

Wulf, C. (2025). Eğitim Antropolojisinin Aşması Gereken Bir Sorun Olarak Antroposen [The Anthropocene as a Challenge to Anthropology of Education]. *International Journal of Educational Policies*. Vol.19 (1), 7-25.

ISSN: 1307-3842

Eğitim Antropolojisinin Aşması Gereken Bir Sorun Olarak Antroposen

Christoph Wulf*
Berlin Freie Üniversitesi

Çeviri: Muharrem Demirdiş
Düzeltili: Hasan Hüseyin Aksoy

Özet

Bu makalenin üç amacı vardır. Makale ilk olarak Avrupa merkezli kıta antropolojisi ve eğitim antropolojisi yaklaşımlarının ne anlama geldiğini ve Antroposen’de eğitimin karmaşık sorunlarıyla başa çıkmada bu yaklaşımların ne ölçüde uygun olduğunu ortaya koymaktadır. İkinci olarak bu makale modern çağda insan eylem ve davranışlarının, “Antroposen” terimiyle ifade edilen/ ilişkilendirilen olumsuz etkilerini incelemektedir. Üçüncü olarak ise sürdürülebilirlik ve küresel vatandaşlık eğitimlerinin katkılarıyla Antroposen’in olumlu bir şekilde nasıl şekillendirilebileceğine odaklanmaktadır. Makale bu iki alanın, sürdürülebilirlik ve küresel vatandaşlık eğitimi alanlarının, eğitim antropolojisi çerçevesinde araştırılmalarının önemini ortaya koymaktadır. Makalede gençlerin, gezegendeki asıl/ büyük antroposentrik sorunları eleştirel ve yapıcı bir yaklaşımla ele almaları teşvik edilmektedir.

Anahtar sözcükler: *Felsefi antropoloji, tarihsel antropoloji, kültürel antropoloji, antroposen, sürdürülebilir gelişim için eğitim, küresel yurttaşlık eğitimi.*

* Prof. Dr. Christoph Wulf, Berlin Freie Üniversitesi, Antropoloji ve Eğitim Bölümü.
e-mail: christoph.wulf@fu-berlin.de

Wulf, C. (2025). Eğitim Antropolojisinin Aşması Gereken Bir Sorun Olarak Antroposen [The Anthropocene as a Challenge to Anthropology of Education]. *International Journal of Educational Policies*. Vol.19 (1), pp.7-25.

ISSN: 1307-3842

The Anthropocene as a Challenge to Anthropology of Education

Christoph Wulf
Berlin Freie Universität

Translation: Muharrem Demirdiş
Editing: Hasan Hüseyin Aksoy

Abstract

This article has three aims. First, it outlines what is meant by the approach of a continental anthropology and anthropology of education and to what extent this approach is suitable for dealing with the complex problems of education in the Anthropocene. Secondly, it examines the negative effects of human action and behavior in the modern age, which are referred to by the term “Anthropocene”. Thirdly, it looks at ways of shaping the Anthropocene in a positive way, with the help of education for sustainability and global citizenship education. It reveals the importance of researching these two areas within the framework of an anthropology of education. Young people are encouraged to take a critical and constructive approach to the major anthropogenic problems on the planet.

Keywords: *Philosophical anthropology, historical anthropology, cultural anthropology, Anthropocene, education for sustainable development, global citizenship education.*

Antropoloji Paradigmaları: Avrupa Merkezli Kıta Antropolojisi

Antroposenin eğitim ve eğitim antropolojisi için önemi nedir? Bu soru antropoloji yalnızca etnoloji veya kültürel antropoloji olarak görüldüğünde değil, “Avrupa merkezli kıta antropolojisi”nde (continental anthropology) olduğu gibi en az dört paradigma bütününden oluşan bir alan olarak anlaşıldığında anlam kazanır. Amerika Birleşik Devletleri’nde “antropoloji” kavramı öncelikle kültürel antropoloji veya etnoloji olarak anlaşılır. Diğer taraftan “Avrupa merkezli kıta antropolojisi”nde (Wulf, 2013) kültürel antropoloji, antropolojinin dört paradigmasından yalnızca biridir. Aynı durum eğitim antropolojisi için de geçerlidir (Wulf, 2013; Wulf ve Zirfas, 2014).

İlk paradigma, *homo sapiens*’in evrensel koşullarına ve önkoşullarına odaklanan “evrim paradigması”dır (Wulf, 2013, s. 13 ve devamı). Bu ilk paradigmayı Almanya’da dar anlamda 20. yüzyılın ilk yarısında gelişen “felsefi antropoloji” yaklaşımı takip eder. Bu yaklaşımın odağı, hayvanlarla zıt bir biçimde *homo sapiens*’in evrensel özelliklerini araştırmaya yöneliktir (Wulf, 2013, s. 37 ve devamı). Diğer iki paradigma ise evrensel özelliklere odaklanan ilk iki paradigmadan farklıdır. “Tarihsel antropoloji” paradigmasında öncelikle tarihsel ve kültürel olarak belirlenmiş (determined) unsurlar incelenir. Bu paradigma 20. yüzyılın ilk yarısında Fransa’da ortaya çıkmıştır (Wulf, 2013, s. 56 ve devamı). “Kültürel antropoloji” ise farklı/çeşitli kültürlerdeki tikel unsurları inceler. Bir paradigma olarak kültürel antropoloji Avrupa’da çeşitli kökenlere sahip olmakla birlikte onun kavramsal ve metodolojik gelişimi esas olarak 20. yüzyılda ABD’de gerçekleşmiştir (Wulf, 2013, s. 75 ve devamı). Bu dört paradigma hem antropolojide hem de eğitim antropolojisinde merkezi bir rol oynamaktadır.

