

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

SALİH ÖZBARAN

Tarih ve Öğretimi



Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - <https://rantey.org>

cem yayınevi

KÜLTÜR DİZİSİ

SALİH ÖZBARAN

Tarih ve Öğretimi



Nuruosmaniye Cad. Kardeşler Han 3/3
Cağaloğlu-İstanbul

Ücretsiz PDF Kitap Arşivi: www.rantey.org

Baskı: Özyurt Matbaacılık
İstanbul 1992 Tel: 522 95 19
Birinci Basım, 1992
Dizgi: Cem Yayınevi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	7
Giriş: Nasıl Bir Yaklaşım?	9

TANIMLAR – YENİ BOYUTLAR

I. Tarihin Alanı ve Yöntemi Üzerine Son Gelişmeler	29
II. Tavandan Tabana Toplum Tarihine Doğru	43
III. Alan Boyutunda Gelişmeler: Tarih İçin Coğrafya	56
IV. Türkiye’de Tarihçiliğin Görüntüsü	66

ÖĞRETİM

V. Türkiye’de Tarih Eğitimi I	89
VI. Türkiye’de Tarih Eğitimi II	102
VII. Türkiye Tarih Eğitimi III	116
VIII. Üniversite Düzeyinde Tarih Öğretimi	132
IX. Liselerde İzlenen Tarih Kitapları	186
X. Öğrenci Değerlendirmesiyle Tarih Öğretimi	207
Sonuç Yerine	221
Bibliyografya Üsüne	223
Dizin	224

ÖNSÖZ

Bu kitap, 1982-92 yıllarında tarih, tarihçilik ve tarih öğretimiyle ilgili yazdıklarımın biraraya getirilmiş biçimidir; dünyada tarihçiliğe getirilen tanımların, eklenen boyutların Türkiye’de yansıtılmasına/yansıtılmamasına ve tarih öğretimine ilişkin, bazı belirlemelerimdir. Tarih ve Toplum (44, 45, 46-1987; 64-1990), Tarih İncelemeleri Dergisi (3-1987), Tarih Enstitüsü Dergisi (12-1982), Çağdaş Kültürümüz: Olgular-Sorunlar (1991), Türkiye’nin Ders Kitapları (1991), Tarih ve Sosyoloji Semineri (İstanbul, 1991) ve Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi (2-1992) gibi dergi ve derlemelerde yayımlanan yazılarımın çok az değişiklikler ve eklemelerle, bütünleştirilmiş görüntüsüdür. Türkiye’de son yıllarda çıkan nadir-özgün yazılar aracılığıyla gündeme getirilen tarih ve tarihçiliğe küçük bir katkı olma, tarih öğretiminde ise tartışma alanı açma isteğindedir.

Böyle bir derleme İzmir’deki meslektaşlarımın ve öğrencilerimin özendirmeleri ve Cem Yayınevi’nin üslenmesiyle ortaya çıkabilmiştir. Hepsine teşekkür borçluyum.

*Salih ÖZBARAN
Bornova/İzmir, Nisan 1992*

GİRİŞ

NASIL BİR YAKLAŞIM?

«Tarihe güvendiğimi sanmayın, onun ne olduğunu bilmiyorum.»

Melih Cevdet Anday

I

Afşar Timuçin 19 Nisan 1979 günü bir grup Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrencisine şunları söylemiş;

«Bana öyle geliyor ki tarih dediğimiz o koskocaman etkinliğe bizde oldukça yanlış bakılmaktadır. Kimileri tarihi hafife alıyorlar, onlara göre tarih insanın paçalarını toza bulayacak bir büt pazarından başka bir şey değil, kimileri tarihi öyle bir yüceltiyorlar ki insanın bilet alıp geçmişe gidesi geliyor. Bazen tarihi hafife almak ileriye yönelişin baş koşulu gibi düşünülüyor, nasıl aklını geriye takan kafa ileriye yönelik hiçbir şeyi görmek istemiyorsa. Tarih böylece bazen bir nefret nesnesi olup çıkıyor. Tarihe doğru bakış elbette bir sevgi nesnesi bazen bir bilinç işi. Yaşamın bilincinde olmayanlar, bir başka deyişle yaşamla ilgili bütünsel ve köklü bilgiye sahip olmayanlar tarihin ne olduğunu bilebilirler mi?»⁽¹⁾

Timuçin'in «koskocaman etkinlik» olarak nitelediği tarihi, yaşamla ilgili bilgilere bağlayarak açıklaması, sanırım söz-

lerinin canalcı noktası olmalıdır. Ondan yirmi yıl kadar önce ünlü İngiliz tarihçi Edward Hallet Carr'ın belirttikleri de pek farklı değildi:

«Tarih nedir sorusunu cevaplamayı denediğimizde cevabımız bilerek ya da bilmeyerek, zaman içindeki kendi tutumumuzu yansıtır ve daha geniş bir soruya, içinde yaşadığımız toplum hakkında ne düşündüğümüz sorusuna vereceğimiz karşılığın bir parçasını oluşturur⁽²⁾... Çağdaş insan daha önce görülmemiş bir derecede kendi varlığının bilincindedir. Geçip geldiği belirsiz pırıltıları, varmakta olduğu belirsizliği aydınlatabileceği umuduyla, coşkuyla incelemekte, tersine olarak da, önünde uzanan yol hakkındaki arzuları ve endişeleri ardında kalanların anlayışını güçlendirmektedir. Geçmiş, bugün ve gelecek, tarihin sonsuz zinciri içinde birbirine bağlıdır»⁽³⁾.

Şüphesiz, gününü geçmişten yüklenegeldiği birikimlerle yaşayan ve geleceğe yönelik düzenlemelerini bu birikimlerin etkisiyle yapan insan için tarih çok çekici bir konudur. Kişi doğal olarak kendinde maziye yargılama yetkisi bulur, geçmişini yorumlamakta engel tanımaz. İngilizlerin tarih felsefecisi R. G. Collinwood'un parmak bastığı üzere;

«Günümüzde, bir bakıma, hepimiz tarihçiyiz. Eğitim görmüş herkes belli ölçüde tarihi düşüncüyü içeren bir eğitim sürecinden geçmiştir. Ama bu durum onlara tarihi düşünmenin yapısı, amacı, yöntemi ve faydası hakkında yorum yapma yetkisi vermez. Her şeyden önce, bu yolla elde ettikleri tarihi düşünce tecrübesi, herhalde, çok yüzeyseldir ve bunun üzerine oturtulmuş yargılar da, Paris'te sadece bir hafta sonu geçiren bir kişinin Fransız halkı ile ilgili yargılarından hiç de farklı değildir»⁽⁴⁾.

Gerçekten, gerek politik, gerekse ideolojik mülahazalarla – sorumluluk duygusu taşımadan, geçmiş ile ilgili gerekli bilgilere sahip olup olmadıklarını düşünmeden – geçmişini konu yaparak yandaş toplamak isteyenlerin sayısı tarihi bilimsel

platformda oluşturmaya çalışanlardan çok fazladır. «Tarih lanetleyecektir ki...» ya da «altın harflerle tarihe geçecektir ki...» biçimindeki yargılara günlük siyaset içinde sıkça rastlanır. Çağdaş yaklaşımların getirdiği, bir bakıma zordadığı güçlüklere ve bilimsel ilerleyişlerin, yeni tekniklerin etkilerine rağmen çok sesliliğini hiç yitirmeyen bir daldır tarih. O denli akademik kurallar içine sokulmuş olmasına, bir disiplin olarak işlenmesine karşın çok sahipli, istenilen şekle sokulabilen, bilimsel yetkisi bulunmayan kadar onu akademik tekel içinde tutanların bile istismar ettikleri siğınak; günlük zevke politik dalgalanmaya, ideolojik şartlanmaya göre ayarlanmış reçeteler ile yönlendirilmek istenen büyüleyici; yüceltilen, abartılan, tahrif edilen, başdndren geçmiş; unutulmak istenen, nefret edilen ayakbağı.

