin eğitim aracılığıyla dayattığı asimilasyon politikası, yerlilerin kendi kültürel değerlerini reddetmeye ve Batı’yı her alanda taklit etmeye neden oldu. Sömürgecilerin misyonerler aracılığıyla dayattığı eğitim de, Afrika’da yer alan etnik grupları bütünleştirmek yerine ayırmaya ve Hristiyanlaştırmaya dönüktü. Bu eğitim, geleneksel eğitimi itibarsızlaştırılarak *modern, yeni ve yenilikçi* olarak sunuldu. Sömürgeci eğitim, Afrika nüfusunun devletin kendisinden talep ettiği işlevleri yerine getirmesini, bazı sömürgecilik kavramlarını içselleştirmesini, yerlilerin efendilerine başkaldırmamasını ve kendi kültürlerini erişme olasılığından izole edilmesini sağlamak için tasarlandı. Sömürgeci eğitimin insanı tüm yönleriyle şekillendirmesi ve dönüştürmesi gerekliliği, Afrika kolonilerinin temel eğitim politikası hâline geldi. Yerlilerin toplumsal dönüşümü, koloninin ekonomik sömürüsü için gerekli bir adım olarak kabul edildi, çünkü yerel üretim tarzına bağlı mevcut aile örgütlenmesi, kapitalist sistemin yayılmasını baltalamaktaydı. Müfredatlar da İncil’i kullanarak, topluma Hristiyan yaşam tarzlarını teşvik ettiler ve kültürlerini Afrikalı gençlere dayattılar. Afrika’daki misyonerlik eğitiminin ilk günlerinden itibaren misyonerler yerlilere yeni bir Hristiyan kimliği yaratmak için özgürlük, eşitlik, medeniyet gibi sözde idealleri kullandılar. Sistemin tek amacı yerli halkı Hristiyan değerleri ve doktrini ile eğiterek, onların yaşama biçimleri üzerinde bir tür kontrol sağlamaktı. Bu tür bir eğitim, erkekleri ve kadınları iyi çalışanlar ve iyi vatandaşlar olmaya ve manevi iç görü geliştirmeye hazırlamayı hedefledi. Ancak bu şekilde, Afrikalıları sömürge efendilerine itaatkâr kaldılar ve otoriteyi sorgulamaktan kaçındılar.

Sömürge yönetimleri Afrika’ya “*aydınlanmış Batı*” müdahalesini haklı çıkarmak için Afrika toplumunun sömürge döneminden önceki kültür ve tarihlerini hem Afrikalıları hem uluslararası toplumlara *yamyamlık, kölelik, şiddet ve adaletsizliğe* dayalı oldukları şeklinde servis etti. Eğitim, sistemin savunucularının Avrupa sömürgeciliğinin “*medenileştirici*” ve “*modernleştirici*” bir girişim olduğu iddiasını desteklemek için kullandıkları örtük bileşenlerden biriydi. Sömürge okullarında eğitim alan öğrencilere Batı kodları öyle bir işlenmişti ki; maruz kaldıkları Batı fikirleri sonucu kendi kültürlerini bile reddetmeye başladılar.

Bağımsızlık sonrası dönemde Afrika’nın eğitim planlamacıları yerli zihnini sömürgecilikten arındırmak için tasarlanmış bir müfredat geliştirmeyi başaramadılar. Sömürgecilik, resmi olarak sona ermesine rağmen her zaman ayakta kalmayı başardı. Kolonyal öncesi Afrika’da var olan kültürel onur duygusunu yeniden canlandırmak için çok az şey yapıldı. Sömürge döneminden itibaren kültürel ve ahlaki geleneklerinden koparılmış bir sınıf yaratmak için tasarlanan Avro-Hristiyan eğitim sisteminden, batı bakış açısına sahip insanlar ortaya çıktı. Bağımsızlık sonrası dönemde, Afrika ülkeleri, sömürge döneminde Batı ideolojileri empoze edilen elit kesim tarafından yönetildiğinden, eski sistem aynen devam ettirilmiştir. Ülkelerdeki Avro-Hristiyan eğitim sistemi, kurbanlarının kimliğini yok etmek ve aynı zamanda Avrupa