Evrin alanında, ki bu alan an meselesi olan gezegenin dönüm noktası açısından giderek önem kazanmaktadır, eğitim antropolojisi alanı için yeni fikirleri doğa ve yer bilimlerinde buluruz. Felsefi antropoloji çalışmalarında var olan sadece insanların hayvanlarla karşılaştırılması yönündeki çalışmalar değil aynı zamanda felsefi düşünüş (reflection) ve eleştiri biçimleri de eğitim antropolojisi alanına önemli katkılar sağlar (Wulf ve Zirfas, 2014). Tarihsel antropoloji araştırmaları ise spesifik olana odaklanır;

tarihsel antropoloji, araştırmacıların ve araştırma nesnesinin tarihselliğini, yani çifte tarihselliği (double historicity) ve insanın temel olarak kavranamaz oluşunu vurgular (Wulf ve Kamper, 2002; Wulf, 2010).

Antroposen'in birçok sorununun gezegene dair ve kültürel açıdan çeşitlenen doğası göz önüne alındığında etnografik yöntemler giderek daha önemli hale gelmektedir (Wulf, 2010; Wulf ve Suzuki, 2012). Bu yöntemlerin eğitim alanında özgül ve bireysel bilgiyi güçlendirme potansiyeli eğitim antropolojisi araştırmaları açısından önemlidir. Antroposen'in çoğu sorununun gezegene dair ve pluriversal niteliği dikkate alındığında bu sorunların tarihsel-kültürel keşfi ve bu keşif sürecine eleştirel felsefi düşüncesinin dahil edilmesi, eğitim antropolojisi açısından temel bir öneme sahiptir (Wallenhorst ve Wulf, 2023). Bu dört paradigmanın antropoloji veya eğitim antropolojisi alanına köklü bir biçimde dahil olması antropolojik araştırmaların hem karmaşıklığını hem de niteliğini dikkate değer bir ölçüde artırmıştır.

Antropolojinin bu dört paradigması, eğitim antropolojisi alanına önemli katkılar sağlar. Evrime dair araştırmalardan elde edilen perspektifler, insan gelişimi ile çocuk ve ergenlerin gelişimini anlamamız açısından büyük bir önem taşır; çünkü kilit nokta, insanların kendilerini evrimin bir parçası, gezegendeki bitkilerin, hayvanların ve insanların yaşamlarının tarihinin bir parçası olarak görmeleridir. Leipzig'deki "Evrimsel Antropoloji" Enstitüsünde küçük çocukların gelişimi ile ilgili olarak yürütülen kapsamlı araştırmalar, *primat* gelişimiyle karşılaştırıldığında insan gelişiminin özel nitelikleri ile ilgili önemli bilgiler sağlamıştır ve bu bilgiler çocukluk ve öğrenme anlayışımız açısından çığır açıcı niteliktedir (Tomasello, 1999, 2019).

Tarihsel antropoloji paradigması, Antroposen'in ortaya çıkışıyla ilgili olarak da çığır açıcı açıklamalar sunmuştur. Örneğin Antroposen'de, çocukluk ve ergenliğe yönelik *diyakronik (zamansal/ tarihsel süreçleri içeren) yaklaşım* merkezi öneme sahiptir. Buradaki belirleyici önem çocukluk ve ergenliğin tarihsel karakterlerinin ve onların modernite sürecinde geçirdikleri dönüşümlerin keşfedilmesidir (Ariès, 1965). Her on yılda bazı köklü gelişmeler yaşanmıştır. Toplumun dijitalleşmesi, çocukluk ve ergenlik ile yaşamın tüm alanlarında yaşanan hızlanma bunun örneklerindendir (Virilio, 2006).

Bu bakış açısı, kültürel antropolojinin *senkronik (eşzamanlı) perspektifleri*yle genişletilmektedir. Bu perspektifler diğer kültürlerdeki çocukluk ve ergenliği araştırmayı amaçlamaktadır ve kendi kültürümüzdeki çocukluğun hangi açıdan özel olduğunu daha iyi anlamamız konusunda yardım etmektedir. Örneğin bu paradigmanın sağladığı fikirler kültürlerarası eğitimin geliştirilmesi açısından vazgeçilmezdir (Wulf, 1995 ve 2016). Aynı durum göç, kolonyalizm ve ırkçılık gibi öğelerin çocuklar ve gençler üzerindeki etkileriyle bağlantılı olarak kültürel farklılıkları mümkün olduğunca önyargısız bir şekilde araştırmak için de geçerlidir. Etnografik yöntemlerin kullanımı, eğitim açısından çok önemli olan çocuk ve gençlerin bireysel karakterlerini araştırmayı ve elde edilen sonuçları pedagojik eylemler için verimli hale getirmeyi mümkün kılar (Wulf vd., 2011; Wulf, 2020).

Felsefi düşünüş ve eleştiri, çocukluk antropolojisi için de temel bir öneme sahiptir. Amaç, böyle bir tutumu eğitim sürecinde gençlerin bilinç ve davranışlarına yerleştirmektir. Uygun öğretme ve öğrenme yöntemleri, çocukların ve gençlerin şaşkınlık/ hayret (*thaumazein*) duygusunu deneyimlemelerini sağlamalıdır. Bu deneyim soruların ortaya çıkmasına yol açabilir ve bu sorular da yeni fikirlere ulaşmayı mümkün kılar. Bu fikirler yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duysal, estetik, duygusal, sosyal ve etik öğeleri de içerir. Eğitim, sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık hedefleriyle başarılı bir şekilde ilişkilendirilecekse felsefi düşünüş ve eleştiri esastır. Eleştirel düş gücü ve düşünüşün amacı, bireyin kendi eylemlerinde sürdürülebilirlik ve barış konusunda dikkatini ve sorumluluk bilinci geliştirme hazır bulunuşluğunu oluşturmaktır (Wulf, 2022a ve 2022b). Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma ve küresel yurttaşlık için Antroposen'in koşulları ve eğitimin olanakları araştırılmalıdır, bunlara ilişkin olarak eğitim antropolojisi çerçevesinde bu paradigmlar aracılığıyla perspektifler elde edilebilir.

