

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği*

Mehmet ÖZAY**

Teuku ZULKHAIRI***

ÖZ

Tarihsel olarak bilinen adıyla Malay Takımadaları'nda ya da günümüzde Güneydoğu Asya'da özellikle, Endonezya ve Malezya Federasyonu adıyla anılan ulus-devletlerdeki halkın önemli bir bölümü, İslami geçmişleri ile tanınırlar. Bölge halkının, uzun döneme yayılan İslamlaşma sürecinde, yerli ve yabancı hocaların kurup geliştirdikleri eğitim kurumları çeşitli açılardan önemli roller icra etmiştir. Bölge toplumlarının İslami eğitim ihtiyaçları hiç kuşku yok ki, diğer bölgelerdeki eğitim kurumlarıyla benzerlikler gösterdiği gibi, çeşitli bağlamlarıyla kurumsal yapılaşmada farklılıklar da gözlemlenmektedir. Bu çalışmada, Endonezya ve Malezya'da İslami eğitim gerçeği genel bir yaklaşımla ele alınacaktır. Bu çerçevede, söz konusu bu iki ulus- devletteki Müslüman kitlelerin, dini eğitim ihtiyaçlarının ve bunları yapısal olarak hayata geçirme pratiklerinin, diğer Müslüman çoğunluğun hâkim olduğu toplumlardan farklılık arz ettiğine ve kendi sosyo-kültürel toplumsal gerçekliği içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekilecektir. Bu noktada, uzun sömürgecilik döneminin ardından, bu bölgedeki geniş toplum kesimleri İslami kimliklerini korurken, yeni ulus-devlet yönetimleri, bu toplumsal gerçekliği göz ardı etmeyerek, İslami eğitimi halkın taleplerine uygun gelecek şekilde kurumsal olarak yapılandırmışlardır. Bu durum, egemen bir güç olarak devletin, halk nezdinde meşruiyetini sağlamada bir işlev görmüştür. Malay Takımadaları'nda İslami eğitime (İslami eğitimin ulusal yönetimselliklerle ilişkisine ve ortaya çıkan uyarlanma süreçlerine) dair genel bir çerçeve sunma iddiasındaki bu çalışma, ilgili dönemlerde sahada gözlemler, gayri-resmi görüşmeler ve dokümantasyon yöntemiyle ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İslami Eğitim, Endonezya, Malezya, Ulus-Devlet, Modernleşme, İşlevsel Din, İslam Nusantara.

Başvuru / Kabul: 18 Şubat 2025 / 24 Nisan 2025

Atıf: Özay, M., Zulkhairi, T. (2025). Güneydoğu Asya Müslüman Toplulukları'nda İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği, *Habitus Toplumbilim Dergisi*, Toplumsal Tedkikler Özel Sayısı, 53-92.

Islamic Education in Southeast Asian Muslim Societies: The Indonesia-Malaysia Case Study

ABSTRACT

A significant segment of the population in Indonesia and the Federation of Malaysia in Southeast Asia, historically known as the Malay Archipelago, is known for its Islamic past. In the long-term Islamization process of the region's people, educational institutions established and developed by local and foreign religious scholars have played essential roles in various aspects. While the Islamic educational needs of the societies in the region undoubtedly

*Bu araştırma makalesinin verileri anket veya mülakat teknikleri kullanılarak elde edilmediğinden etik kurul izni gerekmemiştir. / In this research article, ethics committee permission was not required as the data were not obtained using survey or interview techniques.

**Doç. Dr., International Institute of Islamic Thought and Civilization, International Islamic University Malaysia (ISTAC-IIUM). E-posta: mehmetozay@iiu.edu.my, ORCID Numarası: [0000-0002-2719-1543](https://orcid.org/0000-0002-2719-1543), ROR ID: <https://ror.org/03s9hs139>

***Dr. Öğretim Görevlisi, UIN Ar-Raniry, Banda Açe. E-posta: abu.erbakan@gmail.com, ORCID Numarası: [0000-0001-9450-5306](https://orcid.org/0000-0001-9450-5306), ROR ID: <https://ror.org/01aa12z17>



show similarities with the institutions in other areas, differences in institutional structures are also observed in various contexts. This study embraces a general approach to the reality of Islamic education in Indonesia and Malaysia. In this context, it will be emphasized that the needs for the religious education of the Muslim masses and the practices of implementing these structurally in these two nation-states differ from those of other societies dominated by the Muslim majority and should be evaluated within their socio-cultural social reality. At this point, while large segments of society in this region preserved their Islamic identities after the long colonial period, the new nation-state administrations have not ignored this social reality and institutionally structured Islamic education in a way that would suit the people's demands. This situation has also ensured the state's legitimacy as a sovereign power in the eyes of the people. This study, which claims to present a general framework for Islamic education in the Malay Archipelago, was put forward through field observations, informal interviews, and documentation methods in the relevant periods.

Keywords: Islamic Education, Indonesia, Malaysia, Nation-state, Modernization, Functional Religion, Islam Nusantara.

Received / Accepted: 18 February 2025 / 24 April 2025

Citation: Özyay, M., Zulkhairi, T. (2025). Islamic Education in Southeast Asian Muslim Societies: The Indonesia-Malaysia Case Study, *HABITUS Journal of Sociology*, Social Studies Special Issue, 53-92.

GİRİŞ

Eğitim olgusu, Müslüman toplumlarında İslamlaşma süreciyle birlikte kurumsallaşarak gelişme göstermiştir. Bu süreç, İslamiyet'in bizatihi öğrenme, öğretme ile teori ve pratik arasındaki bağdaşık duruma verdiği önemle kendini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, ilk olarak İslami eğitimden ne kastedildiğine kısaca değinmekte yarar var. Öncelikle, İslam toplumlarında eğitimin, inanç unsuruyla doğrudan ilişkisi tespitinde bulunulmalıdır. İnanma olgusunu, bilme ile eşleştiren ve bilme eylemini teorik ve pratik olarak ortaya koymayı öngören yapı, tarihsel olarak İslam toplumlarında formel ve enformel eğitim kurumlarının varlığını gerekli kılmıştır.

Bu durum, genel itibarıyla Malay Takımadalarındaki Müslüman toplumlar, bir başka deyişle, günümüz modern ulus-devletleri olarak, özellikle de Endonezya ve Malezya topraklarında yaşayan Müslüman topluluklar için de geçerlidir. Bu noktada, bir din olarak İslam, Müslüman toplumların gündelik hayatlarını teorik ve pratik olarak yapılandırmada eğitim kurumları ve süreçleri ile genel toplum yapısı içerisinde başat bir rol oynamaktadır. Bu durum, İslami eğitimi iki özelliğiyle ele almayı gerektirmektedir: a) İslam dini ve Müslüman toplum eğitim olgusu olmadan anlaşılamaz; b) Eğitim, her Müslüman bireyin ihtiyaç duyduğu ve her birey için zorunluluk arz eden bir olgudur (Wan Daud 1998: 57). Bu yaklaşım, Takımadalar Malay toplumları için de geçerli olup, tarihsel sürekliliklerle ortaya konulmuştur. Müslüman bireyin, bir din olarak İslam'la ve bir toplumsal gerçeklik olarak İslam toplumuyla ilişkilerini yapılaştıran yeniden üreten unsur, eğitim süreçlerinde ortaya çıkmaktadır. İslam'la ilgili temel bilgilerin edinilmesinin zorunluluğu (*fard'u ayn*), her ne kadar bireyin kendisi ile din ve Yaratıcı arasındaki bağı kurduğu gibi, aynı zamanda söz konusu bireyin Müslüman topluma girmesi, üyesi olması ve ilişkilerini şekillendirmesi anlamı da taşımaktadır (Wan Daud 1998: 162).

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

Bu temel argümanın yanı sıra, Takımadalar Malay toplumlarında İslami eğitimin tarihsel süreçte gelişiminde, değişik safhaların öne çıktığı ve bu anlamda tetikleyici olduğu görülmektedir. Özellikle, uzun sömürge geçmişi ve bu dönemi tanımlayan sekülerleşme-modernleşme eğilimlerin genel eğitim olgusu üzerindeki tesiri (Stockwell 1982: 57), var olan geleneksel İslami eğitim kurumlarının, gelişimden uzak kalmasına neden olduğu gibi, zamanla adına reform denilen süreçlerle tanışarak modernleşmesine de konu olmuştur (Iswantir 2015: 2). Bu durum, bölgedeki İslami eğitim kurumlarının ‘gelenekselci’ boyutunun bir tür kalıplaşmasına neden olurken, bazı yeni anlayışların ortaya çıkmasıyla, modernleşme sürecine adaptasyon birbiriyle çelişki gibi görünecek şekilde yan yana var olmuştur. Söz konusu bu yan yanalık, 1930’lu yıllarda gelenekselci çevrelerin idaresindeki eğitim kurumlarında, “müfredat ve sınıfların tasarımı ve düzenlenmesi, cami dışında tebliğ faaliyetleriyle, basın yayın organlarına sahip olma” gibi yapılaşmalara konu olmuştur (Noer 1973: 316). İslami eğitim konusunun geniş kapsamlı olması ve özellikle, sadece modern dönemin koşullarıyla değil, içinde belirsizlikleri, çelişkileri de barındıran post-modern dönemin getirdiği yeni gelişmelerle, yeni anlamlara bürünmesine ve araştırmalara yol açmıştır. Bu noktada, söz konusu İslami eğitimin çeşitli açılardan inceleme konusu yapılabildiğini söylemekte yarar var. Örneğin, sömürge döneminden başlayarak din-devlet ilişkisi; sivil-dini organizasyonlar ve toplumsal refah; modernleşme ve reform süreci ve yeniden yapılanma; uluslararası terör ve yeniden yapılanma; çoğulculuk, çok dinlilik, çok kültürlülük; azınlıklar ve din; sekülerleşme ve modernleşme/din ilişkileri ile vb. başlıkları gündeme getirmek mümkün gözükmektedir.

Yukarıda kısmen dikkat çekilen ve yaşadığımız Batı merkezli ve yönelimli/yönlendirmeli post-modern dönemin unsurları olduğu anlaşılan olgular bütünüyle, İslami eğitimin ne denli sağlıklı bir şekilde değerlendirileceği konusu, başlı başına bir sorun teşkil etmektedir. Müslüman bireyin aileden başlayarak, toplumun en yaygın ve geniş kurumlarına kadar olan etkileşim içerisinde, kendinde ve anlamlı bir yaşam oluşturma hedefinin en önemli basamağını teşkil eden eğitim sürecinde aldığı/almadığı İslami eğitim kadar, post-modern dönemdeki eğitim kurumları da olmak üzere, çeşitli toplumsal kurumlarca dolaylı ve/ya dolaysız empoze edilen koşullara karşı savunmacı bir bağlamda kalması, üzerinde durulmayı hak etmektedir. Bu durum, dünyanın farklı bölgelerindeki Müslüman toplumların uygulayageldikleri İslami eğitimin kalitesi, içeriği, yönelimi gibi hususların günümüzde dış etkilere ve müdahalelere çok daha fazla maruz kaldığı anlamına gelmektedir.

Söz konusu bu etkiler ve müdahaleler, İslami eğitime getirilen basit/temel eleştirilerden, paradigma değişimine kadar farklılaşan boyutları içermektedir. Bu ortamda, İslami eğitimin kendinden değerlerle ve içinde yer aldığı toplumun kültürel ve geleneksel unsurlarıyla nasıl sağlıklı bir ilişki kuracağından; uluslararası eğitim, kültür, felsefe bağlamları kadar, siyasal gelişmelerden de etkilendiğine işaret etmektedir. Bu noktada, geçen yüzyılın son on yıllarından itibaren baş gösteren ve küresel siyasette “uluslararası terörizm”, “İslami radikalizm” gibi olgularla öne çıkartılan İslamofobik temelli gelişmelerin, Takımadalar bölgesinde başta geleneksel İslami eğitim kurumları olmak üzere, resmi dini okullarda ve yükseköğretim kurumlarında da bazı düzenlemeleri gündeme getirmiştir. Burada, söz konusu eğitim kurumlarında ele alınabilecek düzenlemelerden ziyade, bu eğitim kurumlarını yönetenlerin, buralarda eğitim gören geniş kitlelerin ve bunların ailelerinin doğrudan ve/ya dolaylı olarak zan altında bırakıldıkları görülmektedir. Bu ülkelerde, gerek seküler eğilimli çevreler ile bunların ulusal ve uluslararası medyadaki destekçileri ve gerekse, devlet kurumlarında politika yapıcılarının İslami eğitime ve bu kurumların öncü isimlerine yönelik söylemlerinde indirgemeci yaklaşım öne çıkmaktadır.

Modernite ve İslami Eğitim

Ulus Devletin İslami Eğitimi Seküler Alana Transferi ve Dönüştürmesi ve Uyumlaştırması

Bu çalışmada, genel itibarıyla İslami eğitim ve-yüksek İslam eğitimi, Endonezya ve Malezya bağlamında din-devlet/din-siyaset ilişkisi, devletin İslami eğitim tercihi ve Müslüman toplumun dini ihtiyaçları gibi genel bağlamda ele alınmaktadır. Söz konusu bu iki ulus devlet çok dilli, çok dinli ve çok kültürlü yapılarıyla önem taşımaktadırlar. Bu durumu, bu iki toplumda Müslüman kitlelerin dini eğitim ihtiyaçlarının ve bunları yapısal olarak hayata geçirme pratiklerinin, diğer Müslüman çoğunluğun hâkim olduğu toplumlardan farklılık arz ettiği gerçeğine ve kendi sosyo-kültürel toplumsal gerçekliği içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekilmelidir. Öte yandan, uzun sömürgecilik döneminin ardından, geniş toplum kesimlerinin İslami kimliklerini korumaları ve yeni ulus-devletin bu toplumsal gerçekliği göz ardı etmemesinin, eğitim alanındaki yansıması, dini eğitimin bir başka deyişle İslami eğitimin halkın taleplerine karşılık gelmesi kadar, devlet kurumunun halk nezdinde meşruiyetinin tesisi konusunda da işlevsellik taşımaktadır. Bu durum, aynı zamanda devletin geniş halk kesimleri karşısında eğitim kurumlarını organize etme görevini üstlenmesi dolayısıyla, bu sistem içerisinde İslami eğitime yer vermesi ve kontrol etmesi anlamında bir tür güç ilişkisi de tesis etmektedir (Tayeb 2018: 1; Abdul Hamid 2010: 28).

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

Bunun yanı sıra, eğitim toplumsal yaşama katkıda bulunacak etik değerler bütünü oluşturulmasında, diğer bazı unsurların yanı sıra, dinin bizzatı önem arz etmesi, ulus-devletlerin siyasal ideolojik temellerini yapılandırmada başvurulan bir kaynaktır. Bu çerçevede, “ulusal eğitimin, devlet yönetiminin ve devlet ideolojisini etkin bir şekilde sergilemesinin aracı” olduğu görülmektedir (Tayeb 2018: 9). Bu noktada, bu iki ülkede İslami eğitim, hükümetlerin eğitim politikalarında zorunlu kılınmıştır. Bir başka deyişle, İslami eğitim açıkçası bir devlet politikasıdır. Örneğin, Endonezya’da İslami eğitim genel eğitim içerisinde içselleştirilmiş olması kadar, belki de bundan daha ötesi kamusal bir öneme de sahiptir. Malezya’da ise Müslüman olmayan azınlıkların demografik yapıdaki önemlerinden ötürü, Malay etnik çoğunluğun milli aidiyet noktasında dayanak noktası din, yani İslam’dır. Bu durum, Anayasa’ya yansıdığı gibi toplumsal yaşamın farklı alanlarında kendini ortaya koymaktadır. Çok dinli, çok etnikli toplumsal yapısıyla Malezya, kuruluş sürecinde bu tarihsel yapısının zorlamaları ve ön kabulleriyle anayasasını oluştururken, din alanına özel bir önem vermiştir. Ülkenin, yaklaşık yüzde 60’ına varan kesiminin Malay ve de Müslüman olması, geri kalan nüfus yapısını, Hindu, Budist, Hristiyan dinlerine özgü mezheplere bağlı kitlelerin teşkil etmesi, Müslüman olan ve olmayan toplum kesimlerinin taleplerine karşılık gelecek şekilde kamusal alanda dini yapılanmayı öngörmektedir. Geçmişte, Takımadalar bölgesinin geniş coğrafi bütünlüğünü kapsayan bir devlet geleneğinin olmaması, sömürge döneminde giderek farklılaştıran dini-toplumsal ve etnik yapıların varlığı, yeni bir ulus-devlet olarak ortaya çıkan Endonezya’da ulus-devlet kimliğinin tesisinde bir başka deyişle, toplumsal birliği oluşturmada din işlevsel bir araç olarak görülmektedir. Malezya’da ise, Anayasa’da dile getirildiği üzere İslam dini öncellenirken, geniş göçmen grupların dini bağlılıklarına da alan açılmıştır.