Yukarıya, bölümün baş kısmına bir deyişini aldığım Melih Cevdet Anday, yaklaşımların nasıl oluşabildiği konusunda çok güzel uyarıyor tarih meraklısını; tarihçi olmadığı halde, ama tarih bilincini kavramış olarak:

«Tarihi bilmeyenler ya da unutanlar, genellikle ‘Hangisi haklı imiş?’ sorusuna bağlanırlar. Kim yendi, kim yenildi? demektir bu. Çünkü bizde bütün geçmiş olayların ancak tarih söylemi ile çözüme bağlanabileceği inancı egemendir genellikle, başta bulunanları tarihle korkutmaya kalkmamız bundandır; her tarihsel konu, döner dolaşır tarihçinin elinde bulur kendini ve artık o gün bizim bekleyişimiz, i-kircilikliğimiz sona erer. Budur inancımız. Böyle si bir inancın benim için şaşırtıcı, hem de çok şaşırtıcı olduğunu buracıkta belirtmeliyim. Yalnızca bizde değil, bütün dünyada tarih, hiçbir geçmiş olayı aydınlığa çıkarmış değildir. Çünkü tarih sadece yorumlar koyar ortaya, olaylarla uğraşmaz. Örneğin Fransız Büyük Devrimi’nde Robespierre – Danton atışmasının nedeni, bugün bile, açık seçik ortaya konmuş değildir. Devrim mahkemesi, ‘Ben para ile satın alınacak adam değilim’ diyen Danton için onu savunma hakkından yoksun bırakarak, ölüm kararı vermiş-

ti. Yıldız Sarayı'nda kurulan mahkeme ise, Abdülhamid'in huncunu onaylamış ve Mühat Paşa'yı önce ölümüne yargılamış, bağışlanma üzerine de sürgüne yollamıştı (Bu sürgün ölümle sonuçlandı). Şimdi, bu kararları tarihin hükmü olarak benimsemek zorunda mıyım? Hayır değilim, tam tersine, tarih bu kararları da yargılayacak olmalıdır. Çünkü tarih, tarihsel olay diye seçtiği olayların tarihinden başka bir şey değildir...»⁽⁵⁾.

Yukarıda kitabından alıntı yaptığım Carr, şöyle sürdürmüş satırlarını, «koskocaman etkinlik» diye tanımlanan tarihin karşısındaki tedirginliğini:

«Ele aldığım konunun daha yakından bir incelemede önemsiz bulunmasından çekinmiyorum. Yalnızca böylesine engin ve böylesine önemli bir konuya el attığım için fazlaca küstah gözükmekten korkuyorum.»

Gerçekten, «böylesine engin bir alanda Carr'ın küstah gözükmeye endişesi yerindedir. Tarih, bir bakıma, eleştiridir; kaynakların, belgelerin doğru okunup yansıtılması tarihinin tek ve değişmez görevi değildir artık. Kaynak türleri çoğalmıştır, ilgi alanı genişlemiştir, teknolojiden etkilenmiştir. Yirminci yüzyılda kazandığı niteliğe en büyük katkıları yapanlardan birisi, Annales okulunun tanınmış isimlerinden Fernand Braudel, bakınız, ne kadar genişletiyor boyutlarını, nasıl değerlendiriyor sorumluluklarını:

«Tarih belgelerinin ve malzemesinin eleştirisine karşı söylenecek bir şey yoktur. Tarihi düşüncenin temelinde eleştiri yatmaktadır. ...Ancak, mesleğimiz bize, artık, sadece yorucu ve sabırla elde edilen doğru sonuçlara dayalı rahat ve emniyetli bir iş gibi görünmüyor... Tek taraflı tarih yoktur. Hiçbir şey tek başıma egemen faktör değildir. Ne ırklar arasındaki çatışma, bunların çarpışma ve uzlaşmaları insanın geçmişini belirlemiş, ne güçlü ekonomik ritimler, gelişme ve çöküşü yaratanlar, ne sürekli sosyal gerginlikler, ne Ranke gibilerin kişiyi ve bütün tarih genişliğini yüceleştirdikleri yaygın maneviyat, ne teknolojik üstünlük, ne de nüfus patlaması...»⁽⁶⁾

Kimilerine göre dönmek istenen sığınak, bazılarına göre uzaklaştırılması gereken eskimiş süreç; kimi yaşlılara göre her zaman ders alınacak kaynak, bazı gençlere göre gereksiz bilgi yığını, ilerlemeyi durduran köstek; öğrencilerin bir bölümüne sıkıcı, dayanılmaz saatler yaşatan çekilmez ders, bir bölümüne de ideoloji aşıl原因an tılsım, ne denli profesyonelce ele alınırsa alınsın yorum zenginliği kısıtlanamayan, tartışma platformunda kaçırılmayan, Hollandalı tarihçi Pieter Geyl'in «gerçekten, sonu gelmeyen bir münakaşa»⁽⁷⁾, olarak özetlediği tarihin yazımı ve öğretilmesi ile okuyuculara ve öğrencilere ne kazandırılmak istenmektedir? Onca araştırmaya konu edilen, dergi ve kitaplarla mesajı iletilmek istenen, bütün bunların gerçekleştirilmesi için resmi ve özel kuruluşlardan destek gören, maddi ve manevi yardımlarla teşvik edilen bu inceleme ve öğrenim alanının toplumdaki geçerliliği nedir? Eğer «tarih zamanın çocuğu» ise, zamanında ona anlam verecek tarihçinin içinde yaşadığı topluma karşı «korkunç olduğu kadar yüce sorumluluğu» ile⁽⁸⁾ Braudel neyi dile getirmek istemektedir? Tarihi «tarihçi ile olaylar arasında sürekli bir iletişim, günümüz ile geçmiş arasında bitmeyen bir diyalog»⁽⁹⁾ şeklinde tanımlayan Carr'ın bu sözcüklerinde belirttiği alış veriş nasıl yapılmalıdır? «Hepimiz mazi-den cesaret almaya muhtacız» diyen ve «öğrenmek, tecrübe kazanmak, başarılarımızla iftihar etmek, ne olduğumuzu ve nereden geldiğimizi bilmek için maziye» dönebileceğimizi hatırlatan, ancak geleceğimizin geçmişte olmadığını belirten Bernard Lewis'in bu önerileri⁽¹⁰⁾ karşısında kişi tarih bilimini ne yönde oluşturabilecektir? Tarihin «yalnızca rakip partizanların kendi kitaplarına uygun görüş ve olayları seçen, görüşmelerine karşı olan tarihi eğilimleri hep gözardı eden de-

gişik sebepler için elverişli model ve yorumları işlemekte di-
rettikleri sürece mi bir anlam ve önemi vardır?»⁽¹¹⁾.

Tarih niçin inceleniyor, neden öğretiliyor? Bu sorulara doğrudan ve kesin olarak olumlu, inandırıcı yanıt vermekte zorlanmamız nedendir? «*A Study of History*» başlıklı oniki ciltlik kitap yazarı Arnold Toynbee, 1962 yılında İstanbul Üniversitesi'nde «Tarihin Faydası ve Değeri» ile ilgili bir konferansında bu zorluğu bir örnekle çok iyi dile getirmişti: Pek fazla öğrenimi olmayan bir kadın vardı, entelektüel problemlere hiç ilgi duymuyordu. Fakat birgün, bir rastlantı sonucu, kendini bilgin kimselerin ortasında buluverdi. Toplantıda bulunanların hepsi, tarih sorunlarına büyük ilgi duymaktaydılar – tabii, sözü edilen genç kadın hariç. Bu bilgili kişiler, konuları inceden inceye ele alıp tartışıyorlardı. İmparatorların çeşüli çulgunlukları, kepezelikleri vardı; çoğunun hayatı feci şekilde son bulmuştu. Ancak bütün bu konuşmalardan genç kadının içi sıkılmıştı. İmparatorların acayip isimleri vardı ve bunlar kadına bir şey anlatmıyordu. Genç kadın dinledi, dinledi, sonra bir fırsatını bularak ilk anda safça sayılabilecek sorular sormaya başladı. «Bu adamların hepsi berbat insanlardı değil mi?» Tarihçiler hep birlikte «evet, tabii» dediler. Kadın «bunların hepsi çoktan ölüp gitmiş, değil mi?» diye sorularını sürdürdü. Tarihçiler de «evet, hepsi ölüp gitmiş» şeklinde yanıtladılar ve kadına acır gibi gülümsediler. Kadın sözünü şöyle bağladı: «Öyleyse ne demeye bu adamlar hakkında hâlâ konuşup duruyoruz?» Bilgili adamlar şaşırıp, konuşmalar çıkmaza girdi. Aslında kadın, tarihçilerin uzun, can sıkıcı konuşmalarını kesmek istiyordu ve bunu başardı. Ama tarihçilerin kafasına yanıtı çok zor bir soruyu da yerleştirdi: «Tarihi niçin inceliyoruz?»⁽¹²⁾. Böyle bir soru tarihçileri, yapmakta oldukları işin doğasına bağlı kılması açısından çok önemli sayılmalıdır; ne yazık ki tarihçilerin defterlerinden çoğu zaman silinmiş görünüyor. Fransa'daki Annales tarih okulunun kurucularından

Marc Bloch'un yalın örneği uyarıcılığını hiç yitirmeyeceğe benziyor.