Pluriversal Bir Perspektiften Antroposen

Antroposen'in kendine özgü tarihsel ve kültürel koşulları nelerdir ve bunlar eğitim antropolojisini nasıl etkilemektedir? İnsan etkisinin tüm gezegende yayılması, doğa ve dünya anlayışında bir değişimi de beraberinde getirmektedir. Heidegger'e (2002) göre modernitenin temel özelliklerinden biri, insanın dünyayı bir nesne olarak

deneyimlemesi ve dünyayı görüntü (imaj) ya da görüntüler (imajlar) olarak algılamasında yatar. İnsanlar kendilerini artık Antik Çağ'daki gibi fiziksel dünyanın (*physis*/doğa, doğal düzen) ya da Orta Çağ'daki gibi *creatio dei*'nin (Tanrı yaratısı) bir parçası olarak görmezler. Bunun yerine insanlar doğayla onu kendi çıkarlarına göre kullanılacak bir nesne olarak algılayarak karşılaşır. Antroposen'de doğa ve dünyaya yönelik bu tutum daha da yoğunlaşmıştır.

İnsanlığın varlığını sürdürmesini tehdit eden birçok problem, insanın doğa ve dünyaya yönelik bu temel tutumunun bir sonucudur. Antroposen'de insanlar, bir parçası oldukları dünyayı, kendi çıkarları için koşulsuzca kullanabilecekleri nesneler topluluğu olarak görmektedirler. İnsanların doğanın, dünyanın ve gezegenin bir parçası oldukları büyük ölçüde unutulmuştur. Bu fikrin bastırılması; insanların, hayvanların ve bitkilerin yaşam ortamı üzerinde birçok olumsuz etkiye neden olmuştur. Doğanın ve dünyanın insan faaliyetinin nesnelere ve görüntülere (imajlara) indirgenmesi bir şiddet tutumu ortaya koyar. Bu indirgeme; doğanın, dünyanın ve insanın canlılığına ve onların "ortak-dünya karakterine" dair son derece sınırlı bir algıya yol açar. Bu tutumun sonuçlarından biri, şiddet davranışındaki artıştır. Modern (Batılı) insan zihniyetinin temel bir parçası olan bu tutumun günümüzdeki tarihsel-kültürel antropoloji çerçevesinde ortaya çıkışının incelenmesi önemlidir.

Antroposen'de amaç, diğer insanlara ve doğaya yönelik açık ve yapısal şiddeti azaltmaktır. Her iki şiddet biçimi birbirine bağlıdır. Sosyal bilimler perspektifinden jeologların "Antroposen"i dünya tarihindeki bir çağ, bir çağ içindeki tarihsel bir dönem ya da bir dizi olay olarak anlaması önemsizdir. Belirleyici olan, bugün Antroposen'de gezegenin neredeyse hiçbir alanının insan eylem ve davranışlarından etkilenmemiş olmamasıdır. İnsan eylem ve davranışlarının bu etkisi çoğunlukla doğaya şiddet uygulanması şeklindedir. Örnekler şunlardır: 1) iklim değişikliği 2) biyolojik çeşitliliğin yok edilmesi 3) biyokimyasal döngülerin tahribi 4) okyanusların asitlenmesi 5) çevre kirliliği 6) yenilenemez enerji kaynaklarının tüketimi (Wulf, 2020 ve 2022b). Bu durum; doğa, dünya, gezegen ve insan anlayışımızda temel değişikliklere neden olmuştur (Wulf, 2010, 2013, 2022b ve 2025; Wallenhorst ve Wulf, 2022 ve 2023).

Antroposen'in gelişiminin başlangıçları yaklaşık 12.000 yıl öncesine kadar uzanmaktadır. O dönemde şu olaylar meydana gelmiştir: Buzulların çekilmesi, yeryüzünün ısınması, tarımın gelişimi, ticaretin gelişimi ve insanların, Homo sapiens'in, dünya genelinde yayılması. İkinci bir aşama, 1769'da James Watt tarafından buhar makinesinin yayılması ve sanayileşme ile başlar. Bu aşama, büyük makineler çağı olan 20. yüzyıla kadar uzanır. Bu dönemde dünya nüfusu bir milyardan altı milyara üzerine çıkmıştır. Aynı zamanda küresel ekonomi ve enerji talebi yaklaşık elli kat artmıştır. Bundan ayrı olarak üçüncü bir aşama vardır. Bu aşama, 1945-2015 dönemini kapsar ve ilk atom bombasının patlaması, nükleer enerjinin gelişimi, yaşamın olağanüstü hızlanması, küresel ekonomik genişleme, yeni medyanın icadı ve dünya çapında yayılması, dijitalleşme, yapay zekâ ve robotik ile ifade edilebilir. Buna ek olarak genetik alanında da kapsamlı gelişmeler yaşanmıştır: DNA'nın çift sarmal yapısının keşfi, klonlama ve insan genlerinin CRISPR yöntemleri ile manipülasyonu (Wulf 2020).

Antroposen'in dördüncü aşaması, uluslararası topluluğun 2015 yılında New York'ta Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nı benimsemesi ile karakterize edilir. Bu aşamada amaç, insanın her yerde var olmasının ve şiddetinin gezegen üzerindeki olumsuz etkilerini düzeltmek ve gezegeni birçok alanda iyileştirmektir. Bu aşama, insan eylem ve davranışlarının, bazıları istemsiz bazıları ise bilinçli olarak kabul edilmiş olan olumsuz yan etkilerini düzeltme girişi olarak anlaşılabilir. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile bağlantılı olarak özellikle eğitim odaklı dördüncü amaç olan "sürdürülebilir kalkınma için eğitim" sayesinde toplumun birçok alanında şiddeti azaltma yönünde artan çabalar olmuştur. Sürdürülebilir kalkınma amaçlarının hiçbirisi tamamen yeni olmasa da, yeni olan, bunların geleceği şekillendirmek amacıyla tüm devletler tarafından kabul edilen küresel bir eylem ve davranış sistemi içinde bir araya getirilmeleridir.