Dinin İşlevsel Bir Araç Olarak Tanımı ve İstihdamı

Dini eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve bu kurumlardan beklentiler ideolojik, sembolik ve toplumsal bir araç olarak hizmet görmektedir. Bu çerçevede, Endonezya’da bağımsızlıktan bu yana, din eğitimi, özelde İslami eğitim önem arz etmektedir. Söz konusu bu eğitim olgusu, sağlıklı toplum inşasında, “güçlü dini inanca sahip bireyler yetiştirilmesi” ilkesinde ortaya konmaktadır. Son dönemde, Endonezya’da özellikle, 2003 yılında kabul edilen Eğitim Yasası’nda, bu yaklaşım bir kez daha vurgulanmıştır. İslami eğitime yapılan bu vurgu gerek resmi gerekse özel kesim tarafından bu tür eğitim kurumlarının yatırımlarındaki artışta da kendini ortaya koymaktadır (Parker 2014: 489). Her iki ülkede karşılaşılan bu durum, temelde bu coğrafyada din olgusunun Batı Avrupa sekülerleşmesinin aksine, tarihsel ve geleneksel bir

devamlılık sergilediğine işaret etmektedir. Bu toplumlarda, sosyal yapının ve örgütlenmenin din merkezli ve/ya dini destekli bir özellik sergilemesi, toplumsal hafıza ve zihniyet oluşumunda belirleyici olmuştur.

Uyarlanma Sürecinde Ulus Devlet, ‘*Islam Nusantara*’ ve Din Eğitimi

Takımadalar bölgesinde dini eğitim kurumları tarihsel ve geleneksel anlamda köklü bir geçmişe sahiptir. Modern anlamda, kırsal ve şehir arasındaki sosyolojik farklılıklara rağmen, geleneksel dini eğitim, her iki toplumsal çevrede de varlığını değişik ölçülerde sürdürmüştür. Dini eğitime yönelik bu temel yaklaşımın bugün de benzer bir süreç takip etmesi ve/ya söz konusu coğrafyadaki farklı yerleşim yerlerindeki gözlemler bize, bunun süreklilik arz ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, Takımadalar bölgesinde 16. yüzyıl başlarından itibaren tedrici olarak ortaya çıkan ve yayılan sömürgecilik süreçleri, dini eğitimin yapılaşması/yapılanması üzerindeki etkilerini zamanla çeşitli boyutlarda göstermiştir. Benzer bir durumun Pasifik Savaşı’nın ardından, bölgede kurulan Endonezya ile Malezya ulus- devletlerinde din-devlet, toplum-devlet ilişkileri bağlamında İslami eğitimin yapılaşması, çeşitli iç politika ve sosyal değişimler ile dış faktörlerden etkilenecek bugüne kadar gelmiştir. Bir başka deyişle, bu sürecin son aşaması yani, 19. yüzyıl sonu, dışardan bir nüfuz etme biçimi olarak modernleşme sürecine adaptasyonu ve akabinde ulus-devlet sürecinde İslami eğitimin yeniden yapılaşmasını, bir anlamda yapısal değişiklikler geçirmesini zorunlu kılmıştır (Tayeb 2018: 18).

Bu noktada dini eğitimi, özelde İslami eğitimi geleneksel Malay toplumlarının dini eğitim süreçlerinden ve toplumsal kabulünden ayırmak mümkün değildir. Her ne kadar, modern ulus-devletler, modernleşme/sekülerleşme teorileriyle çelişmekle birlikte, dini eğitimi kendi inisiyatiflerine alma çabalarının ardında farklı nedenler bulunmaktadır. Malezya’da bunun temel nedeni, geleneksel Malay sultanlıklarında, sultan ve/ya çevresine havale edilen dini kurumların organizasyonunun ve eğitim olgusunun yetki ve sorumluluğu, modern ulus- devletle birlikte, modern devlet organizasyonunda faaliyet gösteren ilgili birimlere devredilmiştir (Özay 2013: 87). Din eğitiminin, genel itibarıyla toplumda egemen moral değerlerin oluşumundaki olumlu etkisine rağmen, bunun okul başta olmak üzere, tüm segmentleriyle sosyal çevre tarafından desteklenmesi konusunda sürekliliği ortaya çıkmaktadır.

Takımadalar bağlamında, dinin böylesine yapıcı rolü, siyasal düzlemde ulusal bir politika olarak da gündeme gelmektedir. Buna göre, Endonezya’da *Islam Nusantara* kavramı yani, Takımadalar’ın kendi sosyal, kültürel, coğrafi koşullarının ürünü olan İslam anlayışıdır. Bununla, İslam’ın özünden bir sapma değil, aksine İslam’ın temel yapısı ve anlayışı üzerine ve yan yana bina edilen kültürel değerler ve bunların bir aradalığı söz konusudur. Siyasal elit, bu

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

kavram vasıtasıyla hem bölgedeki İslam anlayışını öne çıkartmak hem de geniş Ortadoğu ve Batı Asya gibi başka bölgelerdeki İslam toplumları kadar, Batılı toplumlarca da kabul edilmeyen unsurlardan kendini ayırt etmektedir. Malezya örneğinde ise, 2004-2009 yılları arasında ‘İslam Hadhari’, 2009-2018 yılları arasında ‘İlmî İslam’ ve 2021 yılından itibaren ise ‘hoşgörü’ kavramları politika yapıcılar tarafından yüksek sesle dile getirilmiştir. Bu yaklaşımların, genel İslam politikaları kadar İslami eğitimde de yansımaları olduğunu söylemek mümkün. Modern ulus-devletler olarak Endonezya ve Malezya’da din ve devlet ilişkileri, ülkelerin bağımsızlıklarından bu yana farklı toplumsal ve siyasal kesimler kadar, dönem dönem dış aktörlerin ve uluslararası politikaların etkisinde gelişme göstermiştir.

Değişen Siyasal Konjonktürde Ulus Devlette Din Eğitiminin Eklektik Örgütlenme Süreci

Modern ulus-devletler döneminde her iki ülkede, İslami eğitimle ilgili din ve siyaset ilişkisi çerçevesinde farklılaşan bir yönelimden bahsedilebilmektedir. Bunda, başta demografik yapı/azınlık-çoğunluk ilişkileri, devlet yönetiminde güç ilişkileri gibi hususlar öne çıkmaktadır. Bu çerçevede, Endonezya’da nüfusun kahir ekseriyetinin kendini Müslüman olarak tanımlaması kadar, ülkenin bağımsızlığından önce başlayan, yeni ulus-devletin yönetimi ve bununla doğrudan bağlantılı olarak genel eğitim sistemi içerisinde İslami eğitimin yeri ve konumu hususundaki tartışmalar; 1960’lardan itibaren, tüm Güneydoğu Asya bölgesi için bir tehdit unsuru olan komünizmin varlığı ve bunun her iki devlet ve özellikle de, Endonezya’da çok daha güçlü bir şekilde ortaya çıkardığı tartışmalar ile 2001’de yaşanan küresel gelişmelerin bölgeye yansımaları, İslami eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Bu iç ve dış gelişmeler, ilgili ülke kamuoylarında ve siyasetinde seküler ve seküler karşıtı ayrımı üzerinden gelişen bir güç yapılaşmasına neden olmuştur (Yusuf ve Sterkens 2015: 106).

Bu noktada yaşanan gelişmeleri, Endonezya ve Malezya’daki çeşitli siyasal değişimler çerçevesinde ele almak gerekir. Burada dikkat çekilmesi gereken husus, söz konusu bu iki ulus-devletin bağımsızlık süreçleri bize, Batı Avrupa’nın ayrıştırıcı kavramsallaştırmasıyla din ve devletin keskin hatlarla ayrıştırıldığını göstermiyor. Bu çerçevede, söz konusu iki ulus- devlet ve bünyesinde barındırdığı toplumları kendi tarihsel ve geleneksel yapılaşma süreçleri ve kavramlarıyla değerlendirilmelidir. Bununla söylemek istenilen, örneğin Ortadoğu, Kuzey Afrika gibi bölgelerde karşımıza çıkan ve halkının kahir ekseriyeti Müslüman olan toplumlardaki laiklik kavramsallaştırmasıyla devlet ve geniş toplumu, İslami eğitim noktasında birbirinden ayırmada kullanılan argümanın, bu iki ülke toplumsal gerçekliğini açıklamada yetersiz kaldığıdır. Özellikle, modern dönemde yaşanan tecrübeler ne devletin kendini dinden

tam anlamıyla ayırdığı, ne de tam anlamıyla dini alanı kendi başına bıraktığı yönündedir. Bu çerçevede, bazı araştırmacıların bu iki temel yaklaşımla ifade etmeye çalıştıkları toplumsal gerçekliğin (Yusuf ve Sterkens 2015: 106), farklı bir bağlamda ele alınması gerektiğini öneriyoruz. Söz konusu bu durum, modern ulus-devlet sürecinde özellikle, Endonezya açısından bakıldığında sekülerleşmeyi önceleyen bir siyasi yaklaşım olmakla birlikte, dinin ulus-devlet kavramını anlamlı kılacak ve geniş toplum kesimlerinde birliği tesis edecek şekilde tıpkı, benzeri ülkelerde görüldüğü üzere işlevselleştirilmiştir (Thayeb 2018: 20).

Endonezya bağlamında siyasal değişimleri dikkate alarak İslami eğitim olgusunu üç farklı dönemde yani, Sukarno (1945-1965), Suharto (1967-1998) ve Suharto sonrası reform (1999- 2014) süreçlerinde değerlendirilmelidir. Malezya özelinde ise kurucu başbakan Tengku Abdul Rahman (1957-1969), Rezzak bin Huseyn (1970-1975) ve Huseyin bin Onn (1976-1981) dönemi ile Dr. Mahathir Muhammed dönemi (1981-2003) ve sonrası olarak ele alınmalıdır. Bununla birlikte, çalışmanın kapsamı dikkate alındığında, böylesine detaylı bir dönemlendirmeden ziyade, İslami eğitim daha genel yaklaşımlarla ele alınmıştır. Söz konusu bu dönemler, bize İslami eğitimde paradigma değişimlerinin, iç ve dış siyasal gelişmelerle yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu iki ülkede Müslüman toplumların talepleri, bağımsızlık süreçlerinden itibaren aktif yönelimli olarak siyasal ve bürokratik yapıda karşılık bulmuştur. “Kendinde özerk yapı” olarak adlandırmayı yeğlediğimiz bu yapının oluşmasında hiç kuşku yok ki, sömürge dönemi koşullarında Müslüman toplumların dini eğitimlerini kendi kurumsal yapıları çerçevesinde, sömürge yönetiminden bağımsız olacak şekilde gerçekleştirmiş olmalarının rolü büyüktür. Bu durum, modern ulus-devlet yapılaşmasında, siyasi egemen yapının tesisinde rol alan devlet felsefesi, dünya görüşü içerisinde kendine yer bulma şeklinde ortaya çıktığı gibi, pratikte genel eğitim uygulamalarında maddi ve manevi destek ve pratiklerin ideal formda gerçekleştirilmesi yönünde de çabalara konu olmuştur.

Malezya

Değişen Siyasal Konjonktürde Ulus Devlette Din Eğitiminin İşlevsel Örgütlenme Süreci

Malezya Federasyonu Anayasası’nın 3. Maddesi 1. Fıkrası’nda belirtildiği üzere, ülkenin resmi dini İslam’dır (Abdul Hamid 2017: 8; Abdul Hamid 2010: 25). Aynı zamanda, ülke vatandaşlarının mensup olduğu diğer dinlere barışçıl bir şekilde var olma hakkı tanınmaktadır. Bunun yanı sıra, Anayasa’nın 11. Maddesi, bireylerin dini inançlarını sürdürme, yaşama ve yayma konusunda garanti niteliğindedir (Abdul Hamid 2018: 363). Din-devlet ilişkilerini

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

sınıflandıran modelde bir tek dini, resmi din kabul eden yaklaşıma benzemekle birlikte, bu başlık altında vurgulanan, “din devleti olgusunun” Malezya’da var olduğunu söylemek güçtür (Yusuf ve Sterkens 2015: 108). Malezya’da İslami eğitimin organizasyonunda Millî Eğitim Bakanlığı ve (*Jabatan Kemajuan Islam Malaysia*-Jakim) yer almaktadır. Temel itibarıyla, devletin siyasi bir tanımlamayla İslam devleti olmamakla birlikte, İslami eğitime verdiği önem ve bu eğitimin geleneksel ifadesiyle ortodoksvari yapısı belirleyicidir (Tayeb 2018: 14)

Malezya’da din eğitimi ve özelde İslami eğitimin kurumsallaşmasının, ülkenin karşı karşıya kaldığı siyasal ve toplumsal değişim süreçlerine paralel olarak gelişme kaydettiğini söylemek mümkün. Ayrıca, Malezya’nın kendini dünyaya açık tutmasının ve eski sömürge bölgesi olmasının getirdiği bir tür yükümlülük ile *Commonwealth* ülkesi olmasının, bu yönde teşvik edici/zorlayıcı yapısının da din eğitiminin/İslami eğitimin yapılaştırılmasında etkili olduğunu ifade edebiliriz. Bu noktada, Malezya’nın resmi din kavramına yer vermesi, söz konusu *Commonwealth* kültür coğrafyasındaki din-devlet-toplum yapılaşmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. “Resmi din” ile din’in yani, Malezya’da İslamiyet’in ve buna bağlı olarak Müslüman toplumun, ülkede yaşam süren yüzde 40 gibi bir orana tekabül eden Müslüman olmayan dini grup/lar karşısında “garanti altına alınması” söz konusu olurken, sekülerleşmeci aydınlanmanın bir uzantısı ve bundan neşet eden liberal yaklaşımın bir uzantısı olarak, diğer dini inanç ve pratiklere kamusal alanda yer açmaktadır. Bununla birlikte, resmi din olgusu toplumsal yapıda büyük çoğunluğu oluşturan bir dini, kültürel ve sosyal yapılanmadaki rolüne gönderme yapmaktadır. Öyle ki, moral ve etik değerlerin yapılaşmasında, din’in işlevselliğiyle ortaya çıkmaktadır (Hosen 2005: 422). Malezya özelinde, Malay etnik yapısının dini bağlılık olarak İslam’la bütünleşmesi ve özdeşleşmesi bir anlamda, Malezya ulus-devletini köklü bir geçmişle irtibatlandırılırken, var olan çoğunluk kitlenin farklı ve başka dini yapılarla ilişkilerinde belirleyici olmak ve hatta arzu edilmeyen gelişmelerin önünü almak gibi gizli/açık bir işlevi de içinde barındırmaktadır.

Malezya’nın *commonwealth* değerlerinin ötesinde örneğin, din özgürlüğü konusunda farklılaşan bir boyutu da bulunmaktadır. Batı Avrupa’nın toplumsal şartları özelinde ‘din özgürlüğü’ ile Malezya’da diğer dinlere özgürlük tanınması arasında temel bir fark bulunmaktadır. Bu fark, Malaylılık kimliğinin tarihsel ve geleneksel oluşumunun bütünlüklü yapısının modern dönemin getirdiği tehdit ve tehlikeler karşısında korunmasıyla ilgilidir. Bu anlamda, demografik yapının din bağlamında tanımlanmasında Malay etnik yapısı ile İslam

dini arasında doğrudan bağlılık ve Malay bireyin adına din seçme özgürlüğü denilen haktan yararlanmasının, en azından teorik olarak mümkün olmaması bu açıdan dikkat çekicidir.

Din'in, bir başka deyişle dini/İslami eğitimin devlet nezdindeki önemi değerler noktasında önem taşımaktadır. Bu iki ülkede, ulus-devletin uzun tarihsel tecrübeden yoksunluğu, Batı Avrupa siyasal geleneğindeki sekülerleşme/laiklik olgularının uygulanabilirliğini ya mümkün kılmamakta veya dolaylı olarak ortaya çıkarmaktadır. Böylesi bir tecrübeye sahip olan Batı'da bile, en azından bazı toplumsal kesimler nezdinde değerlerin kaynağı olarak dini bulmak mümkündür. Bu noktada, "Din, bir değer (*virtue*), genel iyi (*common good*), ilham ve moral zorunluluk (*moral obligation*) olarak görülmektedir" (Hosen 2005: 423). Malezya'da ise bunu, Naquib el-Attas'ın İslami eğitim düşüncesinde, "iyi insan yetiştirmek" şeklinde ifade ettiği yaklaşımında görmek mümkün.