«Baba bana söyler misin, tarihin yararı nedir? ...Bilgiye susamış bir çocuktan gelen böyle bir soruya birkaç yıl önce cevap verecek güçte değildim; ama şimdi bu, benim kitabum için bir başlangıç noktası olmaktadır. Elbette böyle bir yaklaşım kimilerine göre safça olabilir, ama bana göre çok yerindedir.»⁽¹³⁾

«Tarihi niçin inceliyoruz?», «Tarih nedir?» sorularına doyurucu yanıtlar aramak yerine, tarihçiler, tarihçilerimiz, olayları yorumsuz bağlantısız olarak mı yansıtmışlardır? Ortaöğretimde ve yüksek öğretimde tarihleme ve olay sıralamalarının olumsuz etkisi olmamış mıdır? Tarihi, geçen yüzyıldan beri akademik ortam içinde olgunlaştırmaya çalışan Batı dünyasının günümüzdeki temsilcilerinden Arthur Marwick'in satırlarına açılalım şimdi de:

«Apaçık gerçek olan bir problem şudur ki çoğunluğun bildiği tarih kendilerine çok basit seviyede öğretilen tarihtir ve basit seviyede öğretilen tarih de çoğunlukla iyi bir tarih değildir. Şüphesiz tarihlemeler ve sıkıcı olaylar bunlar. Aynı zamanda pekçok kimsenin kafasında aşırı milliyetçiliğinin müthiş bir gürlütüsü Amerika Birleşik Devletleri'nin, Britanya'nın, Fransa'nın (ama tabiatıyla üçünün birden değil) veya herhangi bir ülkenin, zeki bir çocuğun safliğini zorlayan yüceltilmesi. Tarih, propaganda ile eşanlamlı değildir. Ve öte yandan televizyon ekranlarında her zaman varolan bitmez tükenmez tarih soruları: 'Kraliçe Victoria'nın amcaları kimlerdi?' Kimin umurunda! Şüphesiz tarihçinin değil; ama pekçok kişi için, yine de, tarih sayılmaktadır.»⁽¹⁴⁾

Marwick'in 1960'lı yılların Batı'sı için, özellikle de Britanya için dile getirdiklerini günümüzde Türkiye için düşünmek hiç de yanlış olmaz sanıyorum. Kısa yoldan sonuca gitmek amacıyla «tarihten sayfalar», «tarihte bugün» ya da «ta-

rihte bu hafta» başlıkları altında sunulan programlar, kesin edalarıyla, güncelleşmemiş biçimleriyle ne yarar getirebilir? Bundan şu kadar yıl önce, filan tarihte bugün, Revan Seferi ya da Girit olayı, sipsivri ne anlam taşıyabilir? Kendi başına, tek , bağımsız olarak yansıtılan bir olayın toplumsal ağırlığından, günümüz toplumuna herhangi bir mesajından söz edilebilir mi? Televizyon ekranından tarih olayları diye seçilen konuları verenler, ekran izleyicisine saman alevi gibi geçip gidecek birtakım şeyleri hatırlatmaktan başka bir iş yapmıyorlar aslında; tıpkı tarih ve olay sıralamalarıyla dolu, belleği zorlayıcı, çağın gerisinden gelen, aynı şablona oturtulmuş pek çok ortaöğretim tarih kitabı gibi; birçok yükseköğretim tarih ders notları gibi.

Tarih «mazi» değildir, «tarih geliştiği sürece mazi işe yarayabilir»⁽¹⁵⁾. «Tarihte, bizi kendi tarihimizin sorumluluklarından sıyracak yasa ve düzenli mekanizma yoktur... Tarih ne halkın bilincinin ışığında (veya karanlığında) davrandıkları için, ne de kazara vukubuldu. Gelecek ne sezgi sonucu, ne kaçınılmaz olarak, ne de körü körüne oluşacaktır; tarihi özgürlüğümüzün ve sınırlarımızın bilincinde, sorumluluklarımızla yön verdiğimiz biçimde gelecektir» diyen İsviçreli tarihçi Luthy'nin saptamalarına karşı ne diyebiliriz?⁽¹⁶⁾ «Toplumları ihtiyaçlar yönlendirir... Bu ihtiyaç ekonomik ihtiyaçtır... Toplum tarihinin belirleyici ögesi olarak gördüğümüz ekonomik ilişkilerden anladığımız, insanların belli bir toplumda geçimlerini sağlayacak verimin ve aralarındaki verimlerin mübadelesinin tarz ve yöntemidir... Kısaca siyasi, hukuki, felsefi, dini, edebi, artistik vb. alanlardaki gelişmeler ekonomik gelişmelerdir»⁽¹⁷⁾ diyen Engels'in ve öncüsü Marx'ın «tarihsel materyalizm»inin tarihçi için uyarıları ne denli benimsenmiştir? «Varlıkları inkâr edilemeyen, ama alınıyazısı niteliği kazandırmayan objektif koşullar ve sosyal yasalar»ın⁽¹⁸⁾ geçerliliği ne ölçüdedir? Tarihi, bunlar karşısında, tek/unique/biricik olay olarak açıklayanların ya da bu olayları bağlantısız sıralayanların; edebi

zevki, sanat yanını ön planda tutanların ne kadar, eğitici, bilimsel etkileri olabilir?

Tarih, milliyetçi tarihçilerin sembolü olmuş İbrahim Kafesoğlu'nun ileri sürdüğü üzere «*milli duygular*»ın güdümünde seşlendirilebilir mi? «Milleti ölümsüzleştiren güç kaynağı» «*milli tarih şuuru*» mudur?⁽¹⁹⁾ Yoksa Thomas Carlyle'ın geçen yüzyıldan miras bıraktığı kahramanlar, büyük adamlar temaları ile mi işlenmelidir? «*Yeryüzünde başarılı olan her şey, meydana getirilmiş bütün eserler, dünyamıza gönderilmiş olan büyük adamlardaki fikirlerin maddi sonuçlarından, gerçeklik ve varlık kazanmalarından*» mı ibarettir? «*Bütün dünya tarihinin ruhu onların tarihidir*» diyebilir miyiz?⁽²⁰⁾

Bütün bunlar tek taraflı yaklaşım değil midir? Başka görüşlere, değişik yaklaşımlara kapıları kapatmak değil midir? Birkaç yıl önce John Tosh'un toparladığı üzere tarih «*olayları ve yapıları, teki ve yığınları, zihniyetleri ve maddi güçleri birlikte*» devreye soktuğuna göre⁽²¹⁾, «*belli bir entelektüel deney, yüksek eğitim değeri olan tam bir zihni terbiye biçimi ve insan davranışına tam nüfuz ile kişinin yaşamını değiştirebilen bir hayal ve anlayış dinamizmi*» ve «*belki de zamanımızın eğitim ve kültür açısından en önemli ve hümanist aracı*»⁽²²⁾ olarak değerlendirilebilmesi, elbette, onu dar kalıplardan, klişelerden çıkarıp uluslararası nitelik kazanmış değer yargılarına açmakla yapılabilir. Tarih önyargıları benimsemez.

III

Tarihçiliğin dünya boyutlarındaki –özellikle son 30–40 yıl içinde yansıttığı– görüntüsünden kesin olarak biliyoruz ki, tarihçilerin ulaşmak istedikleri hedef, yıllarca depoladıkları birikimlerden seslenmek istedikleri kitle, toplumdur, halktır, topluluklardır, halklardır artık. Bunu iki yolla gerçekleştirmeye çalışıyorlar. Önce, 'akademik' nitelikte sayılan tarih a-

raştırmalarının son yaklaşımlarla, gelişmelerle aldığı şekilleri, kazandığı boyutları, başka bir deyişle, sosyal bilimcilerin, hatta fen bilimlerinin tarihçiliğe getirdiği çeşitliliği, araştırma için belirlediği konuları tarih bilgisi alanı içine yerleştiriyorlar. Sonra da, birçok ilgi dalının, araştırma ünitelerinin yol göstericiliğiyle, tarihçiler sıradan bir insana, İngilizce söyleyişle layman'e, topluma, açılma gereği duyuyorlar. Yalnızca raflarda saklanan, kitaplıklarda tozlanan incelemelerin, yerinden oynatılmamış, gün ışığı görmemiş arşiv belgelerinin içeriklerini –özgün çalışma ve yorumlarla– halka ulaştırma yolları arıyorlar. Bütün bu çabalara rağmen tarih'i günümüzdeki görüntüsüne ulaştırmak pek kolay olmadı. Halil Berktaş'ın belirttiği gibi «toplumun asıl dokusunu tarih'in konusu olarak kavramak» için tarihçiler çok beklediler.