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmek için insanın (Batılı) sonsuz egemenliğinin şiddeti azaltılmalıdır (Meyer-Abich, 1990; Escobar, 2018). Aksi takdirde insan, hayvan ve bitki yaşamına yönelik tehdidi önlemek mümkün olmayacaktır. Bu, insanların merkezde olduğu bir "Antroposen" kavramı çerçevesinde başarılabilir mi, yoksa bu terim istemsizce insanların egemenliğini ve onların

uyguladıkları şiddeti sürdürmeye mi hizmet eder? Yeni durumun dinamiklerini tanımlamak için kullanılan diğer terimler, bu durumu engellemek amacıyla önerilmiştir. Bu nedenle günümüzü tanımlamak için “Chthulucene” (Haraway, 2016), “Capitalocene” (Moore, 2016) veya “Plutocene” (Glikson, 2017) gibi terimler önerilmiştir ve tümü iyi gerekçeler sunmaktadır. Bununla birlikte bu terimler yalnızca insan eylem ve davranışının bireysel yönlerine odaklanmakta ve böylece gezegene dair durumun karmaşıklığını kabul edilemez bir şekilde basite indirgemektedir. Benim açımdan kapsayıcı niteliği ve antropolojik açıdan karmaşıklığı nedeniyle “Antroposen” teriminin kullanılmaya devam edilmesi mantıklı görünmektedir. Bu terim, insanlığın ve gezegendeki yaşamın temellerini tehlikeye atan ve acilen düzeltilmesi gereken birçok olumsuz gelişmeyi tanımlamak için kullanılabilir (Gil ve Wulf, 2015; Suzuki ve Wulf, 2021).

Bu bakış açısının hem evrensel hem de spesifik bir yönü vardır. Bu nedenle, yerel, ulusal, bölgesel ve gezegene ilişkin unsurların iç içe geçtiği bir “pluriversal Antroposen” ve pluriversal bir eğitim antropolojisinden (a pluriversal anthropology of education) söz etmek uygun görünmektedir (Wallenhorst ve Wulf, 2025-2028).

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

Sürdürülebilirliğin geliştirilmesine yönelik çeşitli hedefleri olan aşağıdaki alanların her biri, Antroposen’de eğitim antropolojisi açısından önemli olan içerik ve normlarla ilgili olarak ödevler içermektedir. Bu alanlarla ilgili olarak kültürel antropolojinin değer içermeyen (value-neutral) araştırmasından farklı olarak insan haklarına dayalı (Birleşmiş Milletler, 1948, 2015, 2022;) belirgin bir normatif yönelim söz konusudur. Amaç, insanlığın ve gezegenin temel sorunlarını ele almak ve gençleri bu konulara dâhil olmaya teşvik etmektir. Uluslararası topluluk tarafından 2015 yılında kabul edilen on yedi (17) sürdürülebilir ve barışçıl kalkınma hedefi aşağıdaki alanlarda köklü değişiklikleri amaçlamaktadır (Wallenhorst ve Wulf, 2023):

İnsanlar: Amaçlar açlık ve yoksulluğun azaltılması, tüm bireylerin onurlu bir yaşam sürmelerinin sağlanması ve sağlıklı bir çevrenin oluşturulmasıdır.

Gezegen: Bu alandaki temel görevler; insanlar, hayvanlar ve bitkiler için ekolojik açıdan sürdürülebilir bir çevre yaratmak ve biyolojik çeşitliliği korumaktır.

Barış: Şiddetin ve potansiyel kitlesel şiddet unsurlarının (10.000'den fazla nükleer ve hidrojen bombası) azaltılması ve tüm insanlar için sosyal adaletin tesis edilmesi gerekmektedir.

Refah: Buradaki amaç ekonomik ve teknolojik gelişmeler aracılığıyla yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve böylece tüm bireylerin refahının mümkün kılınmasıdır.

Katılım: Antroposen'in sorunları yalnızca yerel ve bölgesel değil aynı zamanda küresel bir nitelik taşıdığından bu sorunların tespiti ve çözümü için dünya genelinde bir işbirliğine ihtiyaç vardır.

Eğitim, öğretim ve sosyalleşme sürdürülebilir bir küresel toplum yönündeki dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın dördüncü hedefi, küresel ölçekte kapsayıcı, eşitlikçi, yüksek nitelikli ve yaşam boyu süren bir eğitim vizyonunu içermektedir. Bu vizyon, insan hakları ve barış, sosyal adalet, güvenlik, kültürel çeşitlilik ve ortak sorumluluk ilkelerinden hareketle oluşturulan bir eğitim ve kalkınma anlayışına dayanmaktadır (UNESCO, 2001, 2005 ve 2015a; Andreopoulos ve Claude, 1997; Galtung, 1975). Eğitimde kamusal yarar ilkesi mevcuttur ve eğitim temel bir insan hakkı olarak görülmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi; barışın sağlanması, insanın kendini gerçekleştirmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması için gereklidir.

Barış ve insan hakları değerlerine dayalı sürdürülebilirlik eğitimi, on iki yıllık bir devlet okulu sistemini öngörür. Zorunlu eğitim dünya genelinde en az dokuz yıl sürmeli, ilk ve ortaöğretim düzeyinde ücretsiz, nitelikli eğitimi içermelidir. Buradaki kapsayıcılık yalnızca engelli çocuk ve gençlerin değil, aynı zamanda ötekileştirilmiş çocuk ve gençlerin de eğitim sistemine dâhil edilmesini anlamına gelmektedir. Eğitim sisteminde eşit erişim ve uygulamalar otomatik olarak izlenecektir. Özellikle kız çocukları ve kadınlar için, dünyanın birçok bölgesinde hâlâ yapılacak çok şey bulunmaktadır. Çocukların ve gençlerin bilgi ve yaratıcılıklarını geliştirebilmek için, örneğin öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi gibi yollarla eğitimin niteliği

geliştirilmelidir. Son olarak eğitim ve öğretimin desteklenmesi yalnızca okul sistemi ile sınırlı olmamalıdır. Mesleki eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmeye ihtiyacı vardır ve informal eğitim ile yaygın eğitim teşvik edilmelidir. Gayri safi yurt içi hasılanın %4-6'sı veya kamu harcamalarının %15-20'si eğitime ayrılmalıdır (Wulf 2021c).