Kuruluş Yılları, İslami Eğitim ve Toplumsal Değişim: Malezya'da İslami Eğitimin Ulus Devlete Entegrasyonu ve 'Devlet Eliyle İslamlaşma'

Eyalet sistemine göre idare edilen Malezya'da eğitimde İslami uygulamalarla ilgili görev ve yetki eyalet yönetimlerine bırakılmıştır. Bu çerçevede, eğitim konusunda Anayasa'nın 12. Maddesi açıklayıcıdır. Buna göre, 1957 yılındaki bağımsızlıktan itibaren devlet okullarında müfredatta yer alan din dersi iki saat ile sınırlıyken, herhangi bir sınavda zorunluluk taşımıyordu (Abdul Hamid 2010: 25, 26, 27). 1961 yılında kabul edilen meşhur Eğitim Yasası'nda İslami eğitim ulusal resmi öğretim sistemine entegre edildi. Bu çerçevede, ilk ve ortaöğretimdeki devlet okullarında din dersi zorunlu hale getirildi. Aynı yasa, medreselere de din derslerinin yanı sıra, öğretim dili Arapça'dan Malayca'ya çevrilirken, 'seküler' denilen derslerin de zorunlu hale getirilmesiyle yeni bir düzenlemeye tabi tutuldu (Abdul Hamid 2010: 27). Bununla birlikte, Malezya'nın demografik yapısının etkisinin eğitim politikaları ve İslami eğitime yansıdığı görülür. Bu noktada, ülkedeki tüm Malayların, aynı zamanda Müslüman kabul edilmesi, İslam dini ve kültürünün ulusal yapı içerisindeki yerini de gayet açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Abdul Hamid 2010: 28). Ülkede yaşanan çeşitli siyasi ve toplumsal değişimlerin genel anlamıyla din eğitimi özelde de İslami eğitime yön ve biçim kazandırdığı görülmektedir. Bu noktada, 1960'lı yılların ikinci yarısında etnik yapılar arasında ekonomik refah konusunda meydana gelen farklılaşmalar, yeni siyasi kararların alınmasını gerektirirken, eğitim-öğretim süreçleri çerçevesinde İslam eğitimine de yeni alanlar açılmıştır.

Bu çerçevede, İslami eğitimle ilgili gelişmeler dört dönem halinde gündeme gelmiştir. 1) ilk adımın 1970'li yılların başında atıldığını söylemek mümkün. 1969 yılı Mayıs ayındaki seçimlerin ardından yaşanan toplumsal kaos ve anarşi ortamı, ülkenin kurucu ilkelerinin

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

yeniden gözden geçirilmesini gerektirirken, ekonomi, eğitim, siyaset gibi alanların yanı sıra, din eğitimi de yeni bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Bu çerçevede, 1973 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Din Eğitimi Müdürlüğü (*Bahagian Pelajaran Agama-BPA*) hizmet vermeye başlamıştır. Söz konusu bu müdürlük, İslami eğitimi her yönüyle organize etmekle sorumlu tutulmuştur. 2) Bu yöndeki bir diğer gelişme, yine ülkenin ve de küresel gelişmelerin ışığında olduğu anlaşılabilecek şekilde, 1983 yılında İslami Eğitim Müdürlüğü'ne (*Bahagian Pendidikan Islam-BPI*) dönüştürülmüştür. 3) 1995 yılında ise söz konusu müdürlük, İslam ve Ahlâk Eğitim Müdürlüğü (*Bahagian Pendidikan Islam dan Moral-BPIM*) olarak yapılandırılmıştır. 4) Son olarak ise bu yapı, 1983 yılındaki yeniden almak suretiyle, İslami Eğitim Müdürlüğü olarak anılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren müdürlük, içinde Arapça eğitimi de olacak şekilde, İslam eğitimi politikaları ve müfredat gibi köklü unsurlar üzerinde çalışmalar yürütmektedir. Bu müdürlüğün temel hedefleri arasında devlete bağlı ortaokul düzeyindeki dini okullarda (*Sekolah Menengah Kebangsaan Agama-SMKA*) nitelikli öğretimi artırmak bulunmaktadır. Bu çerçevede, bu okulların özellikle, ulusal eğitim sistemiyle entegrasyonu amaçlanmaktadır (Abdul Hamid 2017: 1; Abdul Hamid 2010: 29).

Bu müdürlüğün sorumluluk alanları arasında ilgili öğretici kadroyu oluşturmak, millî eğitime bağlı ortaokul düzeyinde dini okulların standardizasyonunu sağlamak yer alır. Ülke federal sistemle yönetilmekle birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki dini okulların tümünde yetki ve sorumluluk büyük ölçüde merkezi idarededir. Bunun yanı sıra, yine Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tüm okullardaki din eğitimi de “formel İslami eğitim” çerçevesinde ortak müfredat tarafından gerçekleştirilmektedir (Abdul Hamid 2017: 2). SMKA mezunlarının yüksek-öğretimlerine devam etmeleri teşvik edilmektedir. Bu okul mezunları, Yüksek Dini Diploma (*Sijil Tinngi Agama Malaysia-STAM*) adı verilen sınav sayesinde, ulusal ve uluslararası üniversitelerde öğrenim imkânı bulmaktadırlar (Abdul Hamid 2010: 30). 1970’li yıllarda görülen bir diğer önemli gelişme, 1979 yılında federal hükümetin hazırlattığı Eğitim Politikaları Raporu’nda din eğitimine dair yaklaşımlardır. Rapor’da dikkat çekilen İslam eğitiminde yer alan derslerin metodolojik ve pratiğe yönelik eksiklikleri karşısında, 1977 yılında Mekke’de gerçekleştirilen İslami Eğitim Konferansı’ndaki kararlara bağlı olarak ilkökul ve ortaokul müfredatlarında yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Ve böylece, değer yönelimi eğitimi bütün ders müfredatlarına uyarlanmıştır (Abdul Hamid 2010: 32).

Yukarıda dikkat çekilen din işleri müdürlüğü, İslam eğitim felsefesi temeline dayalı gelişme göstermiştir. Bu noktada, ülkenin yetiştirdiği en önemli felsefeci, tarihçi, dilbilimci olmasının yanı sıra eğitimci olarak da kabul edilen Naquib el-Attas'ın bu alandaki katkısı oldukça önemlidir (Abdul Hamid 2017: 2). Naquib el-Attas gibi sosyal bilimciler ile siyasi elitin paylaştıkları husus, modern bilimler ile İslam eğitimin birleştirilebileceği sentezlenebileceği görüşündedir. Naquib el-Attas, 2019 yılında yaptığımız kısa bir mülâkatta bu konuya da değinmiş ve Batı'da gelişmiş olan bilimsel faaliyetlerden faydalanabilecek hususlar olduğunu ve Müslümanlar olarak bunlardan istifade edebileceğimizi dile getirmiştir. Bu durum, siyasiler açısından bakıldığında, ekonomik modernleşme süreçlerinin vazgeçilmez unsuru olarak özellikle, teknik anlamda donanımlı bireylere duyulan ihtiyaç kadar, bu bireylerin bireysel yaşamlarını ve toplumsal yaşamı anlamlandıracak dini eğitime haiz olmaları beklenir ve arzu edilir bir durumdur. Bu husus, 1980'li yıllardan itibaren adına 'İslamlaşma', veya bir başka deyişle, 'devlet eliyle İslamlaşma' olarak adlandırabileceğimiz süreçle koşutluk sergilemektedir.

Malezya'da Yüksek-İslam Öğretimi:

Ülkede kalkınma hamlesi gerçekleştirirken, birbiri ardına kurulan ve gelişmekte olan helâl endüstri, İslami bankacılık, Hac kurumu, şariat mahkemeleri vb. kurumların insan kaynaklarını oluşturma ihtiyacına paralel olarak yüksek İslam öğretimi de gelişme kaydetmiştir. Bu noktada, var olan ortaöğretim kurumlarının yanı sıra, bu okullara öğretmen yetiştiren kurumlar ve mezunlarının devam edebilecekleri İslami kolejler, fakülteler gündeme gelmiştir. Ortaöğretim düzeyinde faaliyet gösteren devlet dini ortaokulu (*Sekolah Menengah Agama Negeri-SMAN*) ve federal dini ortaokul (*Sekolah Menengah Kebangsaan Agama- SMKA*) düzeyindeki İslami okullardan mezun olanların (Abdul Hamid 2010: 44), yüksek- öğrenime devam edebilmeleri için 1955 yılında Malay İslam Koleji kuruldu. 1959 yılında Malaya Üniversitesi, İslam Çalışmaları Bölümü'yle koordineli çalışmalar yürütmüştür. 1970 yılında ise, söz konusu Kolej yeni kurulan Malezya Ulusal Üniversitesi (*Universiti Kebangsaan Malaysia-UKM*) bünyesine alınmıştır (Abdul Hamid 2010: 48). Bu gelişmeye ilâve olarak, yüksek İslam öğretimi konusunda erken dönem gelişmeler arasında, din dersi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde, 1977 yılında İslam Din Öğretmenleri Eğitim Koleji (*Maktab Perguruan Islam-MPI*) kurulması yer alır. 2006 yılında ise bu kurum, Selangor İslam Din Öğretmenleri Eğitim Enstisüsü'ne (*Institut Perguruan Islam Selangor-IPIS*) dönüştürüldü (Abdul Hamid 2010: 31-2).

Yüksek-öğretimde, ilahiyat fakültesi düzeyinde kabul edilebilecek kurumsal yapı ise Malezya İslam Üniversitesi'dir. Bu kurum, daha önce Malezya İslam Koleji (*Kolej Malaya*

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

Islam- KMI) adıyla bilinen yapının, 24 Şubat 1955 tarihinde, Sultanlar Konferansı'nda alınan karara binaen, Selangor Sultanlığı'na bağlı bir vakıf üniversitesine dönüştürülmesiyle hayata geçirildi. Bu kurum bünyesinde, vakıf geleneğini geliştirmek ve kamuya açık ve yararlı bir hale getirmek amacıyla, 2014 yılında Vakıf ve İslam Finans Yönetimi Enstitüsü (i-WAFA) kuruldu. Ve bu alanda, yani Vakıf ve İslami Finans olgularını bir araya getirerek, yüksek- öğretim düzeyinde çalışmalara konu olması bakımından, dünya genelinde yegâne kurum olma özelliği taşıyor (Mujani ve Yaakub 2017: 456). Devlet üniversitelerinde İslami bilimler çalışmalarının ilk örneklerinden biri, 1959 yılında dönemin önemli isimlerinden Mısırlı Muhammed Abdul Rauf'un katkılarıyla Malaya Üniversitesi'nde İslami Çalışmalar bölümünün kurulması oldu. Söz konusu bu bölüm, 1981 yılında İslam Çalışmaları Bölümü (*Akademi Pengajian Islam*) adını alarak fakülte düzeyine çıkartıldı.

Bu erken dönem çabaların yanı sıra, uluslararası düzeyde gündeme gelen İslami eğitim tartışmalarının Malezya'ya doğrudan yansımaları olmuştur. Özellikle, dönemin İslam ve bilim tartışmaları ile bilimin İslamileştirilmesi konusunda görüşler kısa bir süre sonra somut adımların atılmasını hızlandırmıştır. Bu durum, yukarıda dikkat çekilen ve ulusal düzeyde ortaya çıkan toplumsal sorunlar karşısında bir çözüm yolu olarak gündeme gelen İslami eğitim ve bunun kurumsallaşma sürecinin, yeni bir boyut kazanarak devamlılık göstermesi anlamına gelmektedir. Bu çerçevede, Malezyalı akademisyenlerin de iştirak ettiği, Dünya İslam Konferansı'nın (1977) etkisi gayet dikkat çekicidir (Assegaf vd. 2012: 986). Gerek söz konusu bu konferans gerekse Malezya'da ulusal düzeyde devam eden benzer bir süreç, yüksek- öğretimin İslamileştirilmesi konusundaki yaklaşımlar Malezya'da zamanla etkisini göstermiştir. Bu sürecin önemli adımlarından biri, 1983 yılında Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nin (*International Islamic University Malaysia-IIUM*) kurulması olmuştur (Abdul Hamid 2010: 28). Söz konusu bu kurumun, 'uluslararasılık' özelliğini, bir dış etki olarak görmek yerine, Malezya'nın 1970'lerden itibaren devlet kurumları nezdinde İslami kavramlar ve değerlerden hareketle yeni kurumsal yapıların oluşturulmasına yönelik politikalarının devamı kabul edilmelidir.

Aradan geçen süre zarfında, İslam yüksek-öğretimin geliştirilmesinde ve sürdürülebilir bir nitelik kazanmasında, vakıf sisteminin belirli bir rol oynadığını söylemek mümkün. Bu noktada, kurumsal İslami temellerin yaygınlaştırılması ile özellikle, yüksek-öğretimde kurumsal yapıların fiziki ve maddi sürdürülebilirliğinin sağlanmasının hedeflenmektedir. Bu çerçevede, ülkedeki 13 eyalette yer alan, Eyalet İslam Dini Konseyi (*Majlis Agama Islam*

Negeri-MAIN) adı verilen resmi kurum, eyaletlerdeki devlet üniversiteleriyle vakıf uygulamaları noktasında iş birliği içerisinde (Mujani ve Yaakub 2017: 455). Günümüzde, yüksek-öğretim kurumları arasında UM ve UKM gibi üniversiteler ile özel üniversiteler arasında IIUM lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde İslami bilimler alanında öğretim sağlamaktadır. Diğer devlet üniversitelerinde İslam Medeniyeti başlığı altında İslami eğitim (*Pendidikan Islam*) ve dersler verilmekte; İslami dersler üniversite dersleri veya genel çalışmalar başlığı altında sunulmaktadır. Öte yandan, 1999 yılından itibaren, özel kolej ve üniversiteler de Müslüman öğrencilere İslami eğitim (*Pendidikan Islam*) ile Müslüman olmayanlara Moral eğitim (*Pendidikan Moral*) vermeleri zorunlu tutulmuştur (Abu Bakar 2000: 371).

Endonezya

Endonezya'nın Ulusal Tasarım İlkelerinde (*Pancasila*) Din ve Din Eğitimi

Endonezya'nın kuruluş felsefesini oluşturan *Panca Sila*'nın ilk ilkesinin Yüce Yaratıcı'ya iman (*Belief in the One, Supreme God*) ile Malezya'da İslam'ın resmi din olması, bu iki devletin İslam eğitimi konusunda sorumluluk aldığını göstermektedir. Endonezya'da, *Panca Sila*'nın ilgili ilkesi çerçevesinde tartışmalar sürmekteyse de 2003 yılındaki yasal düzenlemede dikkat çekildiği üzere, bu ilke üzerinden eğitim sistemi ve bunun içinde inançlı bireyler yetiştirme olgusuna atıf yapılmaktadır (Act of the Republic of Indonesia 2003; Hooker 2003: 17; Schwarz 2004: 168). Bu durum, İslam eğitime yönelik devletin çeşitli organlarının yaklaşımını meşrulaştırmakta olduğuna işaret ediyor. Bununla birlikte, Endonezya'da kurucu ilkeler ve liderlerin siyasi yönelimlerine bakıldığında genel anlamda, kendini İslam'la/İslami yönetimle tanımlama niyetinde olduğu veya meşruiyetini böylesi bir tanımlamaya dayandırmadığı yönünde bir görüş de vardır (Tayeb 2018: 15, 18).

Çoklu İnançların Resmi Din Olması ve Ulus Devletle Uyumlu Din Eğitimleri

Endonezya anayasasının temelini oluşturan 1945 Jakarta Sözleşmesi'nde gizli/açık ortaya konan gerçek, "... Devlet, genel anlamda Tanrı'ya inanç olgusunu gündeme getirebilir; ancak, herhangi belirli bir dini inanca bağlılık sergilemez. Öte yandan, dini inanç ve gelenekler, dolaylı olarak yasa ve devlet politikaları üzerinde etkili olabilir... Dinin kamusal alandaki rolü, tüm siyasi kurumların dinin kontrolü altına girmesini gerektirmez. Devlet ne teokratiktir ne de belli bir dini yapıyla bağlantılıdır..." (Hosen 2005: 423; Lukens-Bull 2001: 359). Bu genel bakışın ötesinde, dini eğitim, yüksek İslam eğitimi konusunda bazı detaylara bakmakta yarar var. Endonezya'da İslami eğitim, ikili sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, eğitim

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

süreçlerinin Millî Eğitim Bakanlığı ve Din İşleri Bakanlığı tarafından ilgili okullar özelinde sürdürülmesinden kaynaklanmaktadır (Tamami 2019: 94).

Din İşleri Bakanlığı, resmi olarak tanımlanan altı farklı dini yapıyla ilgili düzenlemeler görevini üstlenmiştir. Uygulanan model, “... Birden fazla inanç sistemi, resmi din kabul edilir” formülasyona uymaktadır. Öte yandan, bu dini yapılara mensup kitlelerin birbirleriyle, “dinler arası iletişim” çerçevesindeki etkileşimleri sınırlandırılmıştır. Bu politika ile, dinler arası barışın tesisi ile dini kimliğin korunması rasyonel bir temele dayandırılmaktadır. Bu çerçevede, -en azından teoride- din değiştirme süreçlerine izin verilmediği gibi, bu durum devletin gözetimi ve denetimi altındadır. Devlet, temel itibarıyla her bireye öğretim düzeyinin başlangıcından sonuna kadar dini eğitim vermektedir (Yusuf ve Sterkens 2015: 109). Din İşleri Bakanlığı’nın sorumluluk sahasında ise ilköğretim, orta ve lise düzeyinde eğitim veren medreseler bulunmaktadır. İslam Enstitüleri’ne tekabül eden devlet veya özel kurumlar şeklinde faaliyet gösteren İslami Kolejler (*Islamic Religious Colleges*), yüksek-öğretim kurumlarını oluşturmaktadır. Bakanlığın sorumlu olduğu bir diğer okul türü ise, 2019 yılında kabul edilen 18 No’lu Kanun’la eğitim kalitesinin iyileştirilmesine paralel olarak, devlet tarafından tanınırlığı artan, geleneksel İslami eğitim kurumlarıdır.