«Kronolojileri meydana getiren unsurlar, uzun yüzyıllar boyunca, siyasi–askeri olaylardan: Kadeş Barışı ve Poitiers Savaşından, Malazgirt (1071) ve Hastings (1066)'yı izleyen fetihlerden, Kanuni'nin ölümü ve I. Elizabeth'in tahta çıkışından ibaret kalmıştır. Aktörler ise yalnızca liderler, komutan, peygamber ve hükümdarlardır: Napolyon ve 18. Sülale firavunları; Kleopatra ve Jan Dark; Şarl Martel ve Nizamülmülk; Mete'ler, Attila'lar, Cengizler; Muhammed ve Şarlman»⁽²³⁾.

«Narrative» tarihçiliğinin –devlet yöneticilerinin, mutlak hâkimlerin beklentileri doğrultusunda oluşan, devlet ile tarihi bütünleştiren anlayış içinde yarar sağlayacağına inanılan tarihçiliğinin– «ihtişam», «hanedan», «kanun» gibi konuları aşmayan tarihlerden toplumları meydana getiren öğelerin tarihine, toplum dinamizmine, yeni terimlerle «grassroots history» ya da «history from below», hatta Fransızların daha cesurca ifade ettikleri «histoire totale» doğrultusunda şekillenmesi, günümüzde zorlukları özellikle Türkiyede karşısında bulmaktadır. Gelenekleri değiştirmek hiç de kolay olmuyor.

Sosyal teori geliştirmek isteyen sosyal bilimciler ve iktisatçılar, hatta bilimsel kaygıdan çok gündelik çekiciliği ön planda tutanlar, sürekli ders veren tutumları, gösterişçi halleri kimi zaman savruk ve belirsiz eğilimleri, bir bakıma ‘modaya uygun’ diyebileceğimiz davranışları yüzünden tarihçilerce fazla benimsenmedi. Tarihçiler ise, belge ve geçmişi birbirinden ayrılmaz öğeler olarak görürlerken sosyal bilimcilerin olumlu katkılarını tanımamakta diretiler. Uzlaşma sağlamak çok zor oldu, çoğu zaman sağlanamadı. Toplum tarihine önem veren, sosyal bilimlerin verilerini kabul edip kullanan kimi tarihçiler, bir bakıma, arabulucu rolü oynadılar. Belgelerin anlatımını sağlayan sözcüklerin önemini vurgulayan ve bu «sözcükler» için «belgelerden daha yüksek sesle konuşan tanıklardır» diyen İngiliz tarihçi Eric Hobsbawm, şüphesiz bunlardan biriydi⁽²⁴⁾. Ondokuzuncu yüzyılın yarattığı sanayi, fabrika, orta sınıf, işçi sınıfı, kapitalizm, sosyalizm, aristokrasi, demiryolu, liberal, muhafazakâr gibi kavramların gerektirdiği araştırmalar ve yorumlar tarihin boyutlarını çok genişletti. Onüç ve Ondördüncü yüzyıllarda Fransa’daki köy yaşamını yansıtan Fransız tarihçi E. Le Roy Ladurie’nin *Montaillo-u*’sunu dayandığı kilise belgelerinden, papaz, kroniklerinden çok daha ilginç kılan ve rekor düzeyde satmasına yol açan özelliği, ortaçağlar köyündeki günlük yaşamı, çobanların hayatını, evlilik konusunu, kadını, mülkü, işçiliği ve zaman kavramını işlemesi yanında, halkın fakirliğini, sağlıklı yaşamdan ne denli uzak oluşunu, bilgisizliğini yansıtmış olmasıydı. Belgelerin, kaynakların, çağdaş bir dille çağdaş bir insan için yorumlanmasıydı⁽²⁵⁾.

Tarihçilik, ondokuzuncu yüzyılda hareketlendikten sonra, yukarıda belirttiğim aşamasında çok yönlülüğü yakalamaya çalışırken, zarif ve eğlendirici anlatımın sürükleyiciliği ile sadece zevk için okunan bir edebi tür niteliğini de yitirdi. Sosyal bir statü içinde yaşayan toplulukların durumlarını konu edinirken onlara yön veren genel yasaları bulmaya çalıştı;

belli zamanlarda güçlerini gösteren çeşitli eğilimleri etkileyen şartlar ortaya konulmak istendi. Edebi sanat ve felsefi spekülasyon için malzeme hazırlasa bile, tarih, bilinebilirlik ile eşdeğerde tutuldu. Metodik olarak da sosyal bilimlerde uygulanan yöntemlerle ele alındı⁽²⁶⁾. 1971 yılında yazdığı bir makaleye «*From Social Hirstory to History of the Society*» (Toplumsal Tarihten Toplumun Tarihine) başlığını koyan Hobsbawm, kendi döneminde yapılan ve ana gövdelerini «*demografi ve akrabalık*», «*kentleşme*», «*sınıflar ve toplumsal gruplar*», «*kültür/kolektif bilinç/düşünme yapıları (mentalüetler)*», «*toplumların dönüşümü (çağdaşlaşma ve endüstrileşme)*» ve «*toplumsal hareketler ve toplumsal protesto olgusu*» gibi konuların oluşturduğu incelemeleri gözden geçirdikten sonra «*kendilerini hiçbir zaman toplum tarihçileri olarak adlandırmak için yola çıkmamış olanlarımız bile bugün bu adı reddetmeye yanaşmayacaklardır*» derken tarihçinin tuttuğu, daha doğrusu, tutması gereken yolu yöntemi belirtmişti.⁽²⁷⁾

IV

Osmanlı geçmişinde tarihçilerin, kronik yazarlarının üstünde durmadıkları konu toplumdur, çoğunlukta. Hanedan çerçevesi içinde politik–askeri olayların ağırlık kazandığı hikâyeci anlatım, üzerinde durmak istediğim ve tarihi devletle değil toplumla bütünleştiren olgunun yeşermesini engellemiştir. Tarih, bir bakıma, hanedanın, zümrenin tarihidir. Aslında, onsekizinci yüzyılın sonuna kadar Avrupa da bu dar anlayış içinde geçmişe bakagelmisti; tarih siyaset adamına, askere seslenmeyi sürdürmüş, onlara yarar sağlama amacı gütmüştü. Tarih, belli olayları dile getirmekle, belli kesime seslenmekle yazılabilir, hedefine ulaştırılabilir!!!

Ne var ki, toplumların tarihi gözlemlerin, araştırmaların sonunda ve mümkün olduğu kadar –tarihçinin yaşadığı

dönemde yakaladığı- çeşitli ve kapsamlı konular irdelenerek ortaya çıkabilirdi. Araştırma bir amaç için yapılmalıydı; bu amaç da gelişme olgusunun itici gücünden başka bir şey değildi. Günümüzde, aydınlığa çıkarılmış belgelerin önderliğinde, arşivlerin günden güne artan katkılarıyla, Osmanlı terminolojisinde «reaya» denilen vergi yükümlüsü halkın günlük yaşamına kadar sokulmaya çalışan incelemelerin artması -tarihi dar kalıplar içine sokma çabalarına, belirli çıkarlar doğrultusunda politik, ekonomik ve dini ölçülere ters düşmek için, «milliyetçi ve muhafazakâr» bayrakların altında gösterilen katılıklara rağmen- toplum tarihi için umut kaynağı olmuştur. M. Fuad Köprülü'den Ömer Lütfi Barkan'a, Halil İnalcık'a, Mustafa Akdağ'a, Cengiz Orhonlu'ya Süreyya Farukî'ye tarihin boyutlarını bir hayli genişletmiştir. Sessiz, ağır yürüyen toplum, tarihsiz halk, seslendirilmeye başlanmış, tarihte temsil edilme hakkına kavuşma yolunda mesafe almıştır.