Antroposen'in ortaya çıkardığı zorlukların üstesinden gelebilmek için sürdürülebilirlik ve barışa yönelik bir eğitim yalnızca yerel, ulusal veya bölgesel düzeyde değil; aynı zamanda küresel düzeyde ve gezene dair (planetary) olmalıdır. Sovyetler Birliği'nin sona ermesinin ve Avrupa Birliği'nin güçlenmesinin ardından, vurgu Avrupa'da eğitimi uluslararası bir görev olarak görme çabaları üzerineydi. (Wulf 1995, 1998). Bu çabalar giderek arttı; sürdürülebilirlik ilkeleriyle birleştirilerek okullara dahil edildi (Wulf ve Merkel, 2003; Wulf, 2006; Wulf ve Brougère vd. 2018). Sürdürülebilirlik ve öteki olma durumu ile yapıcı bir biçimde başa çıkmak, şiddetin azaltılmasını amaçlayan bir eğitimin merkezî bir görevi hâline geldi (Wulf 2016).

Sürdürülebilir kalkınma, küresel vatandaşlık ve barış için eğitim benzer amaçlar taşır. Bunlar birbirlerinden her zaman net biçimde ayrıştırılamaz. Bilakis aralarındaki geçişler akışkandır. Bölgeye ve kültüre bağlı olarak bu üç eğitim alanı farklı odak noktalarına sahiptir. Bunların tümü farklılıkların kurucu bir öneme sahip olduğu genel bir eğitim sunmayı hedefler. Amaç, herkes için tüm gezegenle ilgili ve pluriversal bir eğitimidir. Bu eğitimin uygulamaları doğaya, diğer insanlara ve insanların kendi benliklerine yönelik şiddeti azaltma konusunda henüz yeterince kullanılmamış bir potansiyele sahiptir. Eğitim; sürdürülebilirlik, barış ve küresel vatandaşlık ilkelerinin mümkün olan her yerde birlikte işleyebileceği şekilde geliştirilmelidir (Vare ve Scott, 2007; Burns ve Aspeslagh, 1999; Bajaj ve Hantzopoulos, 2016; Hallinger ve Nguyen, 2020; Wulf 2022b; Tryggvason, Öhman ve Van Poeck, 2023).

Sürdürülebilirlik için eğitim, ansiklopedik bilgi aktarmayı amaçlamaz; içeriğin dikkatle seçilmesi gerekir (Fischer vd., 2022). İnsan haklarını hayata geçirmeyi hedefleyen çoğulcu bir eğitimin temel değerleriyle ilgilenmek ve toplumsal, kültürel, sosyal ve gündelik yaşam süreçlerini eleştirel bir biçimde değerlendirmek özellikle

önemlidir. Şaşkınlık ya da merak (*thaumazein*) her iki boyutta da önemli bir rol oynar. Dünya neden böyle de başka türlü değil? İnsanlar neden böyle de başka türlü değil? Şaşkınlık/ hayret, eskimiş toplumsal yapıların dönüşümü için bir başlangıç noktası hâline gelebilir. Araştırma temelli öğrenme, sürdürülebilir düşünme ve eylemin gelişimine katkıda bulunabilir. Burada, eleştirel eğitim süreçlerinin önemli öğeleri hâline gelebilecek sorular ortaya çıkar. Şaşkınlık, merak ve sorgulama; sürdürülebilirlik, barış ve küresel vatandaşlığın gelişimi için merkezi öneme sahip eğitimsel süreçlerin önünü açar ve bunlar, Eğitim Antropolojisinin antropolojik önkoşullarıdır.

Sürdürülebilirlik ve barış için eğitim, yalnızca okul eğitimi ile sınırlı değildir—bu, yaşam boyu süren bir görevdir. Çocuklar, gençler ve yetişkinler, kuşaklar arası topluluklarda kültürel uygulamalara katılırlar. Çocuklar taklit (mimetic) süreçlerinde yetişkin kuşağın bu uygulamaları nasıl şekillendirdiğini deneyimlerler. Böylece eğitsel niteliği gözardı edilemez duyuşal ve dilsel, fiziksel ve sosyal süreçleri deneyimlerler. (Wulf, 2025; Kraus ve Wulf, 2022; Michaels ve Wulf, 2011; Obrillant vd., 2017; Trifonas ve Wright, 2013; Page, 2008). Farklı kuşak üyeleri arasındaki duygusal ilişkiler nedeniyle bu uygulamalardaki deneyimler yoğun ve biçimlendiricidir. Bu deneyimler, sonraki diğer eğitim süreçlerinin üzerine inşa edileceği temelleri yaratır. Sürdürülebilirlik için eğitimin gerçekleştirilmesi bağlamında, bu süreçlerin tam potansiyeline yalnızca küresel topluluk için eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi ile tamamlandığında ulaşabileceği ortaya çıkmıştır (National Platform on Education for Sustainable Development, 2019; UNESCO, 2000, 2017).

Burada da kapsamlı bilimsel araştırmaların felsefi ve antropolojik yansımalarından elde edilen, küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin normatif bir anlayış söz konusudur. Bunu gençlere aktarabilmek için hedeflerinin ve uygulama yöntemlerinin eleştirel bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Küresel yurttaşlık eğitimi

Küresel vatandaşlık, tüm gezegeni kapsayan bir topluluğa aidiyeti ifade eder ve buna karşılık gelen hakların ve görevlerin dikkate alınmasını gerektirir (Wulf, 2021b). Buna göre tüm insanlar ve tüm toplumlar, kendi imkânları dâhilinde gezegen için bir

sorumluluk taşır. Bu sorumluluk yalnızca diğer insanlarla değil, aynı zamanda hayvanlar ve bitkilerle de ilgilidir. Farklılıklarla üretken bir şekilde uzlaşan bir küresel vatandaşlığın geliştirilmesi, sosyal katılım ve kültürel katılımı kapsayan insanlık ve dünya hakkındaki yeni bir anlayışın merkezinde yer alır. Bu anlayış, bireyi küresel topluluğa, küresel topluluğu da bireye karşı sorumlu kılar. Küresel vatandaşlık bir taraftan idealist bir arzuyu ifade ederken diğer taraftan farklı devletlerin çıkarları ve kısıtlamalarıyla mücadele etmek zorundadır. Bu terimin tanımı insanların hislerine gönderme yapar. Küresel vatandaşlık, “büyük bir insan topluluğuna aidiyet duygusudur. Özellikle politik, ekonomik, sosyal ve kültürel meselelerin karşılıklılığını ve yerel, ulusal ve gezegensel olan arasındaki etkileşimleri vurgular” (UNESCO, 2015a).