Öte yandan, Millî Eğitim Bakanlığı, adına ‘seküler’ denilen veya dini-eğitim merkezli olmayan okul türlerinden sorumludur. Bu tür okulların müfredatında, İslami eğitim sınırlı olarak yer almakla birlikte (UU No 20 Tahun 2003 tentang Sisdiknas: 1-2), bakanlık politikalarının ötesinde, her türden okulda din eğitimi yani, İslami eğitim, devlet ideolojisinin bir gereği olarak verilmektedir. Halkın büyük çoğunluğunun Müslüman olması, demokratik seçimlere katılan ve parlamentoda temsil edilen İslami partiler ve muhafazakâr adayların ilgili komisyonlarda, genel oturumlarda eğitim alanında dinin yeri ve önemi konusundaki tedrici olarak yapılan iyileştirmelerden söz etmek mümkündür. Bu noktada özellikle, ulusal eğitim sistemiyle ilgili, 2003 yılında kabul edilen 20 Numaralı kanun (*Sisdiknas*), reform döneminde gündeme getirilen önemli yasama süreçlerinden biri olarak bilinmektedir (Daulay 2012: 7). 2003 yılındaki bu kanuni düzenlemenin 37 Maddesi’nin 1. ve 2. paragrafları’na göre, din eğitimi/İslami eğitim özel ve resmi ilköğretimden liseye kadar, tüm eğitim düzeylerinde zorunlu kabul edilmiştir. Bu dersler genel itibarıyla, İslam Dini Eğitimi (*Pendidikan Agama Islam-PAI*) başlığıyla zikredilmektedir. Bununla birlikte, İslami eğitime müfredatta haftada iki saat yer verildiği görülmektedir (2003: 23-24).

İki saatlik din dersine/İslami eğitime karşı, genel kamuoyunun ve çeşitli eğitim çevrelerinin tepkileri, bu derslerin yeterli olmadığı yönündedir (Rauf 2015: 187). Ayrıca, zaman kısıtlılığı, ders içerik ve hedeflerinin günün koşullarına adapte olamaması, diğer derslerle ilişkisizliği, PAI’lerde öğrencilere arzu edilen dini eğitim ve davranış değişikliğine yol açmadığı genel eleştiriler arasındadır (Muhaimin 2006: 1). Bu noktada, devletin resmi ideolojisi bağlamında İslami okullar ile genel seküler okullar arasında belirgin bir fark olup, genel okulların İslami eğitim adı altında verilen iki saatlik sınırlı öğretime rağmen, temelde bu okulların doğasında var olan seküler niteliğin egemen olduğu kabul edilir. Bunu destekleyen bir diğer argüman ise, üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarında beş alandan sorular yer almakla birlikte, İslam dini ile ilgili sorular bulunmamaktadır. Ayrıca, İslami eğitim kurumlarının bakanlıktan yeterli ilgi gösterilmediği, ihtiyaçlarının giderilmediği yönündeki eleştirilerin yanı sıra, bu alternatif oluşturulduğu ileri sürülmektedir. Bunun üzerine, İslami çevreler Entegre İslam Okulları’nı (*Integrated Islamic Schools-IIS*) hayata geçirmişlerdir.

Endonezya’da İslami Okulların Ulus Devletle ve Sosyal Sermaye Gruplarıyla İlişkisi

Yukarıda özellikle genel okullar bağlamında dikkat çekilen, din eğitimi/İslami eğitim sorunları karşısında, Müslüman toplum kesimleri kendi inisiyatifleriyle, özel öğretim kurumlarını hayata geçirmişlerdir. 1990’lı yıllarda başlayan bu süreç, ortaya ‘Entegre İslami Eğitim Sistemi’ adı verilen bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Giderek yaygınlaşan bu sistem, İslami eğitime daha çok yer ayırmaktadır. Bu yapılar, Entegre İslami İlköğretim Okulu, Entegre İslami Ortaokul ve Entegre İslami Lise olarak adlandırılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bu okullarda, ‘seküler ağırlıklı dersler’ yer almakta ve İslami eğitim noktasında moral değerlerin yerleştirilmesi noktasında teşvik edici programlarla desteklenmektedir. Bu yapıların dışında, Eğitim Bakanlığı ve Din İşleri Bakanlığı’na bağlı özel öğretim kurumları, medrese ve genel okul adlarıyla eğitim-öğretim faaliyeti vermektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar ilköğretim düzeyi (*Sekolah Dasar- SD*) 6-12 yaş grubuna; ortaokul (*Sekolah Menengah Pertama SMP*) 12-15 yaş grubu; lise (*Sekolah Menengah Atas-SMA*) 15-18 yaş grubuna hitap etmektedir. Ardından, üniversite seçme ve yerleştirme sınavıyla devlet (*Perguruan Tinggi Umum-PTU*) ve özel üniversitelerde öğrenim görmektedirler. Öte yandan, Din İşleri Bakanlığı’na bağlı okullardan mezun olanlar, İslam Kolejlerine devam edebilmektedirler (*Perguruan Tinggi Keagamaan Islam-PTKI*).

Resmi din eğitimi, Din İşleri Bakanlığı bünyesinde açılan okulların yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda da mevcuttur. Din İşleri Bakanlığı’na bağlı okulların dışında, genel okullarda din eğitimi/İslami eğitim, Yüce Yaratıcı’yı tanıyan, bilen ve inanan

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

bireyler olarak belirli etik ve medeniyet değerlerine bağlı bireylerin yetiştirilmesi hedefine matuf olarak uygulanmaktadır. Din İşleri Bakanlığı bünyesindeki okullar, ‘medrese’ adıyla anılmaktadır. Bu okullar tıpkı, Millî Eğitim Bakanlığı’nda olduğu gibi aynı yaş gruplarında olup, ilköğretim’den liseye kadar eğitim kademelerini içermektedir. Bunlar sırasıyla ilköğretim, (*Madrasah Ibtidaiyah*-MI), ortaokul (*Madrasah Tsanawiyah*-MTS) ve lise (*Madrasah Aliyah*-MA)’dır. Yüksek-öğretim ise, Yüksek İslam Enstitüleri (PTAI) adı verilen kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Bu ikili yapılaşmayı birbirinden ayıran, Din İşleri Bakanlığı bünyesinde Müslüman toplumun eğitim taleplerine karşılık gelen ve dini bilimler ağırlıklı bir müfredatın ortaya konulduğu *Iptidaiyyah*, *Sanawiyah* ve *Aliyyah* okullarıdır. Bu okullar, dini müfredatın yanı sıra, fen bilimleri de içermektedir. Çalışmamız çerçevesinde, devletin genelde dini eğitim, özelde İslami eğitime yaklaşımı, üç temel öğretim kurumunda karşımıza çıkmaktadır. Bunlar, milli eğitime bağlı okullar (*sekolah*), din işleri bakanlığına bağlı okullar (*madrasah*) ve geleneksel dini eğitim kurumlarıdır.

Öte yandan, PTAI kendi içinde üç kategoriye ayrılmaktadır: i) İslami Yüksek Öğretim (*Sekolah Tinggi Agama Islam*-STAI): Özel ve devlet kurumları olarak hizmet vermekte olup, bu düzeydeki kurumlar, sadece birkaç programa yer vermektedir. ii)İslam Dini Kurumu: Özel ve devlet kurumları olarak hizmet vermektedir. Pek çok fakültede eğitim söz konusudur. iii)İslam Üniversiteleri: Bu kurumlar sadece, İslami bilimlerde eğitim-öğretim vermemekte, diğer fakülteleri de bünyesinde barındırmaktadır. İslami bilimler fakültesi dışındaki bölümler, belirli sayıda İslami dersleri sunmaktadır. Özetle söylemek gerekirse, yüksek-öğretim kurumlarında İslami eğitim, Yüksek İslam Enstitüleri, İslam Enstitüleri ve İslam Üniversiteleri olarak yapılanmaktadır.

İslami okul türleri, toplumun din ihtiyacını karşılayacak şekilde organize olan resmi ve gayri resmî kurumlardır. Bu çerçevede, yeni nesiller temel eğitimlerini sırasıyla aile, *surau*, *meunasah*, mescid gibi geleneksel kurumlardan alırken, bunu pesantren-pondok/dayah gibi adlarla anılan ve formel bir nitelik arz eden eğitim kurumlarında sürdürmektedirler (Shabri 2000: 44; Roff 2009: 117; Yakub 1980: 302). Bu yapıların devletle ilişkileri, kendilerine meşruiyet kazandırdığı gibi, ilgili bakanlık ve kurumlardan maddi destek alınmasının da önünü açmaktadır. Gayri resmi eğitim kurumlarıysa, toplumun kendi sivil dinamikleriyle ortaya konulmaktadır (Yusuf ve Sterkens 2015: 107).

Bu noktada, öne çıkan bazı cemaat yapıları olduğu gibi, yerel düzeyde küçük toplum birimlerine hitap eden yapılardan da bahsetmek mümkündür. Bu farklı yapıları birbiriyle

ilişkilendiren yegâne olgu, cami merkezli bir yönelim sergilemeleridir. Modernleşme süreçlerine rağmen, bölgenin ağırlıklı olarak halen kır toplumu özelliği taşıması, geleneksel İslami okulların kuruluş ve gelişiminde yerel liderlerin ve bunlara destek veren yerel halkın katkısını anlamlı kılmaktadır. Bu durum, genel eğitim açısından da olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu yapı, eğitim süreçlerinden, buna imkân tanıyan alt yapının geliştirilmesine kadar sivil özellik sergilemektedir. Bu noktada, eğitim kurumunu bölgedeki halkın *sadaka-i cariye* anlamında vakıf olarak vermeleri, öğrenim gören öğrencilere ve kuruma yönelik sadaka, zekât gibi mali yardımlarda bulunmaları bunun yaygın örneklerini oluşturmaktadır (Roff 2009: 119).

Pondok-Pesantren'in Kurumsal Yapısı ve Modern Eğitime Uyarlanması

Enformel bir nitelik taşıyan pondok/pesantren yatılı öğretim kurumu olup kız ve erkek öğrencilere açıktır. Cami/mescid merkezli eğitim günün her saatini kapsayan formel/enformel eğitim-öğretim faaliyetlerine konu olmaktadır. Hoca/ların öğretim kurumunda yaşam sürmeleri öğrenciler için sadece, öğretici kaynağını oluşturmamakta, bir rol model olarak da önem arz etmektedir. Öğrencilerin yatılı olarak öğrenim görmeleri, derslerin yanı sıra, çeşitli sosyal ve kurumsal aktivitelerde rol ve görev almaları, onları zamanla bağımsız bireyler olarak gelişmelerini sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin karar verme süreçlerinde bağımsızlıklarını, inisiyatif geliştirebilmelerini, entelektüel ve/ya ekonomik müteşebbis olmalarına imkân tanımaktadır. Söz konusu formel ve enformel eğitim-öğretim süreçleri, bütüncül (*holistic*) eğitim olarak adlandırılmayı hak etmektedir. Değişik sürelerle ve farklı öğretim kurumlarına yayılan eğitim-öğretim sürecinin ardından, mezunlar memleketlerinde veya farklı bölgelerdeki pondok/pesantrenlerde çalışarak veya kendileri böylesi kurumları ihya etmek suretiyle topluma hizmet etmektedirler. *Santri* kelimesi etrafında örüntülenen bir kültürün varlığı bugün de devam etmektedir. Ailelerin çocuklarını veya çocuklarından bazılarını pesantren/pondok geleneksel İslami okullarda eğitime göndermeyi tercih etmelerinde, bunda hem toplumsal kabul görme/sosyal bir statü edinme yaklaşımı etkili olduğu gibi, öte dünya kazanımını ümit etmeleri de gütmektedirler rol oynamaktadır.

Bölgenin tarihsel ve geleneksel eğitim kurumu olan Pondok/pesantren, sadece eğitim kurumu olarak değer görmekle kalmamakta, aynı zamanda bir sosyo-kültürel miras olarak kabul edilmektedir. Bu kurumlar, tam zamanlı İslami eğitim (*tafaqquh fiddin*) verirken, temelde fıkıh, teoloji ve tasavvuf alanlarında öne çıkmakta (Masqon 2011: 156) ve 1970'lerden itibaren günün getirdiği sosyal ve ekonomik taleplere cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılmaktadır (Tolchah 2015: 3 (d.n.4)). Bu durum, söz konusu geleneksel İslami

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

okulların durağan olmadığını, zamanla iç veya dış nedenlerden ötürü bir yenilenme ve adaptasyon sürecine tabi olduğunu gösterir. Amacı, dinine bağlı bireyler yetiştirmek olduğu gibi, toplumun ihtiyaç duyduğu dini eğitim-öğretim ve hizmetleri yapacak kadroların oluşturulmasıdır. Bireyin dünyasına anlam kazandırma gibi entelektüel bir işlev görmesinin yanında toplumsal yaşamda ise, örnek birey oluşturma iddiasıyla sosyolojik bir model arz etmektedir. Bu anlamda, ülke genelindeki yaygınlığı ve geniş kesimlerin gösterdiği ilgi, bu kurumların varlıklarını güçlü bir şekilde sürdürmelerini sağlamaktadır.

Bu kurumlar, geleneksel değerleri ve öğretim yöntemleri açısından modern eğitim anlayışı ve kurumlarıyla bazı çelişkiler yaşamakla birlikte, son dönemde bu kurumlara yönelik bazı yapısal değişikliklerle genel eğitim sistemine adaptasyonları gündeme gelmiştir. Bu çerçevede, 2015 yılında Resmi Din Eğitimi birimi ile başlatılan çalışmalar, 2019 yılında kabul edilen 18 No'lu Pesantren Kanunu, politika yapıcılar tarafından söz konusu bu eğitim kurumlarının güçlendirilmesi ve genel eğitim sistemi içinde meşruiyetlerinin sağlanmasına yöneliktir. Bu çerçevede, tıpkı resmi okullarda olduğu gibi, pesantren/pondok yapılarında ilk (*Ula*), orta (*Wustha*), lise (*Ulya*) ve ileri (*Ma'had Aly*) düzeyler bulunmaktadır. Üst düzey öğretimin gerçekleştirildiği *Ma'had Aly*'de Kur'an-Hadis bilimleri, tasavvuf, edebiyat, dilbilim gibi alanlarda, klâsik İslam eserlerine yer verilmektedir (Peraturan Menteri Agama RI 2020: 5-6; Zulkhairi 2020: 544).

Ulus-devlet sürecinin başlarında, bu geleneksel İslami okullar, resmî kurumlarca dikkate alınmazken, başta NU olmak üzere, çeşitli bölgelerde aynı veya farklı kurumlara ait olan geleneksel dini eğitim yapıları geniş toplum kesimlerine hizmet etmiştir. Enformel eğitim kurumu olmakla birlikte, kendine özgü eğitim yapılaşmasına ve rasyonalitesine sahip olan bu kurumları bitirenler, benzer kurumlarda istihdam edildikleri gibi, kırsal bölgelerde eğitici, imam vb. işlevleri yerine getirmektedirler. Bununla birlikte hem bu kurumlara devam eden hem dışarıdan formel eğitim kurumları sınavlarına girenler olduğu gibi sayısı az da olsa, bu grup içerisinde yüksek-öğretime devam edenler bulunmaktadır.

Bu kurumlarda geleneksel ilmi kitaplar, bölgedeki adıyla *kitab kuning (sorongan)* ile ağırlıklı öğretim verilmektedir. Öğretim üç temel süreçte, başlangıç, orta ve ileri düzeyde olup, hocalar başlangıç düzeyinde küçük gruplara sınıf içi ders; büyük gruba, konferans (*wetonan/bandongan*); ileri düzeyde ise müzakere (*musyawarah*) yöntemiyle ders vermektedir. İleri düzeydeki öğrenciler, hocanın yardımcısı sıfatıyla hem öğretim sürecine katılmakta ve pondok/pesantren sosyal-eğitim yaşamında rehberlik rolü üstlenerek, alt düzeylerdeki

öğrencilere yardımcı olmaktadırlar (Daulay 2012: 4; Masqon 2011: 157; Lukens-Bull 2001: 354). Bu kurumlardan mezun olanların, doğrudan toplumla muhatap olacak şekilde, belirli düzeyde ilmi kapasiteye erişmiş bireyler olarak yetiştirilmesi (*mutafaqquh fiddin*), dikkat çeken bir faktördür (Wahid 2016: 301-302). Öyle anlaşılmaktadır ki, bu yasallaştırma süreci, mevcut pesantren/pondok kurumlarını, genel eğitim sistemi içine dahil ederek meşrulaştırırken, modern eğitim unsurlarını buraya eklemleme amacı taşımaktadır.