Andığım bütün gelişmelere rağmen, donanımlı akademik tarihçilerin bilimsel katkıları, hatta İsmail Cem ya da Hüseyin Avni Şanda gibi amatör tarihçilerin «alt zümreler» in tarihine inme çabaları⁽²⁸⁾ ile büyük yığınlar seslenen eğitim amaçlı ya da topluma yönelik tarih kitapları ve öğretim yöntemleri arasında korkunç uçurumlar yer almaktadır. Türkiye'de Ortaöğretim öğrencisi için hazırlanmış, sıradan bir okuyucu için belirlenmiş bir tarih kitabına baktığınızda, sultan ve vezirlerin sürüklediği olayların, günümüzde eğitim değeri pek bulunmayan ve psikolojik tahlilden yoksun yaşam öykülerinin sürüklediği, ne anlama geldiği bildirilmeyen askeri seferlerin doldurduğu sayfaları görürsünüz. Niyazi Berkes'in çok iyi tanımladığı üzere, tarihlerin devlet katında yazılmış olmalarının ve tarihçilerin ve yöneticilerin toplumdan kopuk bulunmalarının izlerini hâlâ farkedersiniz. Bir basın organının satış arttırmak amacıyla düşündüğü reklâmlar arasında sultanların renkli resimlerinin yer aldığına ya da televizyonda

bir «vezir-i azam»ın veya «serdar-ı ekrem»in kale kuşatmasına götürölüp getirildiğine, geçmişte kalmış olayların kuru, kendi eksenini etrafında, sanat ve eğitimden yoksun, bilimsel değerlerin gözardı edilerek verildiğine tanık olursunuz. Tarih ile geçmiş arasındaki diyalog «özlem» duygularını yeşertmeye çalışır., «Ortaçağlar»ın işlendiği konularla şişirilen, çağdaş Türk toplumunun ve dünya toplumlarının nerede, ne durumda olduklarını belirlemede çok yararlı olabilecek yakın geçmişin ve çağdaş Türkiye ve dünyanın orta ve yükseköğretim programlarına pek sokulmadığını görürsünüz. «Geçmişteki bir olayı günümüzün değer ölçüleriyle incelersek yanılırız» dokunulmazlığı, bilim dallarının verilerinin tarih için kullanılmasını engeller adeta»⁽²⁹⁾.

Zafer Toprak, Türkiye’de tarih eğitimi ve incelemeleriyle ilgili olarak, biraz da iyimser olarak, şunları dile getiriyor:

«Türkiye’de tarih kimi kez eğitimin hemen her aşamasında değişik görünümlemlerle okutulan bir derstir. Kuralcı öğrencyeye yurt sevgisi aşulamaya yönelik bir uğraştır... Kimi kez tarih popüler bir ilgi alanıdır. Yaşamın her aşamasında, geçmiş şu ya da bu şekilde gündeme gelir... Ve nihayet tarih ‘nesnel’ bir konuma oturarak işlenebilir bir ‘toplumsal bilim’dir. Diğer toplumsal bilimlerle uyum içerisinde gelişen ekonomik modellerden bilgisayara son derece gelişkin yöntem ve amaçları kavrayan bir bilgi dalıdır(30).»

Bu satırlarda ifade edilen ve «diğer toplumsal bilimlerle uyum içerisinde gelişen ekonomik modellerden bilgisayara son derece gelişkin yöntem ve amaçları kavrayan «bir bilgi dalı haline geldiğini savunmak çok zordur. Ayrıca yapılan araştırmaların sonuçları ve tarihçiliğin evrensel boyutta kazandığı anlam, öğrencyeye, daha kapsamlı bir deyişle, topluma ulaştırılamamıştır. Kişisel çabaların ötesinde kalan tarihi eğitimi ile ilgili olarak «Felsefe Kurumu»nun 1977 yılında yayınladığı düşünceler, günümüzde de geçerlidir. Tarih kitabı yazarları ve müfredat programı düzenleyenler yaptıkları iş

hakkında doğru fikre sahip değiller. Bir öğrencinin, geçmiş, dolayısıyla bugünü anlamasına yardımcı olmak, ufkunu genişletmek, kendisini bir zaman süreci içinde bulmasına yardımcı olmak, geçmişe neler borçlu olduğunu ve gelecek için güvencelerinin neler olabileceğini kavratmak, olaylara sebep-sonuç ilişkisi içinde bakıp değerlendirme yaptırabilmek, toplumda kişiye özgürlük bilincini aldırarak adil bir ortamın doğmasına yardımcı olmak ve yüksek insan değerlerini benimsemesine yol göstermek gibi ilkeler tarih kitaplarında işlenmemiştir⁽³¹⁾. Gerçekten tarih «özgürlük okulu» ise, «bazı önyargılardan kurtarabilecek» ise ve «sorunlarımıza başka bir bakış açısından bakmayı öğretebilecek» ise, güncel olayları yorumlayan, dolayısıyla topluma olaylara bakış açısı için ipuçları veren bir gazetecinin önerilerine kulak verelim:

«Toplum olarak tarihsel bilince sahip olabilmek ve tarihten güne ve geleceğe dönük dersler çıkarabilmek için, tarihi iyi bilmek ve geçmişe önyargısız yaklaşımdan başka çare yoktur⁽³²⁾.»

DİPNOTLAR

1. A. Timuçin, «Tarih Bilinci», *Felsefe Dergisi*, sayı 8, İstanbul, Temmuz/Ağustos/Eylül, 1979, s. 36.
2. E. H. Carr, *Tarih Nedir* (çev. M. G. Görtürk), İstanbul, 1980, s. 13.
3. Carr, *Tarih Nedir*, s. 179.
4. R. G. Collingwood, *The Idea of History*, London 1963 (6. bs.), s. 7.
5. M. C. Anday, «Tarih Ne Diyor? Tarih Birşey Demiyor», *Cumhuriyet*, 17 Ağustos 1990.
6. F. Braudel, *Écris sur l'Histoire*, Paris 1969, s. 19–21; aynı yazar, *On History* (çev. S. Matthews), London 1960, s. 9–10; aynı yazar, «1950'lerde Tarihin Durumu» (çev. Z. Arıkan), *Tarih İncelemeleri Dergisi*, I, İzmir 1982, 131–132.
7. P. Geyl, *Napoleon: For and Against*'ten aktaran J. Tosh, *The Pursuit of History*, London 1969 (8. bs.), s. 125.
8. Braudel, «1950'lerde...», s. 142.
9. Carr, *Tarih nedir*, s. 41.
10. B. Lewis, «Gelişen Ülkelerde Değişen Toplumsal Değerler Meseleleri», *İktisadi Kalkınmanın Sosyal Meseleleri*, İstanbul 1963, s. 131–132.
11. D. Thomson, *Tarihin Amacı* (çev. S. Özbaran), İzmir 1983, s. 3.
12. A. Toynbee, «Tarihin Faydası ve Değeri», *Tarih Üzerine İki Konferans* (çev. Ö. Başkan), İstanbul 1962, s. 27–28.
13. M. Bloch, *The Historian's Craft* (Çev. P. Putman); Manchester 1963, s. 3 (türkçe çevirisi: *Tarihin Savunusu ya da Tarihçilik Mesleği* (Çev. M. A. Kılıçbay), Ankara 1985, s. 1).
14. A. Marwick. *The Nature of History*, London 1971 (2. bs.) s. 11.
15. J. H. Plumb, *The Death of the Past*, London 1973, s. 16.
16. H. Luthy, «What is the Point of History», *Journal of Contemporary History*, 111/2, London 1968, s. 10–11.
17. L. S. Feuer (ed.), *Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy*, London/Fontana 1969, s. 448–450.
18. V. Kelle – M. Kovalson, *Historical Materialism: An Outline of Marxist Theory of Society*, Moscow 1973, s. 27 ve 38.
19. İ. Kafeoğlu, «Milli Tarih Şuuru», *Türk Kültürü*, sayı 189, Ankara 1978, s. 514.

20. T. Carlyle, *Kahramanlar* (çev. B. Tanç), İstanbul 1976, s. 19–20.
21. Tosh, *The Pursuit*, s. 194.
22. Thomson, *Tarihin Amacı*, s. 4.
23. H. Berktaş «Osmanlı Devletinin Yükselişine Kadar Türkler'in İktisadi ve Toplumsal Tarihi», *Türkiye Tarihi I* (derl. S. Akşin), İstanbul 1987, s. 27.
24. E. J. Hobsbawm, *The Age of Revolution*, London 1979 (5. bs.), s. 13.
25. E. Le Roy Ladurie, *Montaillou: Cathars and Catholics in a French Village 1294–1324* (çev. B. Bray), Penguin 1980.
26. Carr, *Tarih Nedir*, s. 75 vd.
27. E. J. Hobsbawm, «Toplumsal Tarihten Toplumun Tarihine» (çev. İ. Altınsay), *Tarih ve Tarihçi: Annales Okulu İzinde* (derl. A. Boratav), İstanbul 1985, s. 145–169.
28. Bir değerlendirme için bkz. S. Farukî, «1600 Yıllarında Anadolu Kırklarında Toplumsal Gerilimler: Bir Yorumlama Denemesi», 11. Tez: *Türkiye'de Tarım Sorunu*, İstanbul 1967, s. 106 vd.
29. S. Özbaran, «Türkiye'de Tarih Eğitimi, I, II, III», *Tarih ve Toplum*, sayı 44–46, İstanbul 1987 (Bakınız ileride V, VI, VII. Bölümler)
30. Z. Toprak, «İktisat Tarihi», *Türkiye Tarihi III* (derl. S. Akşin), İstanbul 1988, s. 191.
31. B. S. Baykal, N. Göyünç, M. Tunçay, S. Akşin, E. Kongar ve daha birçok tarihçi ve sosyal bilimcilerin görüşleri için bkz. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, Ankara 1977.
32. H. Cemal, «Geçmişle Hesaplaşmak ya da Tarih Yazımı ...», *Cumhuriyet*, 18 Haziran 1990.