Küresel vatandaşlığın bir aidiyet duygusu olarak tanımlanması, terimin dünyanın farklı bölgelerinde hem ortak hem de farklı unsurlar içerdiği gerçeğini hesaba katar. Tüm insanlar, topluluklara ait olma duygusuna sahiptir. Bunların nasıl ifade edildiği değişkenlik gösterir. Biyolojik ve bireysel farklılıklara ek olarak tarihsel ve kültürel farklılıklar da merkezi bir rol oynar. Ülkeler ve bölgeler, devletler ve onların siyasi sistemleri arasındaki farklılıkların eşzamanlılığı, bu duyguların niteliğini ve yoğunluğunu belirler. Küresel bir topluluğun oluşumu arzuları ve hayalleri, rasyonel içgörüler ve farklı duyguları bir araya getirir ve eylem ile davranış için enerjiler açığa çıkarır (Wulf, 2006, 2016, 2021b, 2021d, 2022b).

Sürdürülebilirlik için eğitimi hayata geçirme çabaları bağlamında bunun ancak küresel topluluk için eğitimle, küresel yurttaşlık eğitimiyle tamamlandığında potansiyelini geliştirebileceği açıkça ortaya çıkmıştır. Küresel yurttaşlık eğitiminin amacı dünya topluluğunun sürdürülebilirlik ve barışa odaklanan politik eğitimidir. Bir taraftan küresel yurttaşlık eğitimi dünya genelinde, yani evrensel olarak geçerli olma iddiasındadır, diğer taraftan ise o ancak spesifik içerikler aracılığıyla gelişebilir. Bu sebeple, küresel yurttaşlık eğitimi yerel, ulusal, bölgesel, küresel ve gezegenle ilgili düşünce ve eylemleri birbirleriyle ilişkilendirmeli ve böylece 21. yüzyıldaki dönüştürücü eğitim anlayışına yeni bir katkı sunmalıdır (Andreotti, 2014; Knobloch, 2019; Wulf vd., 2021). Yapısal ve bireysel perspektifler bu konuda önemli rol oynamaktadır (Resina ve Wulf, 2019). Normatif açıdan bunlar neoliberal ya da daha

özgürlükçü-eleştirel unsurlar içerebilir. İlki, uluslararası karşılaştırmalı testleriyle OECD'nin eğitim anlayışına daha çok dayanırken ikincisi eleştirel teori ya da Frankfurt Okulu veya Paulo Freire gibi eğitimcilerden daha çok esinlenmektedir. İkinci yaklaşım, kolonyalizm, emperyalizm ve Avrupa-merkezcilik sonrası etkiler üzerine odaklanır. Amaç insan haklarını ve demokratik davranışları öğretmek, kolonyalizmin ve sömürünün üstesinden gelmektir (Oxley & Morris, 2013; Tarozzi, 2016; Andreopoulos ve Claude, 1997). Bilgi olmayanın bilgisinin (knowledge of non-knowledge) kurucu öge olması dönüştürücü küresel öğrenmede gereklidir. Küresel yurttaşlık eğitimi, pluriversal düşüncenin kurucu unsur olduğu gezegeni içeren (planetary) bir eğitimi hedefler.

Somut olmayan kültürel miras uygulamaları, insanları küresel yurttaşlığa katılmaları noktasında nasıl yardımcı olabilir (Wulf 2025)? Bu süreçte bilişsel, sosyo-kültürel ve davranışsal boyutlar dikkate alınmalı ve insanlara küresel yapılar ile farklı kültürel kimlikler hakkında bir kavrayış kazandırılmalıdır. Bu amaçla uygulamalarda ortaya çıkan değerler ve tutumlar analiz edilmeli ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmelidir. Aynı zamanda diğerleri ve onların farklılıkları için empati geliştirmek, küresel sorunlar için sorumlu olma istekliliği oluşturmak ve kendi eylemlerini buna uygun hale getirmek önemlidir (Costa, Alscher ve Thums, 2024).

Küresel yurttaşlık eğitimi, genel eğitim ile yurttaşlık eğitiminin bir bileşimi olarak anlaşılabilir ve UNESCO çerçevesinde yıllar içinde geliştirilen “insan hakları eğitimi”, “barış eğitimi” ve “sürdürülebilir eğitim için eğitim” gibi birçok yaklaşımı içine alır. Küresel yurttaşlık eğitimi bütünüyle yeni bir eğitim yaklaşımı değildir; aksine o, birbiriyle bağlantılı eğitsel bilgi formlarının etkileşimine de işaret eder. Kolonyalizm, emperyalizm, ırkçılık, postkolonyalizm ve posthümanizme yönelik eleştirel bir tutum, önemli bir role sahiptir. Bu rol küresel yurttaşlık eğitiminin kurucu unsuru olarak açıkça anlaşılmaktadır. Bu bakış açısı, küresel yurttaşlık eğitiminin evrensel ve yerel olanı iç içe geçirerek Avrupa-merkezciliğin aşılmasına odaklanan pluriversal bir eğitim olduğuna dikkat çeker. Amaç, bir dünya topluluğu (planetary community) için aidiyet duygusunu geliştirmektir. Küresel yurttaşlık eğitimi, birçok farklı topluluğun işbirliğini ve mevcut güç yapılarının anlaşılmasını kapsar. Bu, yalnızca bilişsel bir katılımı değil, aynı zamanda topluluklarla dayanışma tutumunu ve

onlara yönelik sosyal-duygusal bir yaklaşımı da gerektirir. Küresel yurttaşlığın iki kutbu vardır: Bireysel eğitim kutbu ve toplumsal dönüşüm kutbu (UNESCO, 2015b; Knobloch, 2019). Ne ölçüde neyin başarılabilir olduğu ilgili toplumsal koşullara ve tarihsel-kültürel bağlama da bağlıdır. Değerlerin kendisi farklılık göstermese de eğitim biçimleri dünyanın farklı bölgelerinde farklılık gösterir. 20. yüzyılda insan eğitiminin (human education) hayata geçirilmesi, genel ilke ve normların dikkate alınmasını gerektirir (UNESCO 2002; United Nations Resolution, 2018).