Toplumsal İç Dinamik Olarak *Santri* ve “Öğrenci Medeniyeti” (*Santri Civilization*)

Takımadalar toplumlarında, tarihsel gelişim süreçleri içerisinde Hinduizm, Budizm bağlamları dikkate alındığında, tarihsel sürekliliğin bir ifadesi olarak İslami eğitim kurumlarının varlığı dikkat çekmektedir. Bölgenin İslamlaşma öncesinde sahip olduğu dini kurumsal yapılar ve kavramlar, İslamlaşma ile birlikte yeni bir form ve içeriğe bürünmüştür. Bunların en başında, mabedlerin toplumsal yapının canlı ve dinamik organları olması, bu organları besleyen okur-yazarlıktan, çeşitli alanlarda topluma rehberlik edici rolleriyle hocalar ve öğrencilerin varlığındaki süreklilik dikkat çekicidir. Bu çerçevede, Sankritçe öğrenci anlamına gelen *santri* kelimesi ve bundan türeyen eğitim kurumu *pesantren*, bugün dahi bölge İslami eğitim yapılaşmasında yaygın olarak yer almaktadır. Dilbilimsel anlamında Hinduizmin egemen olduğu toplumlara atıf yapan bu yaklaşıma rağmen (Bosworth 1995: 296), bölgenin farklı bölgelerinde İslamlaşma sürecindeki yapılaşmalara bağlı olmakla birlikte, temelde aynı içerikte olmalarına rağmen, farklı kavramların gündeme geldiği de görülür. Bu noktada, Kuzey Sumatra’da *Dayah*, Malay Yarımadası’nda ve Güney Tayland’da pondok bunlardan bazılarıdır (Narongraksakhet 2009: 153).

Takımadalar’da genel itibarıyla eğitimin, geleneksel dini eğitim kurumları üzerinden yapılaşma göstermesi “öğrenci medeniyeti” (*santri civilization*) kavramının çıkmasına neden olmuştur (Kelabora 1976: 231). Bölgenin toplumsal ve dini/kültürel evrenine aşina olmayanlar tarafından abartı gibi anlaşılabilecek bu “öğrenci medeniyeti” kavramı üzerinde durmakta yarar var. Burada dikkat çekilmesi gereken husus, öğrenci ile öğretici yani, hoca arasındaki ilişkidir. Bu ilişki, salt mekanik öğretim süreciyle sınırlı olmayıp, aksine öğrenci dini eğitim kurumunda öğreticiyi yani, hocayı kendine rol model almaktadır (Ma’arif 2018: 108). ‘Kur’an okulları’ (*Qur’an schools*) kavramı, geçmişte sömürge dönemi idarecilerinin gözlemleri ve incelemeleri sonucu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Rauf 1964: 96). Bu kurumların müfredatı, temelde Kur’an ve ilgili ilim dalları öğretimiyle sınırlı olması nedeniyle, Kur’an Okulu ve/ya Kur’an Sınıfı adıyla anılmıştır. Bu kurumlarda, öğrenciler Kur’an-ı Kerim-i okuyup yazabilecek kadar Arapça dili öğrenimi görmekteydiler (Kee ve Hean 1980: 2). Temelde bölge toplumları bu adı

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

kullanmak yerine, *surau*, *meunasah*, *bale*, mescid gibi yerlerde verilen temel eğitimlerin ardından *pesantren*, *pondok*, *dayah* adı verilen ve kurumsal ve hiyerarşik eğitim yapısında eğitimlerini sürdürmektedirler. “Kur’an Okulu”nun (*Qur’an school*) gördüğü işlev, daha sonra sömürge yönetimleri tarafından da benimsenmiş, açtıkları ve mahalle mektebi gibi ana dilde eğitim veren okullara (*vernacular schools*) dönüştüğü gibi benzer adlarla söz konusu bu seküler okullarda enformel olarak öğleden sonraları uygulanmaya devam edilmiştir (Mason 1959: 24; Roff 1967: 23; Kee ve Hean 1972: 11; Chee 1973: 15-6). Bu politikadan amaç, söz konusu okullara çocuklarını göndermek istemeyen Müslüman aileleri teşvik etmektir (Gullick 1987: 265; Roff 1967: 71). Bu durum dikkate alındığında, İngilizlerin kurduğu Malay diliyle eğitim yapan (*vernacular schools*) temel/ilköğretim okullarında, “dini eğitimin bireysel alanı ilgilendirdiği yaklaşımıyla” din eğitimi verilmiyordu (Abu Bakar 2000: 373).

Seküler Ulusal Tasarım (*Panca Sila*) Bağlamında Yaşanan Tartışmalar

1945 yılındaki bağımsızlık ilânı ve ardından 1949 yılına kadar süren bağımsızlık mücadelesi sonrasında tüm kurumsal yapılarıyla ulus-devlet niteliğini kazanan ülke, daha kuruluş aşamasından itibaren İslamiyetin devlet ile olan ilişkisinin gündemde olduğu bir yapı arz eder. İlgili dönemde, özellikle Cakarta Sözleşmesi (*Piagam Jakarta*) bağlamında yaşanan siyasi tartışmalar sonrasında, çok-dinlilik olgusunu da içerecek şekilde ülkenin temellerini teşkil eden beş ilkeden (*Panca Sila*) ilkinin Yararıcı’ya İman oluşturur. Bu kavram, ülkenin her dinden kesime hitap eden bir içeriğe sahip olmasıyla, ülkenin mottosu olan farklılıkta birlik olgusunu da gizli/açık içinde barındırmaktadır. Burada farklılıkta birlik olgusu, resmi din olarak kabul edilen beş farklı dini yapının hiçbirine karşı ayrımcılık yapılmadığı ve ‘Yararıcıya inanç’ gibi genel bir ilkeyle, bunun tüm dini grupları içine aldığı şeklinde anlaşılabilir. Devletin dine bu yöndeki yaklaşımı dini inancı ve bu inanç gruplarını toplumsal ve siyasal barış ve istikrar amaçlı olarak işlevsel bir şekilde kullanmayı hedeflediğini ortaya koymaktadır. Bu ilkenin, dine/dinlere kamuda bir alan açmakla kalmadığı, aynı zamanda teşvik ettiği de görülmektedir (Hosen 2005: 424).

Endonezya Cumhuriyeti’nin bağımsızlık sonrası süreçte, liberal demokratik bir yönetim şekline bürünüp bürünmediği konusundaki tartışmalarda Henry Benda ve Peter Feith arasında yaşanan tartışma, sadece bu ülke için değil, sömürge sonrası ulus-devlet yapılaşmalarıyla dikkat çeken neredeyse tüm ülkelerdeki gerçeklikle örtüşmektedir. Feith’in, Sukarno’nun 1950’li yıllardaki yönetimi sürecinde anayasal demokrasinin gerilemesi hakkındaki yaklaşımına karşılık, Benda, Takımadalar kültür coğrafyasının bu yönetim biçiminin ortaya konulup

konulmamasındaki belirleyiciliğine atıfta bulunarak cevap vermektedir. Feith'in, modernleşmeyi ve ulus-devlet yapılaşmasını kendine rehber edinmiş bir devletin yani, Endonezya'nın bir anlamda zorunlu olarak demokratik bir yönetime kavuşacağı yönündeki düşüncesi, temelde dönemin yukarıdan aşağıya modernleşmeci düşüncesinin bir örneğini teşkil etmektedir (Nordholt 2011: 397). Bu anlayış, ilgili toplumların gelişim süreçlerini kültürel yapılaşmadan bağımsız düşünmelerinin doğurduğu temel paradigmatik sorun kendini tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır. Söz konusu edilen bu modernleşme sürecine konu olan, aynı zamanda çok dinli, çok kültürlü ve çok dilli yapısıyla da dikkat çeker. Endonezya'da halkın büyük bölümünün Müslüman kimliği taşıması nedeniyle İslam dini, toplumsal bir yaşam biçimi olarak kabul görmekte ve Müslümanların kendilerini kamusal alanda ifade edebilmektedirler. Bununla birlikte, Endonezya Cumhuriyeti kuruluş ilkeleri ile bugüne kadar tartışma konusu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Ülke nüfusunun kahir ekseriyetinin Müslüman olmasına karşın, bağımsızlık sürecindeki siyasi yapılaşmalar, temsiliyet ve anayasal haklar noktasında Müslümanların rolünü açık ve seçik bir şekilde ortaya koymasını engellemiştir. Özellikle, ulus-devlet birliğinin teşekkülünde Müslüman olmayan azınlıklar olgusu, egemen bir görüş olarak yer almıştır.

Bu durum, ülkenin seküler bir devlet nizamı güttüğü konusunda görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, ülkenin son dönemde yetiştirdiği entelektüellerden Azyumardi Azra (2010) ise Endonezya'nın ne seküler ne de seküler olmayan bir yapı arz ettiğini ifade ederken, (Parker 2014: 488), diğer bazı araştırmacılar bu iki kavramın da Endonezya kamuoyunca neredeyse kullanılmaması yönünde bir tür konsensusun oluşmasına sebep olacak şekilde hoşlanılmadığına vurgu yaparlar (Hosen 2005: 424).

Bu durum, bağımsızlık sürecinde belirlenen ve ülkenin kurucu ilkeleri olan *Panca Sila*'nın dine referans yapan ilk ilkesi üzerinde yapılan yorumlarla bağlantılıdır. Buna göre, 'Bir tek Yaratıcıya iman' olgusunun varlığına rağmen, spesifik olarak 'Hangi Tanrı?' kavramını da gizli açık içinde taşımaktadır (Jones 1976: 19). Öte yandan, aralarında Sukarno, Muhammed Hatta, Muhammed Yamin ve Supomo gibi "seküler milliyetçi" kurucu unsurlar yeni ulus-devletin, din temelli bir yapı olmayacağı konusunda hem fikirdiler (Aritonang, Steenbrink 2008: 188). Bununla birlikte, bu ilke "İslam ile sekülerleşme arasında bir tür uzlaşmaya" gönderme yapmaktadır. Bu ifade, İslam'a veya İslam'ın yüce Yaratıcısı'na açıkça gönderme yapmazken, bir başka deyişle ülkede resmi olarak tanınan altı dinin ilâhi varlıklarını da içerebileceği yönündeki kanaat, din ve devlet arasında ayrışmayı ortaya koymaktadır. Öte

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

yandan, söz konusu bu ilkeyle çelişmeyecek ölçüde, İslami anlayışa bağlı sosyal ve siyasal temelli alanlara imkân tanınması da bir siyasal gerçeklik olarak mevcuttur (Hosen 2005: 424).

Azra'nın tanımlamasından yola çıkarak ve bir başka veçheden bakarak, Endonezya'nın ABD'de dinin devlet-toplum ilişkilerine benzer bir yeri olduğunu ileri sürebiliriz. Devlet yönetimi ve kurumları üzerinde hakimiyetine izin verilmeyen dini yapıların sivil kamusal alanda gayet özgürce yer alabildikleri, hareket edebildikleri, yapılanma sergileyebildikleri ve hatta eğitim kurumları başta olmak üzere kurumsal yapılaşmalarda izin verildikleri dikkate alındığında, Endonezya'da benzer bir durumun varlığından söz etmek mümkündür. Bununla birlikte, Din İşleri Bakanlığı, kamunun yönetimindeki eğitim kurumlarında diğer dini hizmetlerle birlikte, İslami eğitimin plânlanması, uygulanmasında etkin rol ve belirleyici olmaktadır.

Azra'nın, yukarıda kısaca dikkat çekilen ve ülkenin sekülerlikle ilişkisini tanımlama noktasında dile getirdiği ne seküler olan ne de seküler olmayan düşüncesini yansıtacak şekilde, diğer bazı yorumlarda *Panca Sila*'nın iki temel hususiyeti içinde barındırdığı görülmektedir. Buna göre, *Panca Sila*, bir yandan sekülerleşmeci uzlaşmanın adıyla, öte yandan bir tek din'in devlette egemen olmasına izin vermemektedir (Hosen 2005: 424). Bununla birlikte, çalışmanın ilgili yerinde dikkat çekildiği üzere, 22 Haziran 1945 tarihinde toplanan ve Jakarta Sözleşmesi (*Piagam Jakarta*) adıyla anılan toplantının sonuç bildirgesinde, dönemin İslamcı liderlerinin görüşlerini içeren ve ülkedeki Müslümanların İslami hükümlerin uygulanması ile ilgili yedi kelimelik maddenin (*dengan kewajiban menjalankan syariat Islam bagi pemeluknya* veya *Ketuhanan dengan kewajiban menjalankan syariat Islam bagi pemeluk-pemeluknya*) kaldırılması, bağımsızlık sürecinden bu yana gündemde olmaya devam etmiştir (Elson 2009: 113; Aritonang ve Steenbrink 2008: 188). Bu ifadenin kaldırılmasına sebep ise, azınlık dini grupların haklarının anayasa tarafından korunmasıdır (Hosen 2005: 424). Söz konusu ifadenin sözleşmeden çıkartılmasına tepkiler karşısında, dönemin siyasi lideri Sukarno, Müslümanların çoğunlukta olduklarını ve zaman içerisinde meclisteki yasama süreçleri üzerinden ilgili maddeleri geçirebilecekleri konusunda bir savunma veya bir açılım gündeme getirmiştir. Bir anlamda, Sukarno'nun ardından, otuz iki yıl uzun gibi bir dönem devlet başkanı olarak görev yapan Suharto'nun iktidarını yitirmesiyle oluşan çoğulcu demokratik sistemin yapılaşması sürecinde (1999-2004), siyasal yaşama yeni katılan bazı siyasi partilerin talepleriyle, yukarıda dikkat çekilen yedi kelimelik ifadenin Anayasa'da, "Devletin temeli, bir tek yüce yaratıcıya dayanır." ifadesinin yer aldığı 29. Maddesi içinde yer verilmesi talebinin

gündeme gelmesinde olduğu gibi, belirli dönemlerde bu öngörüsünün gerçekleştiğini ve ülkede *de facto* öne çıkan ve toplumsal ve siyasal yaşamda etkisi ve nüfuzu olan İslamiyet olduğu bir gerçektir (Hosen 2005: 419, 420). Öte yandan, Müslüman kitleler veya Müslümanları temsil ettiği düşünülen siyasi partiler, sivil-dini yapılar, bu ilke ile ilgili çekimserliklerini bağımsızlıktan bu yana gündeme getirmişlerdir. Bu tepkisellik, 1953-1961 yılları arasında ortaya çıkan *Dar'ül Islam* hareketiyle somutlaştırırken, söz konusu hareketin maddi anlamda başarısız olmasının veya hedeflerini gerçekleştirememesinin ardından, İslamcı diyebileceğimiz bireyler, mevcut hükümetlerde yer alarak, kendi taleplerini çeşitli politikalar halinde kamuoyuyla paylaşma ve toplumsal yaşamda karşılık bulma konusunda çabalar sergilemiştir. Aslında bu durum, tam da Sukarno'nun önerisiyle bağdaşmasıyla dikkat çekmektedir.

Endonezya'da Yüksek-İslam öğretimi: Yükseköğretim Kurumlarına Kısa Bir Bakış

Endonezya Cumhuriyeti ve Malezya Federasyonu'nda yaşayan Müslüman toplumlar tıpkı, diğer benzeri Müslüman toplumlar gibi modernleşme süreçlerine konu olmuşlardır. Bununla birlikte, bölgenin toplumsal gerçekliği, sömürgecilik süreçleri ve ulus-devlet yapılanmaları, eğitim kurumları üzerinde kendine özgü bir yapılaşma ortaya koymuştur. Bu durum, moderniteyle karşılaşma anlamına gelirken, aynı zamanda İslami eğitimin dönüşümüne, yenilenmesine yol açmıştır. Zamanla, Yüksek İslami Eğitim'in veya İslami Üniversite kavramının ortaya çıkması, yaşanan dönemin çelişkileri ile meydan okumaları veya dönemin sunduğu imkânları kullanma amacı ve çabasından kaynaklanmaktadır. Uzun geçmişe baktığımızda karşımıza farklı paradigmalardan uygulandığını görmekteyiz. Bununla birlikte, ortaya konulan yaklaşımların bu bölgedeki bütün bir Müslüman toplumun hepsine şamil olmadığını da söylemek gerekiyor.

Bu çerçevede, Endonezya özelinde modern eğitim kurumlarının ilk örneği Hollanda sömürgeciliği döneminde, 1851 yılında hizmet vermeye başlayan Tıp Okulu (*Javanese Medical Doctor School*) ile olmuştur. Bu öğretim kurumu, klâsik bir modernleşme sürecini başlatırken, pozitivist eğitimin de ilk adımını teşkil etmiştir. 1945 yılındaki bağımsızlığın ardından bu süreç, bir yandan İslami eğitimin genel eğitim sistemi içerisinde öte yandan, kendine has geleneksel yapılanması bağlamında yeniden yapılandırılması süreçlerini de beraberinde getirmiştir.