TANIMLAR – YENİ BOYUTLAR

TARİHİN ALANI VE YÖNTEMİ ÜZERİNE SON GELİŞMELER

«Tarih belgelerinin ve malzemesinin eleştirisine karşı söylenecek hiçbir şey yoktur. Tarihi düşüncenin temelinde eleştiri yatmaktadır... Ancak, mesleğimiz bize artık, sadece yorucu çalışma ve sabırla elde edilen doğru sonuçlara dayalı rahat ve emniyetli bir iş gibi görünmüyor...»

F. Braudel

«Şu anda söylenebilecek tek şey, tarihin Buckle, Comte ve Spencer'in zamanına göre bilim statüsüne çıkarılma ihtimalinin çok daha fazla, bilimsel tarihçiliğin neyi ifade ettiğini kestirmenin çok daha bilgiçlik ve eldeki tekniklerin çok daha ileri, olduğudur...»

C. Barraclough

«Türk Tarihi en çok tahrif edilmiş, bozulmuş bir tarihtir. Özellikle Osmanlılar'ın sosyal tarihini baştan aşağı yeniden yazmak gerekir... Her şeyi inkâr edilemeyecek belgelerle sunmak zorundayız...»

H. İnalçık

Fransa'nın Annales okulunun çok güçlü bir temsilcisi olarak bilinen ve özellikle *La Méditerranée*'si ile dünya tarihçiliğinde çok önemli bir yer tutmuş bulunan Fernand Braudel, tarihin tanımını yaparken onu her türlü spekülasyona açık bırakmış ve herhangi bir sınırlamanın dışında tutmuştur. Braudel'e göre «tek, bir tarih ve tek bir tarih metodu yoktur; tarihler, merak konuları, görüş açıları vardır; yarın başka merak konuları, başka görüş açıları olacağı gibi»⁽¹⁾.

İngiliz ve dünya tarih literatüründe önemli bir yeri olan ve Braudel ile aşağı yukarı aynı dönemleri yaşamış Geoffrey Barraclough da, meslektaşları gibi tarihi eski sınırları dışına çıkarma çabasıdadır. «*Tarihçi hâlâ beşeri hayatın farklı görüntülerinin en iyi nasıl düzenleneceği sorusuyla karşı karşıyadır.*»⁽²⁾. Yine de tarihçi, Barraclough'a göre, günümüzde devrim sayılabilecek bir seviyeye ulaşmıştır ve bunu, özellikle 1940'lardan bu yana beşeri ve fiziki çevrenin görüntüsünü yansıtan bilimin korkunç sayılabilecek bir hızla ilerlemesine borçludur⁽³⁾.

Öte yandan, Türk tarihçiliğinin tanınmış temsilcilerinden Halil İnalcık, gerek M. Fuat Köprülü'nün geliştirdiği yöntemlere dayanarak, gerekse dünya tarihçiliğindeki son gelişmeleri çok iyi değerlendirerek ve Türk İktisat tarihçiliğinin tanınmış ismi Ömer Lütfi Barkan'ın da işaret ettiği üzere, «devletin tarihini değil, halkın tarihini yazmak» lazım geldiğine inanmış, Osmanlı tarihini esas tutarak ele aldığı konularla tarihin boyutlarını çok ücra köşelere kadar götürme çabası içinde görünmüştür⁽⁴⁾.

Dünya tarihçiliğini son gelişmeleriyle dile getirdiklerini sandığım bu tarihçiler, II Dünya Savaşından sonraki ilerlemeleri, tarihçilikteki yeni yaklaşımlar ve gelişmeler bakımın-

dan bir aşama sayarlar. F. Braudel, 1950'lerde tarihiliği «*da-ha dün kesin ve güvenilir sayılan yöntemleri, tasarımları, tanım-ları ve bütün kavramları birden çöken*» ve «*insanların ortak kaderine, yeni tarihin temel meselelerine*» götüren bir dal ha-line geldiğini belirtirken⁽⁵⁾, Barraclough da 1955'lerden iti-baren hızlı değişme ve yeni değerlendirme dönemine girdiği-ni söylemektedir⁽⁶⁾. Barraclough'a göre dört önemli değişik-lik tarihçiliğe hareket getirmiştir: a) Dünyanın belli bir ülke-sinde vuku bulan bir olay diğer ülkelere muhakkak duyul-ması; b) Her yerde sosyal ve entelektüel etkileri görülen bilim ve teknolojinin karşı konulmaz ilerleyişi; c) Avrupa'nın merkez olma özelliğini yitirmesi, denizasırlı bölgelerinden çe-kilmesi, Ameika Birleşik Devletleri, Sovyetler Birliği'nin üs-tünlük kazanmaları, Asya ve Afrika'da yeniden doğan ülke-ler ve bunların yaklaşımları; ç) Liberal sentezlerin değerini kaybedip ondokuzuncu yüzyıldakinden farklı sosyal ve poli-tik kurumların doğuşu.

İşte sayılan bu faktörlerin tabiatıyla yakın geçmişte göz-lenen başka faktörlerin yarattığı değişikliklerden sonra tarih-çiler eski temayülleri yeniden değerlendirmek zorunda kaldı-lar. Gerçekten, geçen yüzyılın ortaya attığı görüşlerin etki-sinde kalan ve bir yandan da onlardan sıyrılmaya çalışan ta-rihçinin günümüzdeki görüntüsünü, yakıştırılan çeşitli tarif-leri, ele alınan konuları, son 20–30 yıl içinde tarihçinin nasıl bir tarih anlayışına reaksiyon gösterdiğini veya neyi benimse-meye çalıştığını belirtmekte yarar vardır. Tarihçi 1950'lerde neyi miras olarak almıştı? Ondokuzuncu yüzyıldan akıp ge-len ve yirminci yüzyılın ilk yarısında süregelen tarihçiliğe kimler nasıl bir damga vurmuşlardır?

I

1950 Öncesine Genel Bakış

Ondokuzuncu yüzyılı kapatıp yirminci yüzyıla açılan ta-

rihi düşünce sistemi, teorik olarak, tarih ile bilimi kesin çizgilerle ayırmıştı. Tarihçiler, geçmişe ancak sezgi yoluyla erişebileceklerini düşünmelerine rağmen, yöntemlerinde «yeni vakalar keşfetmeyi» ve «tarihi tenkid» ile hatalardan uzak kalabilmeyi hedef almışlardı. Bu ortam içinde İngiliz tarihçiler –J. B. Bury ile G. M. Trevelyan arasındaki tartışma– tipik bir örnek sayılmaktadır. Bury tarih için «*a science, no less no more*» derken tarihçilikte taraftarları gibi araştırma yollarını aradı, elde edilen vakaların tam kanıtlarını gösterme çabası içine girdi⁽⁸⁾. Tarih metinlerinde çekiçilik kaygısına düşmekten ziyade, yazdığının doğruluğunun hesabını vermeyi tercih etti⁽⁹⁾. Trevelyan da tarihin sadece uzmanlar için yazıldığından, genel okuyucuya seslenmediğinden, yakınmıştı. Ona göre tarihçilikle ilim adına sanat/edebiyat kurban edilmişti⁽¹⁰⁾. Tarihçi olayları ve kanıtlarını toplarken tabii ki bilimsel olmalıydı, sonra da hayal gücünü harekete geçirmeliydi. Bütün bunlardan sonra vatandaşına, uygun bir üslup ile gerekeni anlatabilmeliydi⁽¹¹⁾.