Özet ve Değerlendirme

Antroposen’de eğitimin karmaşıklığını Avrupa merkezli kıta antropolojisi dört alandaki araştırmaların yardımıyla adil bir şekilde ele almaya çalışır. Kapsamı; evrim ve evrimsel antropoloji, tarihsel antropoloji, kültürel antropoloji ve felsefi antropoloji alanlarındaki çalışmalardan oluşur. Onların temel varsayımları oldukça farklıdır; birbirlerini tamamlarlar, ancak tüm disiplinlerarası girişimlere rağmen basitçe birleştirilemezler. Çeşitliliklerinden kaynaklanan farklılıklar yalnızca çok sınırlı ölçüde aşılabılır. Birbirlerini tamamlayarak eğitimin antropolojik boyutuna ilişkin bilgilerimizi zenginleştirirler. Antroposen’deki eğitim süreçlerini araştırırken antropolojinin dört paradigması sürdürülebilirliğin geliştirilmesi ve küresel vatandaşlık eğitimi için gerekli eğitim koşullarını keşfedebilir ve bunların başarı şansını arttırmak için katkıda bulunabilir. Böylece sürdürülebilirlik ve küresel vatandaşlığın eğitimin temel boyutları olduğu Antroposen’de güncel bir eğitimin kavramsallaştırılmasına ve gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilirler. Önümüzdeki on yıllarda üstlenilmesi gereken görevler büyük önem taşımaktadır. Bu görevler gezegene dair evrensel perspektifler ancak maddi açıdan farklı yaşam koşullarıyla birleştirildiğinde başarıyla yerine getirilebilir. Çeşitli antropolojik çalışmalar bunun ne kadar zor olduğunu defalarca göstermiştir.

Kaynaklar

Andreotti, V. (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Sisyphus – Journal of Education*, 2(3), 32–50.

Andreopoulos, G. J. & Claude, R. P. (Eds.). (1997). *Human rights education for the twenty-first century*. University of Pennsylvania Press.

- Ariès, P. (1965). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Vintage.
- Bajaj, M. & Hantzopoulos, M. (Eds.). (2016). *Peace education: International perspectives*. Bloomsbury.
- Burns, R. J. & Aspeslagh, R. (Eds.). (1999). *Three decades of peace education around the world: An anthology*. Garland.
- Costa, J., Alscher, P. & Thums, K. (2024). Global competences and education for sustainable development: A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. *Journal of Educational Science*, 1–20.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Fischer, K., Rieckmann, M., Barth, M., Büssing, A., Hemmer, I. & Lindau-Bank, D. (2022). Teacher education for sustainable development: A review of an emerging research field. *Journal of Teacher Education*, 73(5), 509–524.
- Galtung, J. (1975). *Peace: Research – Education – Action*. Eljers.
- Gil, I. C. & Wulf, C. (Eds.). (2015). *Hazardous future: Disaster, representation and the assessment of risk*. De Gruyter.
- Glikson, A. Y. (2017). *The Plutocene: Blueprints for a post-Anthropocene greenhouse Earth*. Springer.
- Hallinger, P. & Nguyen, V.-T. (2020). Mapping the landscape and structure of research on education for sustainable development: A bibliometric review. *Sustainability*, 12, 1947, 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12051947>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making the Chthulucene*. Duke University Press.
- Heidegger, M. (2002). *Off the beaten track*. Cambridge University Press.
- Knobloch, P. D. T. (2019). Global citizenship education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(4), 12–18.
- Kraus, A. & Wulf, C. (Eds.). (2022). *Palgrave handbook of embodiment and learning*. Palgrave Macmillan.
- Michaels, A. & Wulf, C. (Eds.). (2011). *Images of the body in India: South Asian and European perspectives on rituals and performativity*. Routledge.
- Moore, J. (Ed.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. PM Press.

- National Platform on Education for Sustainable Development. (2019). *National action plan on education for sustainable development: The German contribution to the UNESCO Global Action Plan*. Federal Ministry of Education and Research – Division “Learning Regions; Education for Sustainable Development.”
- Obrillant, D., Wulf, C., Saint-Fleur, J. P. & Jeffrey, D. (Eds.). (2017). *Pour une éducation à la paix dans un monde violent*. L’Harmattan.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- Page, J. S. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Information Age Publishing.
- Resina, J. R. & Wulf, C. (Eds.). (2019). *Repetition, recurrence, returns: How cultural renewal works*. Lexington Books.
- Suzuki, S. & Wulf, C. (Eds.). (2021). Pandemien im Anthropozän / Pandemics in the Anthropocene. *Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 30(2).
- Tarozzi, M. & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crisis of multiculturalism: Comparative perspectives*. Bloomsbury.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Harvard University Press.
- Trifonas, P. P. & Wright, B. (2013). *Critical peace education: Difficult dialogues*. Springer.
- Tryggvason, Á., Öhman, J. & van Poeck, K. (2023). Pluralistic environmental and sustainability education – A scholarly review. *Environmental Education Research*, 29(10), 1460–1485.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2229076>
- UNESCO. (2000). *International decade for a culture of peace and nonviolence for the children of the world*. UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Medium-term strategy 2002–2007: Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. UNESCO.

- UNESCO. (2015a). *Rethinking education*. UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Global citizenship education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. United Nations.
- United Nations. (2011). *Declaration on human rights education and training*. United Nations.
- United Nations. (2015). *Sustainable development*. United Nations.
- United Nations. (2018). *Resolutions adopted by the Security Council*. United Nations.
- United Nations & UNESCO. (2022). *World program for human rights education: Fourth phase, plan of action*. OSGRY & UNESCO.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Virilio, P. (2006). *Speed and politics*. Semiotext.
- Wallenhorst, N. & Wulf, C. (Eds.). (2022). *Dictionnaire d'anthropologie prospective*. Vrin.
- Wallenhorst, N. & Wulf, C. (Eds.). (2023). *Handbook of the Anthropocene*. Springer Nature.
- Wallenhorst, N. & Wulf, C. (Eds.). (in preparation). *Encyclopedia of the Anthropocene: Pluriversal perspectives (2025–2028)*. Springer Nature.
- Wulf, C. (Ed.). (1995). *Education in Europe: An intercultural task*. Waxmann.
- Wulf, C. (2006). *Anthropologie kultureller Vielfalt*. transcript.
- Wulf, C. (Ed.). (2010). *Der Mensch und seine Kultur: Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens*. Anaconda.
- Wulf, C. (2013). *Anthropology: A continental perspective*. University of Chicago Press.
- Wulf, C. (Ed.). (2016). *Exploring alterity in a globalized world*. Routledge.
- Wulf, C. (2020). Den Menschen neu denken im Anthropozän. In C. Wulf & J. Zirfas (Eds.), *Den Menschen neu denken. Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 29(1), 13–35.