Bu bölümde, Endonezya'da günümüzde var olan yüksek İslami eğitimle ilgili bazı hususlara geçmeden önce, bu sürecin başlangıç dönemlerine kısaca bakmakta yarar var. Bu noktada, Endonezya'da, Yüksek İslam Enstitüsü'nün hayata geçirilmesi bağımsızlık öncesi dönemde gündeme gelmiştir. Bu noktada, 1930'lu yıllarda Satiman Wirjosandjoyo'nun İslami yükseköğretimi konusundaki görüşleri belirleyici olmuştur (Amiruddin 2017: 99,101). Bunun

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

ardından, dönemin önde gelen eğitimcisi ve entelektüeli Mahmud Yunus'un gayretleriyle, Batı Sumatra'da Bukittinggi (Padang) Şeriat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi ile Arapça eğitimi, 9 Aralık 1940 tarihinde öğretime başlamıştır (Amiruddin 2017: 102; Iswantir 2015: 3).

1945 yılında, bağımsızlığın ilânından 3 ay gibi kısa bir süre önce, Endonezya Müslüman Şurası (*Majlis Syurah Muslimin Indonesia*-Masyumi) tarafından, Yüksek İslam Enstitüsü (*Sekolah Tinggi Islam*-STI) konseyi oluşturularak, başına bağımsızlık hareketinin önemli isimlerinden Muhammed Hatta ve Muhammed Natsir getirildi. El-Ezher üniversitesi Usuluddin Fakültesi müfredatını temel alan söz konusu bu öğretim kurumu, 8 Temmuz 1945 tarihinde Cakarta'da açılrsa da Pasifik Savaşı ve Japon işgaline karşı baş gösteren bağımsızlıkçı süreçte güvenlik nedeniyle, 10 Nisan 1946'da Orta Cava'da Yogyakarta'a taşınarak, filili olarak derslere başlandı. Bu kurum, daha sonra 22 Mart 1948 tarihinde, Endonezya İslam Üniversitesi (*Universitas Islam Indonesia*-UII) adını aldı ve İlahiyat, Hukuk, Eğitim ve Ekonomi Fakülteleriyle öğretime başladı. Özel öğretim statüsünde bugüne kadar varlığını sürdüren bu yükseköğretim kurumu yeniden yapılandırılmış ve bir devlet üniversitesi niteliği kazandırılarak, Endonezya İslam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Yüksek Din Öğretimi (*Perguruan Tinggi Agama Islam Negeri*-PTAIN) niteliğine kavuşmuştur. Bu kurumun hayata geçirilmesiyle, İslami bilimlerin çeşitli dallarında yükseköğretim amaçlanmıştır (Amiruddin 2017: 100, 103, 104; Iswantir 2015: 3; Assegaf vd. 2012: 986).

1949 yılından sonraki ilk önemli kurumsal teşebbüs ise 1951 yılında, "Öğretmen ve Hakimler Din Yüksek Okulu" (*Sekolah Guru dan Hakim Agama Islam*-SGHA) ve yüksek-öğretim kurumlarında öğretim üyesi yetiştirmeyi amaçlayan Din İşleri Müdürlüğü'ne bağlı Devlet İslam Yüksek Okulu'nun (*Perguruan Tinggi Agama Islam Negeri*-PTAIN) kurulması oldu (Tolchah 2015: 221; Iswantir 2015: 3). Bu dönemde, dikkat çeken bir diğer kurumsal yapılanma, 1957 yılı Haziran ayında Din İşleri Müdürlüğü Din Bilimleri Akademisi'nin (*Akademi Dinas Ilmu Agama*-ADIA) açılması oldu. Bu kurum, özellikle kamu personelinin din ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak hizmet verdi (Amiruddin 2017: 105; Iswantir 2015: 3-4). Bu kurumu, sadece personelin kendi dini ihtiyacından öte, aslında geniş toplum kesimlerinin dini duyarlılıklarını gözeterek bir anlamda, devlet ile halk arasında bir tür iletişimin sağlanması olarak da değerlendirmek mümkün.

1960 yılında ise, yüksek-öğretimde İslami eğitim yaygınlaşmasında, bugüne kadar önemli katkısı olan Yüksek İslam Enstitüsü'nün (*Institut Agama Islam Negeri*-IAIN) kuruluşu gerçekleştirildi. Bu kurum, temelde yukarıda dikkat çekildiği üzere, daha önce Yogyakarta'da

PTAIN ve Cakarta'da ADIA adıyla hizmet veren kurumların birleştirilerek dersler içerikleri bakımından daha da geliştirilmiş halidir. Bünyesinde dört fakülte yani, Usuluddin, Şeriat, Fen ve Edebiyat (*Adab*) ve Eğitim fakülteleriyle hizmet vermeye başlayan IAIN'de, lisans ve yüksek lisans olmak üzere dört yıllık program uygulanıyordu. IAIN oluşumunu, yüksek İslam öğretiminde bir dönüm noktası kabul etmek gerekir. Öyle ki, yüksek İslam öğretiminde var olan bir tek kurumun Yogyakarta'da bulunmasına karşılık, ortaya çıkan talep üzerine PTAIN ve ADIA'nın birleşmesiyle, farklı bir şehirde de yüksek İslam öğretimine başlanmış oldu. Aslında, 1963 yılında ikinci IAIN'in başkent Cakarta'da hizmet vermeye başlamasıyla (Amiruddin 2017: 105-6; Prasodjo 1964: 26; Iswantir 2015: 4), zamanla ülkenin önde gelen şehirlerinde birbiri ardına IAIN açılması hem halkın bu kuruma teveccühünün hem de devletin bu kurumlardan mezun olan nitelikli kadrolara olan ihtiyacının karşılanması anlamı taşıyordu. Dönemin önde gelen siyasetçisi Mukti Ali'nin Din İşleri Bakanı olmasıyla birlikte, giderek alt yapı çalışmalarına daha da önem verilmeye başlandı. Bu çerçevede, 1967-1973 yılları arasında gerek özel teşebbüs gerek kamu yükseköğretim yatırımı olarak, örneğin Cirebon, Malang ve Mataram örneklerinde olduğu gibi, IAIN'lerin sayısında artış görüldü (Iswantir 2015: 4).

Pozitivist ve Dini Eğitim Modelleri Yanında Alternatif Arayışları

Yaygın olarak bilindiği üzere, modern ulus-devletlerde yüksek-öğretim pozitivist-materyalist felsefi köklerden beslenirken, kamusal alanın ihtiyaç duyduğu kalkınmacı ekonomiler (ekonomi modelleri) odaklı bir yapılanma hakimdir. Bu durum, Endonezya için istisna teşkil etmemektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken iki temel husus var. İlki, Endonezya Cumhuriyeti'nin tıpkı bölgedeki diğer ulus-devletler gibi, ekonomik modernleşme politikası geliştirmeye ve uygulamaya olan ihtiyacı duymaktadır. Bunun araçlarının başında da teknokrat, bürokrat ve mühendis yetiştirecek olan yükseköğretim kurumları geldiği gibi, bu yönde model olarak ortaya çıkan yapı, sömürge dönemi eğitim kurumları olduğu görülmektedir. Ülkenin kurucu elitinin ve ideolojisinin kalkınmacı modernleşme kuramının gereği olarak öngördüğü pozitivist yüksek-öğretime karşılık, ortaya çıkan ikinci grup, bu yapıyı reddeden unsurlar ve onların öğretim kurumları boyutudur. Üçüncü alanı ise, bir tür 'üçüncü yol' alternatifi oluşturmaktadır. Bu üçüncü yol, İslami öğretim ve modern dönemin kabul edilebilir ya da vazgeçilemez unsurları arasında bir ara yol bulma çabasıdır (Souad ve Ramdane 2014: 3). Bu kurumlar, içerisinde çeşitli sivil çevrelerin/cemaatlerin bulunduğu bu dünya ve öte dünyayı bir arada ele alan ve din eksenli düşüncelerin ve etik değerlerin aktarılmasını öngören İslami eğitimi önceleyen öğretim kurumlarıdır. Kalkınmacı ekonomileri geliştirme ve destekleme anlamında, yükselen modern yükseköğretim kurumları ve Müslüman çevrelerin İslami

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

merkeze alan yükseköğretim anlayışı ve yapılanmaları düalistik bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Ancak, Endonezya'nın gerek toplum yapısının bir özelliği gerekse bir tür çelişki gibi gözükse de ulus-devletin birlik/millilik unsurunun kaçınılmaz bir ögesi olarak dini bilgi ve pratikle yetişmiş bireylere duyduğu duyulan ihtiyaç, yükseköğretimin İslami bir formda ortaya konulmasını sağlamıştır. Bu anlamda, yükseköğretimi bir teorik çerçeveye oturtma noktasında üzerinde durulması gereken bu durum, kendine özgü niteliğiyle dikkat çekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren yükseköğretim yapılanması, genel eğitime odaklanırken, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar olarak ortaya çıkan dini eğitim ve öğretim ihtiyacını karşılamamaktadır. Burada, iki farklı yapı birer alternatif olarak ortaya çıkmaktadır. Birincisi resmi/örgün eğitim içerisinde İslami yüksek-öğretimin yer alması. İslami Üniversiteler olarak adlandırılan bu yapı, İlahiyat Fakültesi'nin yanı sıra, diğer pozitif bilimlerin yer aldığı fakültelere de yer vermektedir. Söz konusu bu alternatif yapılar, Din İşleri Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı kontrolünde faaliyet göstermektedir. İkincisi ise, bir tür yaygın öğretim örneği olarak bireysel kurumsal müteşebbislerle karşılaşılmaktadır.

Günümüzde Yüksek İslam Öğretiminin Kurumsallaşması

Endonezya'da lise öğretimi sonrasında Kolej, Yüksek İslam Enstitüsü ve İlahiyat Fakültesi olmak üzere, farklı düzeylerde yüksek-öğretim kurumları mevcuttur. Merkezi öğretim sistemine bağlı olarak kurulan bu yapıların farklılığı, öğretim kadrosu, müfredat gibi altyapı kaynaklarına bağlıdır. Örneğin, küçük şehir yerleşimlerinde kolej ve enstitüler yer alırken, büyük şehirlerdeki kurumlar, üniversite boyutunda İslam üniversitesi veya ilahiyat fakülteleri olarak yapılanmaktadır.

Çalışmanın ilgili yerinde dile getirildiği üzere, IAIN'ler zamanla fakülte ve programlar nicel ve nitel bir gelişmeye tabi olmuş, 'Devlet İslam Üniversitesi' (*Universitas Islam Negeri- UIN*) adıyla üniversite statüsü kazanmıştır (Amiruddin 2017: 100). Bu dönüşümde yaşanan küreselleşme, dini bilimlerde uzmanlaşma vb. alanlardaki gelişme ve taleplerin etkisinden bahsetmek mümkündür. Yukarıda dikkat çekilen husus, temelde dünyanın farklı bölgelerindeki Müslüman toplumlarda uygulanagelen İslami eğitimin kalitesi, içeriği, yönelimi gibi hususların dış etkilere ve müdahalelere günümüzde çok daha fazla maruz kaldığının kalındığına ve buna bir cevap bulma çabasının sergilendiğine işaret etmektedir. Söz konusu bu etkiler ve müdahaleler, İslami eğitime getirilen basit/temel eleştirilerden, paradigma değişimine kadar farklılaşan boyutları içinde barındırmaktadır.

Örneğin bu çerçevede Cakarta, Yogyakarta, Malang gibi şehirlerdeki İslam Enstitüleri, İslam Üniversiteleri'ne dönüştürülmüştür. Endonezya'da devlete bağlı, 'Yüksek İslam Enstitüleri ve Üniversiteleri' (*Perguruan Tinggi Keagamaan Islam Negeri-PTKIN*) sayısı 55'e ulaşmıştır. Bunlardan 23'ü üniversite (UIN), 29'u yüksek İslam enstitüsü (IAIN) ve 6'sı kolej (STAIN) statüsündedir. Endonezya'da özel kurumlara bağlı 'Yüksek İslam Enstitüleri ve Üniversiteleri'nin (*Perguruan Tinggi Keagamaan Islam Swasta-PTKIS*) sayısı ise 830'dur. IAIN ve UIN ise, İslami eğitimin ders ve içerik olarak farklılaştığı, genişlediği ve arttığı İlahiyat Fakültelerinin yanı sıra, diğer seküler bilimlerin bulunduğu fakülteleri de bünyesinde barındırmaktadır. Bu yükseköğretim kurumları da hem devlet hem de IAIS (*Institute Agama Islam Swasta*) adıyla anılan, özel kesim tarafından faaliyet gösterebilmektedir. IAIN ve UIN arasındaki temel fark ise, IAIN'de tüm fakültelerde İslami bilimler çerçevesinde İslami bilimler dersleri verilmesidir. Örneğin, Banda Açe'de er-Raniri İslam Üniversitesi'nde (UIN Ar-Raniry) Bilim ve Teknoloji Fakültesi'nde Arkeoloji bölümünde okuyan öğrenci, fıkıh, Kur'an, gibi dersler almaktadır. Bu üç temel yüksek İslam öğretim kurumunda lisans 4 yıl; yüksek lisans ve doktora 2 yıldır. STAI'de, yüksek lisans ve doktora programları bulunmamaktadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere, bu yükseköğretim kurumları STAIN, IAIN ve UIN sıralaması ile zamanla ilgili fakülteler, bölümler ve dersler eklenmek suretiyle elde edilecek akademik niteliklerle bir üst düzeye yükselebilmektedir. Söz konusu bu tedrici gelişmede, i) İslami bilimlerin üst düzeyde çalışılması ve geliştirilmesi; ii) İslam'ın daha iyi anlaşılması ve tebliğ faaliyetlerinin geliştirilmesi; iii) başta alimler olmak üzere, din işleri alanında kadroların oluşturulması hedefleri bulunuyor (Iswantir 2015: 5). UIN Din İşleri ve Eğitim Bakanlığı nezaretinde faaliyet göstermektedir. Burada ayrışma, eğitimin niteliğinin/kalitesinin Eğitim Bakanlığı'nca, din bilimlerinde nitelik ve kalitesinin ise Din İşleri Bakanlığı'nca yürütülmesinde ortaya çıkmaktadır. Eğitimin kalitesinde, seküler üniversiteler ile İslam Üniversiteleri arasında nitelikte benzerlik kadar, İslam Üniversiteleri'nin bazı diğer kazanımları olacağı düşüncesi hakimdir (Farida 2009: 32).

İslam Üniversiteleri kurumsallaşmasından, daha çok genel anlamıyla bilim ile din yani, İslam arasında bir etkileşim ve böylece alternatif bir yüksek-öğretim öngörülmektedir. Çeşitli çalışmalarda ifade edildiği üzere, genel itibarıyla inanç ve bilim arasında bir dikotominin olmadığı ve bu anlamda, İslami bilimler çalışmaları dışındaki üniversite düzeyindeki eğitimin de İslam ile yan yana olabileceğine gönderme yapılmaktadır. Bu yüksek-öğretim yapılanması küreselleşmenin ve modernleşmenin gelişmesine ve genişlemesine paralel olarak, materyalizme eğilim gösteren bilim dünyasına ve toplumsal yapıya karşı bir alternatif eğitimidir.

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

Bir başka deyişle, “imanlı bilim adamı” yetiştirmeye matuf bir çabadır (Farida 2009: 30). Bu noktada, İslami eğitimin modernleşme tartışmalarından uzak olmadığını bir kez daha vurgulamakta yarar var. Öyle ki, İslam’da eğitim, bireyin iman-inanç (akide) ve ibadet (pratik) değerlerini ortaya koyması, koruması ve geliştirmesini hedeflerken, modern eğitim ekonomik-toplumsal fayda eksenli ve bireyi doğa- üstü/kutsal bağlamını nötralize eden yaklaşımı ile yaklaşımdan ayrılmaktadır (Souad ve Ramdane 2014: 2). Bu eğitim yapılaşmasında dikkat çekilen bir diğer husus, değişim olgusudur. Toplulukların iç ve dış etkilerle değişime daha çok maruz kaldığı bir ortamda, İslami öğretimin varlığını sürdürebilmesi, yüksek-öğretim kültürü yapılanmasına akredite olması veya adapte olmasıyla yakından bağlantılıdır. Yüksek-öğretimde rekabetin gayet yüksek olduğu bir ortamda ne ulusal ne uluslararası düzeyde, -en azından burada İslam ülkeleri özelinde anlamak gerekir- var olabilmek imkânsız hale gelmektedir (Farida 2009: 37).