ırkını yüceltmek için tasarlandığından, yerliler üzerindeki meseleleri kontrol eden elit sınıf, Hristiyan meslektaşları gibi kölelik ruhunu sergilemeye başladı ve özgür olduklarını iddia etseler bile, Avrupa emperyalizmine yalnızca köle rolünü oynayabilmişlerdir. Bağımsızlık sonrası eğitim sistemindeki kolonyal statü yerini neo-kolonyal statüye bırakmış ve geçmiş devam ettirilmiştir. Çünkü emperyalizm, Avrupa-Hristiyan eğitim felsefesinin temel bir bileşeni olan Avrupa üstünlüğü mitinin Afrika hükümetleri ve entelektüel çevrelerde kabul görmesine ve sonuç olarak Avrupa düşüncesi ve fikirlerinin evrensel geçerliliğe sahip olarak kabul edilmesine yol açmıştır. Bu nedenle, Afrika’da birbirini izleyen hükümetler, Avrupa’nın hükümet, ekonomi ve sosyal reform kavramlarını nihai ve değişmez olarak kabul etmeye başlamışlardır. Bu durumun, bir süre Afrika’daki ülkeleri yöneten ve Avro-Hristiyan merkeze karşıt gibi görünen sosyalist yönetimler için de geçerlidir.

Bağımsızlık sonrası “modern”, “ilerici ve medeni insan”ı özetleyen eğitim sistemi, “ilkel”, “cahil, fakir ve hastalıklı” olduğunu söylediği “Siyah insanları hor görmekten” fazlasını yapamadı. Ayrıca bu eğitim Afrika’da, Afrikalıların beden, zihin ve ruhlarının sömürgeci fethi gerçek ya da epistemik öldürme girişimine yol açmış- endojen kültürel paradigmasının dejenerasyon ve asimilasyon ile değiştirilmesine ya da yok edilmesini sağlamıştır. Sonuç, Afrika’daki okullar ve diğer resmi öğrenim kurumları aracılığıyla, büyük ölçüde dışarıya- özellikle batı dünyasına- sonsuz tavizler verme süreci eğitimle sağlanmıştır. Sömürge döneminde kazanılan ve sömürgecinin üstünlüğünü öğreten değerler, asimilasyonun özümsemesinin tonunu belirlemiş ve sömürge sonrası Afrika’da eğitime ve hayata hükmetmeye devam etmiştir. Achebe’nin de (2000) belirttiği üzere; “Aslanlar [av] kendi tarihçelerini üretinceye kadar, avın öyküsü yalnızca avcıyı yüceltecektir” diyen Afrika atasözü bu yüzdendir. Nyamnjoh (2012)’a göre; “21. yüzyılda sömürge sonrası Afrika’da Afrikalıların haysiyetini, yaratıcılığını ve insanlığını görünürlükten kılmadan eğitim vermek, Joseph Conrad’ın Afrika’yı ‘karanlığın kalbi’ olarak tasvir etmesini sürdürmektir”.

Ayrıca Afrika’nın bu 54 ülkesinden çoğunun resmi dili, sömürgesi olduğu ülkenin dilidir. En azından eğitim sistemlerinde bu dil ciddi bir şekilde kullanılmaktadır. Dil, aklın dışı vurumu olduğundan, Afrika’nın mevcut sosyal aklının yani paradigmasının batı paradigması olduğunu da belirtmek gerekir. Her ne kadar bağımsızlıktan sonra ana dillerin gelişmesi için çaba sarf edilmiş olsa da bu ülkelerdeki en popüler okulların sömürge diliyle öğrenim yapan okullar olduğu çok açıktır.