- Wulf, C. (2021a). Digitale Transformation und Künstliche Intelligenz im Anthropozän. *Bildung und Erziehung*, 74, 231–248.
- Wulf, C. (2021b). Global citizenship education: Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän. *Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 97, 463–480.
- Wulf, C. (2021c). Anthropologie und Nachhaltigkeit: Zwei Visionen und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Bildung. In G.-B. von Carlsburg & A. M. Stroß (Eds.), *(Un-)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert* (pp. 518–529). Peter Lang.
- Wulf, C. (2021d). Emotion and imagination: Perspectives in educational anthropology. *International Journal of African Studies*, 1(1), 45–53.
- Wulf, C. (2022a). *Human beings and their images: Imagination, mimesis, performativity*. Bloomsbury.
- Wulf, C. (2022b). *Education as human knowledge in the Anthropocene: An anthropological perspective*. Routledge.
- Wulf, C. (Ed.). (2025). *Handbook on intangible cultural practices as global strategies for the future: Twenty years of the UNESCO Convention on Safeguarding Intangible Cultural Heritage*. Springer Nature.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K. & Engel, J. (2021). Learning as a performative social process: Mimesis, ritual, materiality and subjectivation. In G. Kress, S. Selander, R. Saljö, & C. Wulf (Eds.), *Learning as social practice: Beyond education as an individual enterprise* (pp. 103–145). Routledge.
- Wulf, C., Brougère, G., Colin, L., Delory-Momberger, C., Kellermann, I. & Lichau, K. (2018). *Begegnung mit dem Anderen: Ort, Körper und Sinne im Schüleraustausch*. Waxmann.
- Wulf, C. & Kamper, D. (Eds.). (2002). *Logik und Leidenschaft: Erträge historischer Anthropologie*. Reimer.
- Wulf, C. & Newton, B. (Eds.). (2006). *Desarrollo sostenible*. Waxmann.
- Wulf, C. & Merkel, C. (Eds.). (2003). *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung: Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Waxmann.
- Wulf, C., Suzuki, S., Zirfas, J., Kellermann, I., Inoue, Y., Ono, F. & Takenada, N. (2011). *Das Glück der Familie: Ethnografische Studien in Deutschland und Japan*. VS.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Eds.). (1994). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth.

Wulf, C. & Zirfas, J. (Eds.). (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer.

Yazar Hakkında

Christoph Wulf, Dr. phil., Berlin Freie Üniversitesinde Antropoloji ve Eğitim Bölümü profesörüdür ve Araştırma Eğitim Grubu “Body Stagings” (1997-2006), İşbirlikli Araştırma Merkezi “Cultures of the Performative” (1999-2010), “Cluster of Excellence ‘Languages of Emotion’ ” (2007-2014) ve Araştırma Eğitim Grubu “InterArts Studies” (2006-2015) üyesidir. Kitapları yirmi dile çevrilmiştir. Uluslararası Barış Araştırmaları Derneğindeki “Eğitim Komisyonu”nun kurucu sekreteri, “Network Educational Science Amsterdam”ın başkanı ve Alman Eğitim Bilimleri Derneği Eğitim Antropolojisi Komisyonunun kurucusu ve başkanı olarak görev yapmıştır. Bükreş Üniversitesinden onur profesörlüğü ve Alman Eğitim Bilimleri Derneğinden onur üyeliği almıştır. Stanford, Paris, Roma, Lizbon, Viyana, Basel, Stockholm, Amsterdam, Londra, Tokyo, Kyoto, Mysore, Yeni Delhi, Pekin, Şanghay, Saint Petersburg, Moskova, Kazan ve Sao Paulo’da misafir profesör ve araştırmacı olarak bulunmuştur. Başlıca araştırma ilgi alanları tarihsel-kültürel antropoloji, pedagojik antropoloji, estetik ve kültürlerarası eğitim, performans ve ritüel araştırmaları, çeşitlilik ve duygu araştırmaları, mimesis ve inceleme araştırmaları, barış ve kültür eğitimi, Antroposen araştırmalarıdır.

About the Author

Christoph Wulf, Dr. phil., is Professor of Anthropology and Education and member of the Research Training Group “Body Stagings” (1997- 2006), the Collaborative Research Center “Cultures of the Performative” (1999-2010), the Cluster of Excellence “Languages of Emotion” (2007-2014) and the Research Training Group “InterArts Studies” (2006-2015) at Freie Universität Berlin. His books have been translated into twenty languages. He was founding secretary of the “Education Commission” of the “International Peace Research Association”, president of the “Network Educational Science Amsterdam”, initiator and chairman of the Commission on Pedagogical Anthropology of the German Society for Educational Science. He received an honorary professorship from the University of Bucharest and the honorary membership of the German Society for Educational Science. Visiting professorships and research stays in, among others: Stanford, Paris, Rome; Lisbon; Vienna, Basel, Stockholm, Amsterdam, London, Tokyo, Kyoto, Mysore, New Delhi, Beijing, Shanghai, Saint Petersburg, Moscow, Kazan; Sao Paulo. Main research interests: Historical-cultural anthropology, pedagogical anthropology, aesthetic and intercultural education, performativity and ritual research, diversity and emotion research, mimesis and imagination research; peace and cultural education; Anthropocene research.

International Journal of Educational Policies

ISSN: 1307-3842

<http://ijep.icpres.org>

<http://ojs.ijep.info>