Burada İslami eğitimi, üniversite kampüslerinin genel yapılanması içerisinde düşünmekte yarar var. Öyle ki, pozitif bilim paradigmasının hâkim olduğu yüksek öğretimde sosyal bilimler, fen bilimleri, tıp, ekonomi gibi alanlarda okuyan öğrencilerin İslami bir eğitim ortamında iman ve inanç; moral değerlerini koruyabilecekleri, sürdürebilecekleri ve pratiğe geçirebilecekleri bir yapı olarak düşünülmektedir. Bu noktada, kampüs evreni, sadece ders ortamı değil, her alanı ile sosyal paylaşıma açık olarak düşünülerek bu farklı evrenlerde İslami bir atmosferin konulduğu kendini hissettirmektedir. Bu çabanın en belirgin gayesinin ise, ulus inşasına sağlıklı bireyler vasıtasıyla katkıda bulunmak olduğunu söylemek mümkündür (Farida 2009: 30). Söz konusu İslami üniversite yapılaşması, İslami bilimler dışındaki fakülteleri kapsarken, bu fakültelerdeki öğrencilerin çeşitli İslami bilimler dersleri almalarına imkân tanımaktadır. Yüksek-öğretim ve İslami eğitimi birleştirme gayesi, modern yaşamın getirdiği taleplere, çelişkilere, meydan okumalara anlamlı bir cevap verme gayesinden doğmaktadır. İslam Üniversiteleri modeli, bir yandan ilahiyat eğitimini günün getirdiği yeni çalışma alanlarına açarken, onu daha dinamik kılmaktadır kılarken, öte yandan, diğer bilim alanlarının da İslami Üniversite konsepti içerisinde yer alması bireyden akademik bölüme ve çalışma alanlarına kadar yeni bir paradigmanın ortaya konulduğunu gündeme getirmektedir (Farida 2009: 31).

Bugün İslami üniversiteler kavramının ülkede yerleşmiş olması, talep ve teşvik ediliyor oluşunun arkasında gizli/kapaklı bir dizi politikalar aramak yerine, temelde böylesine uzun tarihsel tecrübeyi anlamak ve anlamlandırmak gerekmektedir. Çalışmanın ilgili yerlerinde

dikkat çekildiği üzere, İslami Üniversitelerin gündeme gelmesinde de rolü olan küreselleşme olgusu, Batılılaşmanın yaygınlaşmasına hizmet ederken, Müslüman toplumların bu gelişme karşısında salt tepkisel değil, dönemin getirdiği rekabetçi eğitimin bilim, kültür gibi alanların yeniden yapılandırılmasında, Müslümanca düşüncenin var olabileceğini akla getirmektedir (Iswantir 2015: 1). Bu noktada, Endonezya’da yüksek İslam öğretimi olgusu, bir modernleşme veya post-modernleşme sürecinde karşılaşma olarak değerlendirilebilir. Çalışmada dile getirdiğimiz üzere, yüksek eğitimin ‘İslami’ olgusunu teorik olarak gündeme getirip bunun pratikte nasıl bir karşılığı olabileceği hususu, böylesi bir karşılaşmaya tekabül etmektedir. Bu noktada, yaşadığımız Batı merkezli ve yönelimli/yönlendirmeli post- modern dönemin unsurları olduğu anlaşılan olgular bütünü ile İslami eğitimin ne kadar sağlıklı bir şekilde değerlendirileceği konusu, başlı başına bir sorun teşkil etmektedir. Yüksek eğitimde İslam üniversitesi modeli bu noktada yaşanan döneme bir cevap niteliği taşımaktadır.

Tartışma: Temel Eğitim Süreçlerinde Din Faktörü ve İslami Eğitim

İslami eğitim olgusu, yaşadığımız dönem itibarıyla ele alındığında, Müslüman toplumların kendinde bir eğitim alanına tekabül etmediği, aksine modernleşme süreçleriyle birlikte ele alınması gereken bir husus olduğu ortadadır. Bu durum, Endonezya ve Malezya gibi tarihte Malay Takımadalar adıyla anılmış, geniş ve önemli bir Müslüman nüfusu barındıran coğrafyada sömürgecilik süreci farklı safhaları nedeniyle, Batı sömürge yönetimlerinin baskı ve yönlendirmesi yanında modernleşme ile yüzleşme anlamı da taşıdığı gibi, bu süreç ulus devletler bağlamında da içeriden modernleşme süreçlerine konu olmasıyla önem taşımaktadır.

Endonezya ve Malezya’da temel eğitim süreçlerinin 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başları dikkate alındığında, iki temel yapısı olduğu görülür. İlki, geleneksel İslami okullar diğeri, Hollanda sömürge yönetimince uygulamaya geçirilen ilk ve orta dereceli okullar ile öğretmen okulları olmuştur. Bu süreç, bu topraklardaki genç nesillerin İslam’la ilişkilerinin zayıflamasına ve genel olarak Hollanda okulları vasıtasıyla modernleşme kadar, karakter/değerler eğitimi noktasında da bir açığın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Müslüman toplumun bilgi ile ilişkisinde ihtiyaç duyulan teknik bilginin gündeme giderek daha yoğun bir şekilde girerken, bunun gelmesinin temel nedenlerinden biri, Hollanda ve diğer Müslüman olmayan azınlıkların ekonomi, teknoloji gibi alanlarda öncü bir konuma sahip olmalarından kaynaklanmıştır. Bu sürecin ortaya çıkmasının temel nedeni, adına kalkınma denilen ekonomi ve yönetim mekanizmasının değerlendirilmesidir. Bu süreci, tarım, hayvancılık, balıkçılık gibi geleneksel iş kollarının yanı sıra, madencilik, ulaşım, iletişim, tıp gibi modern iş kollarının ortaya

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

çıkışındaki talep ve ihtiyaçlar ile bunların karşılanması konusundaki çabalarda aramak gerekmektedir.

Bu durum, Hollanda sömürge okullarının olumsuzluğu kadar, olumlu yanlarının olduğu görüşünü doğururken, İslami toplumun bazı kesimlerinde eğitimde reform düşüncesini, bir başka deyişle alternatif öğretim kurumları görüşünü doğurmuştur. Bunun, iç ve dış faktör olarak iki veçhesi bulunuyor. Çalışmanın ilgili yerlerinde dikkat çekildiği üzere, dönemin mevcut İslami eğitim kurumlarına yönelik gizli/açık bu eleştirel tutum, adına medrese (*madrasah*) denilen, modern ve geleneksel eğitimi birleştiren bir formu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu alternatif okullar isimlerindeki farklı adlandırmalarla birlikte bir yandan geleneksel İslami okullardan, öte yandan Hollanda sömürge okullarından ayrıışmışlardır. İlgili öğretim kurumları oluşumunda, geleneksel İslami eğitimde doğal olarak yer alan çeşitli İslami bilimlerin yanı sıra, adına ‘seküler’ denilen derslerin de tedrici olarak ve farklı boyutlarda müfredatta yer verilmesiyle bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece, yeni nesillerin toplumun geneline yabancılaşan, bir başka deyişle sömürge dönemi öğretim yapılaşmasının etkisiyle Batılılaşan ve sekülerleşen bireyleri yerine, İslami eğitim ve öğretimi içselleştirerek ömür boyu işlevsel olacak karakter/moral eğitimi ile dönemin maddi şartlarına yabancılaşmayacak bilgi ve donanıma sahip bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.

Endonezya’da genel itibarıyla din öğretimi özelde ise İslami okullar ile seküler okullarda din öğretimi olgusu, 1945 yılındaki bağımsızlık süreci ile birlikte ulus-devletin gündeminde yer almaya başlamıştır. Bunun yanı sıra, dini eğitimin, ülkenin kuruluşunda ideolojik temeli oluşturan *Panca Sila*’nın bir gereği olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığı kurumsal bir yapı olarak 1945 yılında hayata geçirilmesine rağmen, Hollanda Krallığı’nın ABD ve İngiltere’nin desteğiyle, Takımadalar’da yeniden sömürge yönetimini hayata geçirmek amacıyla, 1949 yılı Aralık ayı sonuna kadar bölgede süren bağımsızlık mücadelesi ve Takımadalar toplumlarının bağımsızlık mücadelesi olarak adlandırdığı bu dönem nedeniyle kurumsal yapılaşmanın ancak, 1950 yılından itibaren gündeme geldiği görülür. Devlet okullarında din eğitiminin ne şekilde ortaya konulacağı hususunda gündeme gelen tartışmaların odağında, temelde Hollanda sömürge döneminin ürünü olan kurumsal yapılaşmalar ve kurum rasyonalitesi egemen olurken, süreci yönetenler nezdinde de, ayrıışmanın Batılı seküler eğitim almış kurucu liderler ve bürokrasiye egemen unsurlar ile Müslüman kitlelerin bir başka deyişle, geleneksel Müslüman toplumun temsilcisi hüviyetindeki dönemin siyasi ve toplum liderleri arasında gerçekleştiği görülmüştür (Kelabora 1976: 235).

Bu çerçevede, yukarıda dikkat çekilen görüş, Endonezya’da 1950 yılında gündeme gelen Milli Eğitim Yasası tartışmalarına doğrudan yansımıştır. Seküler yöneticiler din derslerinin Millî Eğitim Bakanlığı nezdinde olmasını ileri sürerken, Müslüman siyasetler ve liderler ise, bu durumun din eğitiminin hakkıyla verilemeyeceği ve sekülerleşmeye zemin teşkil edeceğini ileri sürerek reddetmişlerdir. Bu yaklaşımın sergilenmesinde iki temel hususun var olduğu görülür: Birincisi, müfredatta yer alan ders sayısı, ders saatleri gibi teknik unsurlardan hareketle din derslerinin sayısı ve ağırlığının az olacağı veya yetersiz kalacağıdır. İkincisi ise, eğitim sürecinde yaşanacak bu gerçekliğin, Endonezya toplumunda zamanla sekülerleşmenin her alanda kendini hissettirecek bir olguya evrilmesine neden olacağı endişesidir (Kelabora 1979: 325).

Bu tartışmanın ardından, İslami okullarda din derslerinin uygulanması, kadrolarının tesisi, ders kitaplarının tespiti gibi konularda Din İşleri Bakanlığı yetkili kılınırken, seküler okullarda din derslerinin okutulmasından da Din İşleri Bakanlığı’na sorumluluk verilmiştir (Kelabora 1979: 325). Seküler yönetimin, genel eğitim kurumlarında din derslerinin Din İşleri Bakanlığı’nca yürütülmesine onay vermelerinin ardında, ortada kurumsal bir yapının olması ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu dersleri verecek kadroları teşkil edecek bir öğretim sistemine sahip olmaması gösterilebilir. Bu durumdan dolayı, Endonezya’da böylesi kadroların yetiştirilmesi, tamamıyla Din işlerini yürüten ana kuruma devredilmiştir. Endonezya’da ortaya çıkan ve kapsayıcı olarak kabul edilebilecek bu kurumsallaşmanın, bir yandan sömürge dönemi tecrübeleri ile öte yandan, ulus-devletin bir başka ifadeyle Endonezya Cumhuriyeti Ulus-Devleti (*Negara Kesatuan Republik Indonesia*-NKRI) olarak adlandırılabilir yapının sürdürülebilirliğinin amaçlandığı veya bu sürdürülebilirliğe yönelik tehditleri bertaraf edilmesinden hareket edildiği düşünülebilir.

Bu ve benzeri süreçlerde, iki temel dünya görüşünün karşı karşıya geldiği anlaşılmaktadır. İlki, Hollanda sömürge dönemi okullarında ve/ya Hollanda’da öğrenim gören ve yeni ulus-devletin kuruluşunda belirleyici olan lider kadrosu ve bunların teşkil ettiği yeni ulus devlet kurumlarıdır. Bu kitle, Batılılaşmacı yönelime sahip ve bu anlamda, gizli/açık aydınlanmacı pozitivizmi öncelemiş ve bunu, kurumsal ve toplumsal düzeyde intibak etmeyi amaçlayan bir yapısal durum sunmaktadırlar. Bu noktada, çeşitli çalışmalarda, öğretim kurumlarının “ne dini ne de din dışı olduğu”, din derslerinin tıpkı diğer dersler gibi, “bilgi aktarımı”na yönelik olduğu, “bireylerin dini tercihlerinin ve pratiklerinin bu eğitim sürecinde söz konusu olmadığı” yönündeki argüman gündeme getirilmek suretiyle, aydınlanmacı pozitivizmin bireyselci tutum ve yaklaşımlarına vurgu yapılmaktadır (Kelabora 1979: 326).

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

Aydınlanmacı pozitivist eğitimi benimsemiş olan ulus-devlette, eğitim kurumlarının hedefi ve bir motto haline gelen iyi vatandaş yetiştirme olgusunda somut bir gerçeklik bulunmaktadır. Bununla birlikte, Naquib el-Attas, “... Seküler devletlerin amacı iyi vatandaş yetiştirmektir. Halbuki, Müslüman toplumlarda ideal olan, mükemmel ve/ya evrensel bir insan ortaya koymaktır (*al-insan al-kamil; orang kamil* veya *manusia sempurna*)” (Monteil 1974: 245) görüşünü ileri sürmektedir. Bu durum, eğitim süreçleri ve hedefleri noktasında birbiriyle çelişen iki temel yönelimin olduğunu açığa çıkarmaktadır. Takımadalar toplumlarının kahir ekseriyetinin Müslüman olduğu dikkate alındığında ise, bir yandan tarihsel ve geleneksel öte yandan, entellektüel birikim çerçevesinde eğitim olgusunda insanın, Yaratıcı ile ilişkisi öne çıkmaktadır. Bu noktada, birey kendinde bir varlık olarak tek başına bırakılmamakta, aksine Yaratıcı’nın halifesi olarak kabul edilmek suretiyle önce kendinde bir birey olması, ardından içinde yer aldığı toplumsal yapıda buna uygun işlev görmesi beklenmektedir (Daulay 2012: 1-2). Bu noktada, Hollanda sömürge yönetimince bölgeye taşınan Avrupa eğitim düşüncesi ile bölge toplumlarının dünya görüşü arasında belirgin bir çatışma söz konusudur.

Bununla birlikte, söz konusu pozitivist ve bireyselci yaklaşımın, Takımadalar toplumlarının tarihsel ve sosyal gerçekliğiyle örtüşmeyen bir boyutu olduğu ortadadır. Genel itibarıyla, etnik farklılık gözetmeksizin söylemek gerekirse, Takımadalar toplumları cemaatçi (*communal*) toplumlar olup bu toplumların dünya görüşleri (*weltanschauung*) *adat* (*customary rules*) ve dini inanç gibi iki temel form tarafından şekillenmiştir. Bu iki temel form, gevşek, geçici, tercihe bağlı olmayıp, tam aksine topluma ve içinde bulunun tüm üyelerine anlam katma rolü icra eden normatif bir yapı sunmaktadır.

Eğitim sürecinde ‘değerlerin’ göz ardı edildiğini ortaya koyan ve tüm öğretimi salt/pür “bilgi” olarak kabul eden pozitivist yaklaşım, toplumsal yapının işlerliği ile çelişen bir özellik sergilemektedir. Endonezya ulus-devlet kurucu eliti ve bürokrasisini yöneten grupların ortaya koydukları katı modernleşmeci veya pozitivist yaklaşım akıllara, August Comte ve Emile Durkheim’in modern toplumda birliği nasıl sağlayacağız sorularını getirmektedir. Söz konusu kurucu sosyologlar ve hatta eğitim sosyolojisi kurucuları olarak da anılan bu ve benzeri isimler, Avrupa toplumunda modernleşme ile birlikte dini değerlerin gerilemesi, zayıflaması ile oluşan değer yitiminin yerinin nasıl doldurulacağı sorusuna verdikleri cevaplar, Avrupa toplum şartlarında bir karşılık olarak değerlendirilebilir. Bunun bir adı da sosyoloji biliminin ve bununla ilintili alt bilim dallarının teşekkülüdür. Bu noktada, Takımadalar toplumlarında modern ulus-devlet yapılaşması siyasal olarak kendini ortaya koyarken, sosyolojik anlamda söz

konusu modern ulus-devletin temelleri olarak kabul edilen bilgi ve bilginin kaynağı, yapılaşmasında ayrışma olarak göze çarpmaktadır.

Takımadalar toplumlarının tarihsel ve geleneksel/dini yapısı dikkate alındığında, yeni neslin kırdaki ve şehirde bulunduğu mahallenin eğitim kurumu olarak bir mabedin öne çıktığı, bunun yanı sıra, yaşlılar başta olmak üzere toplumun tüm fertlerince teşvik edilen, desteklenen sürdürülebilir değerler bütünü var olduğunu ifade etmekte yarar var. Modern eğitim sürecini ‘bilgiye endeksli’ bir yapı olarak arz etmek, modern kalkınmacı ulus devlet modellerinin tümünde görülmesi nedeniyle rasyonel olarak algılanabilir. Ancak, bunun geniş toplum kesimlerine ve bu toplumun sahip olduğu belirtilen değerler/inançlar/gelenekler ve pratikler düzeyinde ne tür karşılığı olduğu tartışmalı bir konudur.