Afrika ülkelerin mevcut eğitim kurumları, günümüzde, çok uluslu ticari şirketlerin ve emperyalizmin sosyal, politik ve ekonomik sonuçları olan bir kültür şirketi hâline gelmiştir. Böylece şu anda eğitim kurumları Afrika’daki çokuluslu şirketlerin işleyişi için ihtiyaç duyulan yüksek düzeyde insan gücünü yaratmaya hizmet ederken, Batılı yaşam tarzını benimseyen yüksek eğitimli yerliler de çokuluslu şirketlerin müşterileri hâline gelerek Afrika kıtasında yer alan okullar ile ulusötesi kapitalizm arasında var olan bir yapısal bağ kurmuştur. Merkezdeki muadillerine göre şekillenen, aslında uzantılarından daha fazlası olmayan bu okullar, anlaşılabilir bir şekilde sömürgecilerin gerçek çıkarından başka hiçbir şey başaramazlar. Bu okullar, ulusötesi kapitalist hegemonyanın genişlemesini sürdürür ve hatta besler. Nitekim öyle de olmaya devam etmektedir. Sömürge eğitim mirası Afrika kıtasını “insansızlaştırmaktadır”. Eğitim, Afrikalıları için hem fiziksel hem de metaforik olarak sömürgeci ve hegemonik diğerlerinin çıkarına ve onların deyişle “karanlıklarını aydınlatma” zorunluluğu hâline gelmiştir. Sonuç olarak Afrika eğitim sistemlerinin, müfredatlarında veya yöntemlerinde sömürgeci sistemlerden koparılması için hâlâ yapılması gereken çok şey var.

Bu çalışma, Afrika eğitim tarihinin, sömürgeci devletlerin ve küresel sermayenin çıkarlarına hizmet eden eğitimin (ve gelişimin) aktif olarak reddedilmesinin nedenlerinin dikkate alınmasının ve analiz edilmesinin gerekliliğinin açık bir hatırlatıcısıdır.

Kaynakça

- Achebe, C. (2000). *Home and Exile*. New York: Anchor.
- Afrika Araştırmacıları Derneği (2021). *Bir Afrika Ülkesinin Tarihi Serencamı: Nijerya'da Eğitim Meselesi ve Almajirilik Sistemi*. <https://afam.org.tr/bir-afrika-ulkesinin-tarihi-serencami-nijeryada-egitim-meselesi-ve-almajirilik-sistemi/> adresinden alındı. Erişim Tarihi:07.06.2022
- Aka, E. A. (1975). *The problems of post-primary education and their effects on the political development of the Southern Cameroons under British administration, 1922-1961 (Doctoral Dissertation)*. McGill University, Arts Faculty of Education, Montreal.
- Amado, A. D. (2015). *The Illegible State In Cape Verde: Language Policy And The Quality Of Democracy Doctoral Dissertation*. Boston University, Graduate School Of Arts And Sciences, Boston.
- Amin, J. A. (1994). Continuity and Change in Cameroon's Education. *Journal of Asian and African Studies*, 248-259.
- Anderson, J. (1970). *The Struggle for the School*, London: Longman.
- Anucha, H. O. (1992). *Strategic process models for developing community education in Nigeria based on a study of selected community education programs in Arizona, Michigan, and Oklahoma (Doctoral Dissertation)*. Oklahoma State University, The Faculty Of The Graduate College, Oklahoma.
- Arapbor, K. E. (1998). *Society, Education, And Teachers In Kenya: A Study In Sociology of Education (Doctoral Dissertation)*. The Maharaja Sayajirao University, Department of Sociology, Faculty of Arts, Gujarat, India.
- Balde, A. (2004). *The schooling experiences of Fulani Muslim girls in the Fouta Djallon region of Guinea: Forces influencing their retention in a rural secondary school of Dalaba (Doctoral Dissertation)*. Ohio University, The Faculty of the College of Education, Ohio.
- Ball, S. J. (1983). Imperialism, social control and the colonial curriculum in Africa. *Journal of Curriculum Studies*, 15(3), 237-263.
- Beck, A. (1966). Colonial policy and education in British East Africa, 1900-1950. *Journal of British Studies*, 5(2), 115-138.
- Benson, C. J. (1994). *Teaching beginning literacy in the "Mother Tongue": A study of the experimental Crioulo/Portuguese primary project in Guinea-Bissau (Doctoral Dissertation)*. University of California, Los Angeles.
- Bolt, J., & Bezemer, D. (2009). Understanding long-run African growth: colonial institutions or colonial education?. *The Journal of Development Studies*, 45(1), 24-54.
- Borgen Magazine (2021). *Prioritizing Education in Sao Tome and Principe*. <https://www.borgenmagazine.com/prioritizing-education-in-sao-tome-and-principe/> adresinden alındı. Erişim Tarihi: 07.06.2022.
- Bouchard, M. E. (2017). *Linguistic variation and change in the Portuguese of São Tomé (Doctoral Dissertation)*. New York University, Philosophy Department of Linguistics, New York.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York: McKay.