Yirminci yüzyıl başlarındaki tarih anlayışının şekillenmesine yön verenler arasında iki Fransız da hatırlatmak lazımdır. Bunlar tarihin meslekten yetişen kişiler tarafından işlenmesi gerektiği, uzmanlık ile başarılabilecek bir bilgi dalı olduğunu vurgulamışlar, Türkçeye de çevrilen *Introduction aux Etudes Historique* adlı çalışmalarıyla oldukça popüler olmuşlardı⁽¹²⁾. Günümüzde yeni baskılarıyla daha değişik bir yaklaşım içinde bulunan *Cambridge Modern History*, Alman eğitimi görmüş Lord Acton'ın önderliğinde 1902 yılında yayın hayatına girerken Alman idealizmi ile pozitivist yaklaşım arasında bir görüntü kazanmaya çalışmıştı. Acton'a göre kesin tarih yazmanın zamanı henüz gelmemişti, ama yakındı; arşivler açılmıştı, her mesele çözülebilirdi⁽¹³⁾.

Ancak, bu yolda yürüyen tarihçilik, Barraclough'a göre, sadece malzeme biriktiriyordu, tahlili engelliyordu. Bury bir yönüyle doğrulanırken diğer yönüyle unutulmuştu. Olay ko-

leksiyonlarının hiçbir teorik anlamı yoktu. Bu bilgi yığınlarının gerçek sistem ile ilişkisi kurulmalıydı⁽¹⁴⁾.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında, köklerini Almanya'dan alan *Historicist*⁽¹⁵⁾ düşünce tarzının çok etkili olduğu bilinmektedir. Özellikle Dilthey ve Croce'nin yazıları bir hayli taraftar bulmuştu. Öte yandan 1917'den sonra Sovyetler Birliği'nde *Marksist* yaklaşımın devreye girmesinden ve 1929 yılında da *Annales* okulunun Fransa'da Lucien Febvre ve Marc Bloch ile getirdiği yenilikler Alman ekonömlüne kötü sinyaller vermişti, ama ortadan kaldıramamıştı. Bloch ve Febvre'nin yönlendirdiği okulda almanların *historicism*'indeki yarı bilimselliğe, şubjektivliğe ve sezgiye pek yer verilmemiştir. Bu *yeni tarih okulu* insan faaliyetlerini bir bütün olarak inceliyordu. *Annales* anlayışına göre, vakaların kronolojik tarihi açıktı, kolaydı; bunların ötesine gidilmeliydi. Diğer bilim (coğrafya, iktisat, psikoloji, sosyoloji vb.) dallarının metodları kullanılmalıydı. Belgenin –sadece belgenin– sınırlarından dışarı çıkılarak insanı temsil eden bütün unsurlar kullanılmalıydı ve tarih, belgeden olduğu kadar, dil, ülke yapısı, insan karakteri vb.den yararlanılarak yazılmalıydı⁽¹⁶⁾.

Öte yandan, Alman idealist tarih düşüncesine karşı yeni yollar aranmasında Marksist görünüşün de önemli etkisi olmuştur. Getirdiği yeni yaklaşımlar, özellikle tek, politik olayların birbirinden bağımsız olarak işlenmesi yerine girift, uzun dönemlerde olgunlaşan sosyal ve ekonomik prosesleri, halkın yaşantısındaki maddi durumu, teknolojiyi ve iktisadiyatı öne sürmesi, insan kitlelerinin tarihteki önemli rollerinin ortaya çıkarılması ve toplumdaki sınıf çatışmasının incelenmesi önerisi ve kronolojik tarih anlatımı yerine teorik açıklamalar vaadetmesi tarihçileri yeni yönlerle itmiştir. Historism'in tam alternatifi olabilmıştır⁽¹⁷⁾. Ancak bu yaklaşım tarzının da, zamanla, tarihi gelişimin sosyal kompleksine cevap veremediği, kavramlarının kalıplaşmış kaldığı ortaya çıkarıldı⁽¹⁸⁾.

Yukarıda işaret ettiğimiz değişik tavırlara rağmen tarihçilik, yirminci yüzyılın ilk yarısını kapatırken bir asır öncesine göre pek büyük mesafeler almamış gibi görünmektedir. Es-kiçağ ile uğraşan bu arada tarihçiliğin genel bazı meselelerine eğilen A. D. Momigliano⁽¹⁹⁾ ünlü Alman tarihçi Ranke'den aşağı yukarı yüzyıl sonra, 1950'lerde tarihçiliği dile getirirken, akademik yönden, kaynak kritiğinde pek fazla değişiklik olmadığını öne sürmektedir; «*Boeckh ve Droysen'de görülen prensipler hâlâ geçerlidir. Edisyon kritik tekniğinde bazı değişiklikler oldu... Lengüistik çalışmalarında belirgin bir incelik de kendini gösterdi. Ancak günümüz tarih çalışmaları geliştirilmiş kurallara pek önem verilmeden yapılıyor... Marksistler tarih yorumunda kesin a priori'den vazgeçmediler; ırkçılık tarihe yaklaşımda diğer kötü bir a priori oldu.*»

II

1950'lerde ve Sonrasında Tarihçilik

1950'lerde tarihçilik için Braudel «*mesleğimiz artık sadece yorucu çalışma ve sabırla elde edilen doğru sonuçlara dayalı, rahat ve emniyetli bir iş gibi görünmüyor*» derken bu tavrının basit birkaç kelime ile açıklanamayacağını, insanın karmaşık bir yapısının olduğu gibi tarihçinin de çok yönlü olması gerektiğine eğilmiştir⁽²⁰⁾. Braudel'e göre «*tek taraflı tarih yoktur. Hiçbir şey tek başına egemen faktör değildir: Ne ırklar arasındaki çatışma, bunların çarpışma ve uzlaşmaları insanın bütün geçmişini belirlemiş; ne güçlü ekonomik ritimler, gelişme ve çöküşü yaratanlar; ne sürekli sosyal gerginlikler; ne Ranke gibilerin kişiyi ve bütün tarih genişliğini yüceleştirdikleri yaygın maneviyat; ne teknolojik üstünlük; ne de nüfus patlaması...*»

Tarihçilerin görüş açılarını genişletmeleri, birbirinden pek farklı konuları işlemeye başlamaları; her şeyden önce,

1950'lerde Batı dünyasında sosyal bilimlerin tarihçiler üzerinde çok etkili olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca, tarih adına, sadece Avrupa'nın, Kuzey Amerika'nın değil, aynı zamanda Sovyetler Birliği'nin, Asya'nın, Afrika'nın ve Güney Amerika'nın söz sahibi olmaya başladıkları yeni yaklaşımları, tabiatıyla, devreye sokmuştur. Tarihi, kıtalararası bir platformda düşünmesi ve sosyal bilimlerin, hatta fen bilimlerinin kendisine işaret ettiği çeşitli konuları işlemesi açısından Fernand Braudel'in II. Filip dönemindeki Akdeniz dünyasının yankılarını burada belirtmekte yarar vardır. Braudel, o devasa eserinde, zamanı, her an aynı hızla akmadığı gerekçesiyle, uzun-dönem, orta-dönem ve kısa-dönemlere, diğer bir ifade ile, coğrafyanın, sosyal yapının ve münferid olayların yer aldığı birimlere ayırılır. Eser, Akdeniz adını taşır; ekonomik, sosyal ve kültürel olaylara eğilirken milli sınır tanımaz, global açıklamaları tercih eder. Coğrafi alanı, kendisinden öncekilerin aksine siyasi bir konu veya bir devlet başkanı, bir kral için değil, bir deniz için kullanır. Onu sınırları dışına taşıyarak Atlantik'ten Osmanlı-İran sınırına, Sahra'dan Orta Avrupa'ya, hatta daha da kuzeye götürür. Etkileşimin böyle uzaklardaki gerekçelerine gidilmedikçe Akdeniz tarihinin kavranılmasının zor olacağına işaret eder⁽²¹⁾.

Yukarıda belirtmeye çalıştığım tesirlerle, yirminci yüzyılın ortalarında tarihçilik, Momigliano'ya göre, dört ana yönünde değişmiştir;⁽²²⁾

(a) Tarih, artık sadece politik ve dini değildir; milli tarihler modası geçmiş görünüyor; Marksizm'in etkisiyle sosyal-ekonomik tarihler yaygınlaşmış olup sonsuz çeşitlilik göstermektedir; aletlerin tarihinden eğlence tarihine, şehir plancılığından Anglikan geleneğindeki bir papazın hayatına. Bütün bu gelişmelerin arkasında ne tür fikirlerin olduğunu belirtmek gittikçe girift hale gelmektedir.

(b) Fikirler artık tarihin açıklaması değildir. Psikanaliz, ırkçılık, Marksizm, ilkelik ve hayvan davranışları farklı açıklamalar gerektirmektedir.