Bununla birlikte, Takımadalar toplumlarındaki Müslüman kitlelerin İslam coğrafyasının farklı bölgelerinde, adına reform denilen süreçten haberdar oldukları ve bunun doğrudan bir yansıması olarak reform düşüncesini ve pratiğini Takımadalar’a taşıdıkları vakidir. Bu noktada, *Sarekat Islam*, *Muhammediyye* gibi oluşumlar, yirminci yüzyılın başlarından yani, sömürgecilüğün giderek teritoryal hakimiyetini olabildiğince genişlettiği dönem şartlarından itibaren, İslami eğitim kurumlarına modern bir form kazandırma bir başka ifadeyle, müfredat teşkili, yapısal ve kurumsal nitelik kazandırma, ‘fen/bilim’ dersleri ile takviye etme gibi değişiklikleri gündeme getirmiştir. Bu noktada, iki temel toplumsal yapının karşı karşıya geldiği görülmektedir. İlki, sekülerleşmenin sömürge yönetimi eğitim ve din politikaları ile belirleyiciliğinden bahsedilebileceği gibi ve bunun yanı sıra, bu eğitim kurumlarının farklı kademelerinde öğrenim görerek, yeni ulus devleti yapılandırmada rol alan siyasilerin, söz konusu bu ulus-devlet toplumunu şekillendirecek dünya görüşlerinin, ‘dini olmayan’ boyutuyla gerçekleşmesi konusunda görüş ve pratikleri söz konusudur. İkincisi, ise sömürge dönemi eğitim politikalarından maddi ve manevi destek almayan, geleneksel dini eğitim kurumlarının devamı niteliğindeki ve bunların ürettiği nesillerin toplumsal liderlik konumundaki ulaşılmış yapılarının İslami eğitim konusundaki talepleridir.

SONUÇ

Geniş Malay dünyasının iki temel üyesi Endonezya ve Malezya’da İslami eğitim, tarihsel ve geleneksel yapısında olduğu gibi modern-ulus devletler olarak da önem arz etmektedir. Bölgenin İslamlaşmasının uzun ve yayımlı bir tarihsel geçmişe dayandığı ve çok çeşitli etnik ve dil gruplarını bünyesinde barındırdığı dikkate alındığında, önemli bir mirası bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu miras sadece yerel toplumlar düzeyinde değil, sömürgecilikle birlikte, yeni ve küresel bir etkileşime konu olmuştur. Bu süreç,

Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim: Endonezya ve Malezya Örneği

ticaret sömürgecilikinden, teritoryal egemenlik düzeyine çıkmasıyla birlikte içinde geniş Müslüman kitlelerin de olduğu bölge toplumlarının yönetiminin yanı sıra, dini eğitim ve öğretim konusunu da içine almıştır. Bu çerçevede, mevcut siyasi güç yapılaşması ile yaşanan yabancılaşma, uyarlanma, uyum, uzlaş, çatışma vb. gibi süreçler İslami eğitim ve öğretim süreçlerinin de tedrici olarak gelişmesini, değişmesini ve yenilenmesini gündeme getirmiştir.

Bu noktada, geleneksel dini yapılar varlıklarını sürdürürken, bunlar üzerinde değiştirici misyon, sömürge yapıları ve ilgili unsurlarınca ortaya konulmuştur. Müslüman kitlelerin bu uzun evrenin sonlarına doğru, İslam coğrafyasının farklı yerlerinde gündeme gelen ‘reform’ çabalarından haberdarlığı, bu düşünce ve eğilimin Takımadalar coğrafyasında da gündeme gelmesine neden olmuştur. Bununla birlikte, bu sürecin kendinde, pasif bir yönelim olmak yerine, bölge Müslüman toplumları arasında bir ayrışma alanı olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bunun örnekleri modernist (*Kaum Muda*) gelenekselci (*Kaum Tua*) kavramları ile ortaya konulurken, pratikler düzeyinde modernist/reformist yapılaşmalar karşısında geleneksel yapılaşmaların kendi kurumsal organizasyonlarını hayata geçirmelerine yol açmıştır. Takımadalar bölgesinde İslami eğitim kurumlarının geçmiş ve bugünkü eğitim yapılaşmalarıyla ilgili çalışmaların öneminde kuşku bulunmamaktadır. Bununla birlikte, bu kurumların yaşanan ulusal ve uluslararası gelişmelerle ilgili olarak karşı karşıya kaldığı zorlukların aşılmasında medya, akademi dünyası, yarı resmî kurumlar vb. düzeylerde akademik ve teknik çalışmalar yapılmasında yarar bulunmaktadır. Malezya ve Endonezya ulus devletleri çatısı altında bu çalışmaların yine bu ülkelerin ilgili resmi ve sivil kurumları vasıtasıyla gerçekleştirilmesi kadar, geniş Malay dünyası olarak adlandırdığımız ve içinde Tayland’ın güneyi, Filipinler’in güneyi, Hint-Çini’nde Vietnam- Kamboçya-Laos’da yaşayan Müslüman azınlıkların benzer sorunlarına yönelik cevap arayışlarında bulunulmalıdır.

Kurumsal yapılaşmasını tamamlamış ve geliştirmiş olan Malezya ve Endonezya ulus devletlerinin yanı sıra, bölgede çalışmanın ilgili yerlerinde dikkat çekildiği üzere, Endonezya ve Malezya’da İslami eğitim tekli değil, çoklu yapılar şeklinde tezahür etmektedir. Bir yandan, ulus-devletlerin eğitim politikaları ve buna uyarlanan devlet okullarındaki dini eğitim, öte yandan, özerk/otonom yapılar arz eden geleneksel dini eğitim kurumlarının varlığı bir zenginlik olarak anlamlandırılacağı kadar, aynı zamanda ulus-devlet yapılanmasının ve küresel güçlerin doğrudan ve dolaylı baskısını da üzerlerinde hissetmektedirler. Geçtiğimiz son yirmi yıldaki gelişmeler göz önüne alındığında, önümüzdeki 25 yıllık süreçte, geleneksel İslami okulların

varlığının daha da ön plânda olacağı ve bunun kendi içinde bir dönüşüm ve/ya dışardan baskılarla dönüştürölme süreçlerine konu olacağı düşünülebilir.

**Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim:
Endonezya ve Malezya Örneği**

KAYNAKLAR

- Abu Bakar, I. (2000). A History of Islamic Studies In Malaysia, *Oriente Moderno*, Nuova Serie, Anno 19 (80), Nr. 2, Alam Melayu Il Mondo Malese: Lingua, Storia, Cultura. 371-393.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Preface to the Second Printing, İslam and Secularism*, Second Impression, Kuala Lumpur: Art Printing Works.
- Abdul Hamid, A. F. (2010). Islamic Education in Malaysia, Monograph No. 18, S Rajaratnam School of International Studies (RSIS), Nanyang Technological University, Singapore.
- Act of the Republic of Indonesia. (2003). National Education System.
- Amiruddin. (2017). Dinamika Lembaga Pendidikan Tinggi Islam di Indonesia, *MIQOT*, XLI(1), 98-117.
- Aritonang, J. S., Steenbrink, K. A. (ed.) (2008). *A History of Christianity in Indonesia*, Leiden: Brill.
- Assegaf, A. R., Zakaria, A. R. ve Sulaiman, A. M. (2012). The Closer Bridge Towards Islamic Studies in Higher Education in Malaysia and Indonesia, *Creative Education*, 3, Special Issue, 986-992. Doi: [10.4236/ce.2012.326149](https://doi.org/10.4236/ce.2012.326149)
- Azra, A. (2010). Learning to Co-exist in a Smiling Islam, *OASIS*, 6(11).
- Bosworth, C. E., Donzel, E. V., Heinrichs, V. P. vd. (1995). *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Leiden: E. J. Brill.
- Chee, T. S. (1973). Negativism, Conservation and Ritualism in Modern Malay Literature, *Nanyang Quarterly*, III (3&4).
- Daulay, H. P. (2012). *Pendidikan Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia*, Jakarta: Kencana.
- Elson, R. E. (2009). Another Look at the Jakarta Charter Controversy of 1945, *Indonesia*, 88, 105-130.
- Farida, E. (2009). Strategi Peningkatan MUTU Perguruan Tinggi Agama Islam (PTAI), *Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan*, VII (3), 29-50.
- Gullick, J. M. (1987). *Malay Society in the Late Nineteenth Century: The Beginnings of Change*, Singapore: Oxford University Press.
- Hooker, M. B. (2003). *Indonesian Islam: Social shange through contemporary fatawa*, Australia: Allen&Unwin.
- Hosen, N. (2005). Religion and the Indonesian Constitution: A Recent Debate, *Journal of Southeast Asian Studies*, 36(3), 419-440.
- Ibrahim, Z., Mohd. R. I. (2019). Malaysia, Country Profile, Grease: Religion, Diversity and Radicalisation, *EU Research and Innovation Program*.
- Ismuha. (1975). Adat dan Agama di Aceh, *Berita Antropologi*, Tahun VII, 24, 33-43.
- Iswantir. (2015). Perkembangan Pendidikan Tinggi Islam di Indonesia Menghadapi Tantangan Globa, *Analisis, IAIN Bukittinggi Jurnal Pendidikan*, 12(2), 1-23.
- Jones, G. S. (1976). Religion and Education in Indonesia, *Indonesia*, 22, 19-56.
- Kee, F. W. H., Hean, G. Y. (1980). *Official Reports on Education in The Straits Settlements*

- and *The Federated Malay States 1870-1939*, Singapore: Pan Pacific Book Distributors.
- Kelabora, L. (1979). Assumptions Underlying Religious Instruction in Indonesia, *Comparative Education*, Vol. 15, No. 3, (October), (Special Number (4), (Disparities and Alternatives in Education), 325-339.
- Kelabora, L. (1976). Religious Instruction Policy in Indonesia, *Asian Survey*, Vol 1, 6, No. 3, 230-248.
- Lukens-Bull, R. A. (2001). Two Sides of the Same Coin: Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia, *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 350-372.
- Mahat, A. R. (2005). Education in Malaysia: Unifying or Divisive?, A. R. Baginda ve P. Schier (ed.), *Malaysian Strategic Research Centre*, Konrad-Adenauer Foundation, Kuala Lumpur.
- Mason, F. (1959). *The Schools of Malaya*, Singapore: Eastern Universities Press.
- Masqon, D. (2011). Dynamic of Pondok Pesantren as Indigenous Islamic Education Centre In Indonesia, *Tsaqafah (Jurnal Peradaban Islam)*, 7(1), 155-168. Doi: <https://doi.org/10.21111/tsaqafah.v7i1.114>
- Monteil, V. (1972). Syed Muhammad Naguib Al-Attas, The Mysticism of Hamzah Fansuri, *Archipel*, 4, 244-248.
- Muhaimin. (2006). *Nuansa Baru Pendidikan Islam*, Jakarta: Raja Grafindo.
- Mujani, W. K., Yaakub, N. I. (2017). Waqf for Higher Education in Malaysia: Overview on Challenges, *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(5), 455-461. Doi: 10.26417/ejms.v5i1p455-461
- Narongraksakhet, I. (2009). Peranan Institusi Pendidikan Islam Dalam Mempertahankan Penggunaan Bahasa Melayu di Selatan Thailand, Penyelenggara: Muhammad Azizan Sabjan; Noor Shakirah Mat Akhir, *Wacana Ilmiah Muslim Se-Asean*, Dayagraph Printing, Sekretariat Falsafah dan Sains Islam, USM (Universiti Sains Malaysia).
- Noer, D. (1973). *The Modernist Muslim Movement in Indonesia: 1900-1942*, Singapore: Oxford University Press.
- Nordholt, H. S. (2011). Indonesia in the 1950s: Nation, modernity and the post-colonial state, *Bijdragen Tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, 167(4), 386-404.
- Özay, M. (2020). Bağımsızlık Sürecinde Endonezya: 1945-1949 Yılları ve Hollanda ile Mücadele, İ. Ermağan, M. Özay ve Ö. Z. Keyvan (ed.), *Dünya Siyasetinde Asya-Pasifik 2-3 içinde* (143-171), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özay, M. (2018). Qur'an Schools in Malay Peninsula: A Traditional Education Template between Change and Continuity, *Mütefekkir*, 5(10), 361-381. Doi: [Doi.org/10.30523/mutefekkir.506134](https://doi.org/10.30523/mutefekkir.506134)
- Özay, M. (2013). Malezya'da Din-Devlet İlişisine Kısa Bir Bakış: Dr. Mahathir Mohamad Dönemi İslamlaştırma Politikaları ve Yansımaları, *Journal of History Culture and Art Research*, 2(1), 87-105.
- Özay, M. (2023). A Classical Book and Its Content: Masa'il al-Muhtadi li Ikhwanil Muhtadi, The Guide for the Right Path for Beginners, ISTAC-IIUM Publications.
- Parker, L. (2014). Religious Education for Peaceful Coexistence in Indonesia?, *South East Asia Research*, 22(4), Special Issue, 487-504.

**Güneydoğu Asya Müslüman Topluluklarında İslami Eğitim:
Endonezya ve Malezya Örneği**

- Peraturan Menteri Agama RI, 2020.
- Prasodjo, J. (1964). Institut Agama Islam Negeri Al Djamilah Al Islamijah Al Hukumijah, Mimbar Agama, Indonesia Departemen Agama, Jakarta, 26-28.
- Rabasa, A. M, Benard, C., Chalk, P. vd. (2004). *The Muslim World after 9/11*, RAND Project Air Force.
- Rauf, A. (2015). Potret Pendidikan Agama Islam di Sekolah Umum, *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 03(01), 88-206.
- Rauf, M. A. (1964). *A Brief History of Islam: With Special Reference to Malaya*, Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Roff, W. R. (2009). *Pondoks, Madrasahs and the Production of 'Ulama' in Malaysia, Studies on Islam and Society in Southeast Asia*, Singapore: NUS Press.
- Roff, W. R. (1967). *The Origins of Malay Nationalism*, Kuala Lumpur: University Malaya Press.
- Sekolah Agama di Ford de Kock, Soera Atjeh, 1 Februari 1930, Tahun 2, 7, s. 2.
- Schwarz, A. (2004). *A Nation in Waiting: Indonesia's Search for Stability*, Singapore: Talisman.
- Souad, M., Ramdane, T. (2014). Integrated Curriculum: Success and Challenges Review of the Experience of the International Islamic School Malaysia (IISM), Oasis International Conference on Islamic Education (OICIE2014). *Positioning and Repositioning Islamic Education*, 5 November 2014, PWTC, Kuala Lumpur.
- Tamami, B. (2019). Dikotomi Pendidikan Agama Islam Dan Pendidikan Umum di Indonesia, *TARLIM Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(1), Maret 2019, 85-96.
- Tayeb, A. (2018). *Islamic Education in Indonesia and Malaysia: Shaping Minds, Saving Souls*, London: Routledge.
- Tolchah, H. M. (2015). *Dinamika Pendidikan Islam Pasca Orde Baru*, Yogyakarta: LKiS Pelangi Aksara.
- Undang-Undang Republic Indonesia Nomor 20, Tahun 2003, Tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Wahid H.S, A. (2016). Pendidikan Diniyah Formal: Wajah Baru Pendidikan Pesantren Untuk Kaderisasi Ulama, *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam*, 7(2), 292-302.
- Winet, E. D. (2009). Between Umat and Rakyat: Islam and Nationalism in Indonesian Modern Theatre, *Theather Journal*, 61(1), 43-64.
- Yakub, I. (1980). Gambaran Pendidikan di Aceh Sesudah Perang Aceh-Belanda Sampai Sekarang, Bunga Rampai Tentang Aceh, (ed.), Ismail Suny, Jakarta: Penerbit Bhratara Karya Aksara, 318-373.
- Yusuf, M., Sterkens, C. (2015). Analysing The State's Laws on Religious Education in Post-New Order Indonesia, *Al-Jami'ah: (Journal of Islamic Studies)*, 53(1), 105-130.
- Zulkhairi, T. (2020), Pengembangan Kurikulum Berbasis Kitab Kuning pada Ma'had Aly di Aceh, *Jurnal Mudarrisuna*, 10(4), 539-551.
- Zwemer, S. M., Brown, A. J. (1908). *The Nearer and Farther East: Outline Studies of Moslem Lands and/of Siam Burma and Korea*, New York: MacMillan Company.

Makale Bilgisi/Article Information

<i>Etik Beyan:</i>	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan edilir.	<i>Ethical Statement:</i>	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
<i>Çıkar Çatışması:</i>	Çalışmada kişiler veya kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.	<i>Conflict of Interest:</i>	The authors declare that declare no conflict of interest.
<i>Yazar Katkı Beyanı:</i>	Birinci yazarın makaleye katkısı %70, ikinci yazarın makaleye katkısı %30'dur.	<i>Author Contribution Declaration:</i>	The contribution of the first author to the article is 70% and the contribution of the second author to the article is 30%.
<i>Mali Destek:</i>	Çalışma için herhangi bir kurum veya projeden mali destek alınmamıştır.	<i>Financial Support:</i>	The study received no financial support from any institution or project.
<i>Yapay Zekâ Kullanımı:</i>	Bu çalışmada herhangi bir yapay zekâ tabanlı araç veya uygulama kullanılmamıştır.	<i>Use of Artificial Intelligence:</i>	This study did not utilize any artificial intelligence-based tools or applications.
<i>İntihal:</i>	Bu makalede intihal taraması yapılmış ve intihal içermediği teyit edilmiştir. – İntihal.Net	<i>Plagiarism:</i>	This article has been scanned for plagiarism and it has been confirmed that it does not contain plagiarism. – İntihal.Net