- Chekarou, I. (2004). *Teachers' appropriation of bilingual educational reform policy in sub-Saharan Africa: A socio-cultural study of two Hausa-French schools in Niger (Doctoral Dissertataion)*. Indiana University, the faculty of Graduate School, Bloomington.
- Clignet, R. P. & Foster, P. J. (1964). French and British colonial education in Africa. *Comparative Education Review*, 8(2), 191-198.
- Cross, M. (1987). The political economy of colonial education: Mozambique, 1930-1975. *Comparative Education Review*, 31(4), 550-569.
- Crossman, P. & Devisch, R. (1999). *Endogenisation and African Universities: Initiatives and Issues in the Quest for Plurality in the Human Sciences*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Daban, E. Z. (2018). *Afrika'da Yerli Direnişi ve Bağımsızlık Hareketleri: Mzee Jomo Kenyatta Liderliğinde Kenya (Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deutsche Welle (2022). *Why the right to education remains a challenge in Africa*. <https://www.dw.com/en/africa-right-to-education-remains-a-challenge/a-60518000>. Erişim Tarihi: 15.06.2022.
- Duany, J. A. (1999). *Sudanese women and education: The struggle for equal access and participation*. Bloomington: Indiana University.
- Erdoğan, S. ve Acaravcı, A. (2021). *Sahraaltı Afrika Ülkelerinin İktisadi Gelişme Sürecine Kısa Bir Bakış*. Kriter Yayınları, İstanbul.
- Evans, D. K., & Mendez Acosta, A. (2021). Education in Africa: What are we learning?. *Journal of African Economies*, 30(1), 13-54.
- Ezeaku, L. C. (1979). Education in Nigeria: Its Functional and Dysfunctional Roles. *The Developing Economies*, 162-171.
- Gallagher, K. (2022). *10 Important Facts About Education In Africa*. <https://borgenproject.org/10-facts-about-education-in-africa>. Erişim Tarihi: 15.06.2022.
- Gamble, H. Y. (2002). *Developing cultures: Debates over education in French West Africa, 1930–1950 (Doctoral Dissertation)*. New York University, Institute of French Studies, New York.
- Gerente, E. (2003). *Ideologies of language and schooling in Guinea-Conakry: An exploratory study of teachers' perspectives about mother-tongue education (Doctoral Dissertation)*. The University of Arizona, In the Graduate College, Tucson.
- Gwei, S. N. (1976). *Education In Cameroon: Western Pre-Colonial And Colonial Antecedents And The Development Of Higher Education(Doctoral Dissertation)*. The University of Michigan, Education Department, Michigan.
- Häberlein, T., & Maurus, S. (2020). Losing or securing futures? Looking beyond 'proper' education to decision-making processes about young people's education in Africa—an introduction. *Children's Geographies*, 18(6), 569-583.
- Hadebe, N. M. (2017). Commodification, decolonisation and theological education in Africa: Renewed challenges for African theologians. *HTS: Theological Studies*, 73(3), 1-10.
- Hahs Brinkley, C. (2016). *Teacher Education in Central Equatoria, South Sudan (Doctoral Dissertation)*. Walden University, Education Department, Minneapolis.

- Hassane, S. H. (2002). *Assessing the counseling and guidance needs of middle school students of Niger: Perceptions of policy makers, administrators, teachers, students, and parents (Doctoral Dissertation)*. Kent State University, Graduate School of Education, Ohio.
- Higgs, P. (2012). African philosophy and the decolonisation of education in Africa: Some critical reflections. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 37-55.
- Hittenberger, J. (2004). Globalization, Marketization, and the mission of Pentecostal higher education in Africa. *Pneuma*, 26(2), 182-215.
- Ismail, O. H. (1991). *Understanding educational policies in developing countries: The case of the new higher education policy in the Sudan*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Izama, M. P. (2014). Muslim education in Africa: Trends and attitudes toward faith-based schools. *The Review of Faith & International Affairs*, 12(2), 38-50.
- İrge, N. F. (2005). Gelişmiş Kapitalizm Eşliğinde Yeni Sömürgecilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6 Sayı: 1.
- Jansen, J. (1989). Curriculum reconstruction in post-colonial Africa: A review of the literature. *International Journal of Educational Development*, 9(3), 219-231.
- Kallaway, P. (2020). Welfare and Education in British Colonial Africa, 1918–1945. In *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa* (pp. 31-54). Palgrave Macmillan, Cham.
- Keimbou, D. C. (2005). Games, Body and Culture: Emerging Issues in the Anthropology of Sport and Physical Education in Cameroon (1920-60). *International Review for the Sociology of Sport*, 447-466.
- Kohli, Z. (1987). *Education in post-colonial Algeria: analysis of educational reforms and policies*. Boston: Boston University.
- Lewin, K. (1985) Quality in question: a new agenda for curriculum reform in developing countries. *Comparative Education*, 21 (2).
- Lopes, J. M. (2018). *The Voice of Civil Society Organizations: Engagement of Civic Organizations in the Democratic Governance in Cabo Verde (Doctoral Dissertation)*. *Universitário de Lisboa, Public Policies Instituto, Lisboa*.
- Martinez, E. S. (2007). *Equatorial Guinea 1927-1979: A New African Tradition (Doctoral Dissertation)*. University of London, School of Oriental and African Studies (United Kingdom).
- Matasci, D., Jerónimo, M. B., & Dores, H. G. (2020). *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa: Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s–1980s* (p. 321). Springer Nature.
- Matasci, D., Jerónimo, M. B., & Goncalves Dores, H. (2021). Imperialism, internationalism, and education in Africa: connected histories. *Paedagogica Historica*, 57(3), 221-227.
- Mbembe, Achille (2021). *Postkoloni Üzerine*. Çeviri: Merve Yalçın-Mesut Yalçın. Hece Yayınları, Ankara
- Miliani, M. (2012). Teaching in higher education institutions in Algeria: A clash of pedagogies? *International Journal of Pedagogies and Learning*, 7.3: 218-226.
- Mobasheri, C. M. (2000). *The status of higher education in Morocco: A qualitative examination of the university student experience (Doctoral Dissertation)*. The University of Iowa, Iowa City.

- Mosoti, Z. M. (2011). Education And Training In Pre-Colonial And Colonial Eras In Kenya. *A Lecturer at the Chandaria School of Business in USIU*.
- Moumouni, A. (1964). *L'Education en Afrique*, Paris: FrancËois Maspero.
- Mourchid, Y. (2003). *Reflecting on local responses to globalization: The case of Morocco's higher education policy reforms (Doctoral Dissertation)*. University of Southern California, Los Angeles.
- Ndive-Hill, N. (2008). *A retrospective investigation of women's education in the South West province of Cameroon with a look towards the future*. Cincinnati: Union Institute and University.
- NTV (2021). Almanya, Namibya'daki soykırımı tanıdı: 30 yılda 1,1 milyar euro ödeyecek. <https://www.ntv.com.tr/dunya/almanya-namibya-daki-soykirimi-tanidi-30-yilda-1-1-milyar-euroodeyecek,484WPnc9sUyUvEfyOSM8mw> erişim adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 07.06.2022.
- Nwagbaraocha, V. I. (1978). *Education in Nigeria, 1900 to 1970's: Problems and Prospects in the Development of Vocational and Technical Education in the Former Eastern Nigeria (Doctoral Dissertation)*. Marquette University, the Graduate Faculty of the Graduate School, Milwaukee.
- Nwokocha, P. I. (1984). *A survey of selected research on vocational and technical education in Nigeria(Doctoral Dissertation)*. Temple University, Graduate Board, Philadelphia.
- Nyamnjoh, F. B. (2012). 'Potted plants in greenhouses': A critical reflection on the resilience of colonial education in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 47(2), 129-154.
- Odugu, D. I., & Lemieux, C. N. (2019). Transitional multilingual education policies in Africa: necessary compromise or strategic impediment?. *Language and Education*, 33(3), 263-281.
- Pearce, R. (1988). Missionary education in colonial Africa: the critique of Mary Kingsley. *History of Education*, 17(4), 283-294.
- Saidüni, N. (1993). *Cezayir*. İstanbul: TDV İslâm Ansiklopedisi.
- Tamanji, A. C. (2011). Three instances of Western colonial governments and Christian missions in Cameroon education: 1884–1961. *Diss. Loyola University Chicago*.
- Tandoğan, M. (2020). *Afrika'da Sömürgecilik ve Osmanlı Siyaseti (1800-1922)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tessitore, M. (2019). Bridge International Academies: A critical analysis of the privatization of public education in Africa. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(3), 193-209.
- The Africa Renewal, (2022). *Africa grapples with huge disparities in education*. <https://www.un.org/africarenewal/magazine/december-2017-march-2018/africa-grapples-huge-disparities-education#:~:text=It%20is%20widely%20accepted%20that,still%20remain%20out%20of%20school>. Erişim Tarihi: 15.06.2022.
- Uchendu, V. (ed.) (1979). *Education and Politics in Tropical Africa*. New York: Conch.
- Vanderploeg, A. J. (1977). Education in Colonial Africa: The German Experience. *Comparative Education Review*, 21(1), 91-109.
- Vogt, J. L. (1973). The Early Sao Tome-Principe Slave Trade with Mina, 1500-1540. *The International Journal of African Historical Stu*

- White, B. W. (1996). Talk about School: education and the colonial project in French and British Africa (1860-1960). *Comparative education*, 32(1), 9-26
- Whitehead, C. (1989). The impact of the Second World War on British colonial education policy. *History of Education*, 18(3), 267-293.
- Whitehead, C. (1995). The medium of instruction in British Colonial education: a case of cultural imperialism or enlightened paternalism? *History of Education*, 24(1), 1-15.
- Winthrop, R. (2011). Education in Africa—The Story Isn't Over. *Current History*, 110(736), 191-195.
- Yoloye, E. A. (1986). The relevance of educational content to national needs in Africa. *International Review of Education*, 32 (2), 149-172.
- Zollmann, J. (2020). Becoming a good farmer—Becoming a good farm worker: On colonial educational policies in Germany and German South-West Africa, circa 1890 to 1918. In *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa* (pp. 109-142). Palgrave Macmillan, Cham.