(c) Tarihi gerçekler genellikle sosyal güçlerle açıklandı-

ğına göre, tarihi olaylarla kişisel aksiyonlar arasındaki ilgi meselesi daha keskin halde görünmektedir. Fransız ihtilali istendiği gibi açıklanabilir; ancak bazı kişilerin kızgın, aşık, hasta, sarhoş, şaşkın veya korkak oldukları düşünülmelidir.

(ç) Dördüncü ve en bariz olanı da, ilerleyişten veya belli bir yönden olayların anlamlı gelişmesinden söz etmenin zorluğudur. Pek çok tarihçi gelişmenin ne olduğunu bilememektedir ve bunun için filozoflardan kılavuzluk beklerler. Ama filozoflar neyi düşünmek değil, nasıl düşünmek üzerinde dururlar.

İşte bütün bu düşüncelerin ve kaygıların sonucu olarak, tarih kendisini yeni kavramlar ve yöntemler içinde buldu. Bunda en önemli faktör veya yol gösterici unsur sosyal bilimlerdeki gelişmeler ve bu gelişmelerin tarihe uygulanması olmuştur; Fransız tarihçi F. Mauro'nun deyişiyle, tarih sosyal bilimlerin geçmişe yönelen projeksiyonu durumuna getirilmiştir. Günümüzde tarihçiler, yeni kavramlar ve teknikler için sosyal bilimlere daha çok başvurur duruma gelmişlerdir. Sosyolojik düşüncenin daha geniş kategorileri tarihçilere çekici gelmeye başlamıştır. Özellikle de kantitatif metodlar daha çok kullanılır olmuştur.

III

Sayılarla Tarih

Tarihçiler sosyoloji, siyaset bilimi, psikoloji, ekonomi, antropoloji ve demografinin yanısıra sayılara da bağlı kalmaya başlamışlardır. Yıllar öncesinde G. Lefebvre'nin savunduğu *il faut savoir compter* ilkesi zamanımızda pek yaygın olarak benimsenmiş görünmektedir. Annales okulunun günümüzdeki güçlü isimlerinden Emmanuel Le Roy Ladurie «sayıya dayanmayan tarih bilim niteliği taşıyamaz»⁽²³⁾ derken ta-

rihçiyi çağdaş dünyanın çok önemli bir kesfi sayılan bilgisayar düzeni içinde yürümeye zorlanmaktadır⁽²⁴⁾.

Son yirmi-otuz yıl içinde tarih incelemelerinin pek çok dalında sayılar tarihçiyi etkilemiştir. Ama sayılar karşısında tutumları değişik olmuştur. *Seville et l'Atlantique* adlı eseriyle ün yapmış Fransız tarihçi Pierre Chaunu, homojen dizilerde bütünleşmiş tarihin, tek olayla ilgilenen tarihten daha ilginç olduğunu ileri sürerken onda ölçülebilirlik aramaktadır⁽²⁵⁾. İngiliz David Thomson, adet sayma ve ölçme işleminde tarihçinin gereksiz teşviklere karşı dikkatli olmasını istemiştir⁽²⁶⁾. Barraclough sayılara körü körüne bağlanmamak gerektiğini söylerken istatistiklerin bir tarih formu yaratmadığını hatırlatmaktadır. Ona göre, istatistikler bir meselenin aydınlanmasına yardımcı olmakta, ama kural olmamaktadır. Barraclough'ın açıklamalarında daha ziyade ihtiyat ağır asmaktadır: «*belgeler karşısında düşüncesiz kalma*» tehlikesi vardır ve «*eleştirici süzgeçten geçmeyen sayılar*» tarihçiyi yanlış yollara saptırabilir⁽²⁷⁾.

Barraclough, yine de, kantitatif tahlillerin önemli olayların ortaya çıktığı dönemi daha iyi yansıtabileceğine inanmaktadır. Sayıya ulaşma çabaları tarihçilikte, günümüzde, en kuvvetli eğilim olarak görünmektedir; tarihçiyi 1930'lardan ayıran başlıca faktör olarak benimsenmektedir.

Sayıları ve istatistikleri Türk tarihçiliğinde de görmek mümkündür. Özellikle *Annales* okulunun bu bakımdan etkisi çok olmuştur. Ömer Lütfü Barkan'ın, *Annales* okulundan aldığı tesirlerle Türkiye'de tarihçiliğe sokmak istediği sayıları ve bu arada özellikle onbeş ve onyedinci yüzyıllar arasındaki Osmanlı dünyasının nüfus, vergi ve maliyesinin rakamla ifadesini belirtmek gerekmektedir. Barkan'ın ve ekibinin 40-50 yıllık gayretleri içinde Türk tarihçiliğine arşiv malzemesine dayanan ve ölçülebilir bilgiler kazandıran çalışmaları, şüphesiz, çok önemlidir; Osmanlı tarihçinin kronolojik ve politik olayların anlatımından günlük gerçeklerin yansıtılması şekli-

ne geçirilişin sembolüdür⁽²⁸⁾.

İstatistiklerin, kaynak yetersizliğinden dolayı bütün eksikliklerine rağmen, en çok konuşturulduğu ve kısa bir zaman önce gerçekleştirilen bir çalışma Suraiya Faroqhi'ye aittir. Faroqhi, onaltı ve onyedinci yüzyıl, Osmanlı dünyasıyla ilgili bu incelemesinde (*Annales*'in de etkisi altında) sadece geçmişin daha geniş dönemlerine ait sayıları arşivlerden çıkarmakla kalmıyor, aynı zamanda, 30-40 yıl önce Türkiye'de hiç de önemli sayılmayan, ancak sosyal bilimlerin tarihçilere işaret ettikleri konuları da işliyor. Gerek istatistiklerin benimsenmesinde, gerekse toplumun çok daha geniş kitlelerinin tarih konusu yapılmasında Halil İnalcık'ın payı şüphesiz, çok büyük olmuştur. Cengiz Orhonlu'nun günümüzde altyapı diye terimlendirilen Osmanlı görüntüsüne ışık tutma çabaları ve verdiği rakamlar, Mübahat Kütükoğlu'nun Osmanlı gümrüklerinden gelip-geçen sayıları sunma teşebbüsleri de tarihçiliğin son yıllarda gösterdiği gelişmelerin birer halkası olarak düşünülmelidir.

IV

Bölge tarihleri, insansız tarih

1950'lerden bu yana, dünya tarihçileri arasında, son zamanlarda da Türkiye'de kimilerince benimsenmiş olan bir tarihi yaklaşım da bölge tarihleridir. Gerçi milli bilinç, milli karakter, milli liderlik vb. kavramlar milli tarihi ön planda tutmaktadır ve kaynaklarının daha kolay okunabilir ve benimsenebilir olması tarihçilerin çoğunun milli tarih ile uğraşmalarına yol açmaktadır. Ancak, Barrow'son'un da işaret ettiği gibi⁽³⁰⁾, milli tarih içine duygu çoğu zaman fazlaca karıştırılmıştır.

Bölge tarihçiliğine en iyi örnek olarak, çoğu zaman, gü-

ney Fransa'daki Languedoc köylülerini, ortaçağ Montaignou'sunu konu eden E. Le Roy Ladurie gösterilmektedir. Anglo-Saxon dünyasında da büyük ilgi uyandıran çalışmalarında, Ladurie, köyü, kıraç kesimi, birim olarak ele almıştır. İlgilendiği bölgelerin uzun dönemlerde ortaya çıkan ve daha sağlıklı ortaya çıkarılan özelliklerini dile getirmeye çalışmaktadır⁽³¹⁾. Ladurie'den çok yararlanmış, hatta onu model olarak seçmiş olan Fraoqhi, onda Osmanlı tarihi için esinlendirici taraflar bulmuştur⁽³²⁾.

Annales okulunun, özellikle Braudel ve Ladurie'nin tarihçiliğe kazandırdıkları değişik bir yöntem de insansız bölgelerin işlenmesidir. Onlara göre, tarihçi sosyal bilimlerle sınırlı kalmamalı, kendisini tabiat bilimleriyle de bütünleştirmeliydi. Braudel'in coğrafyayı, fiziki yapıyı, tarih içine ne kadar soktuğu pek çok tarihçi tarafından bilinmektedir. Ladurie de tabiat bilimlerinin tarihçi tarafından ne yönde kullanılabilirliğini çok iyi gösterebilmiştir. Özellikle iklim tarihinin ortaya çıkarılmasında kullanılabilircek metodu geliştirenlerin başında gelmektedir. Tarihi her zaman insanla, insanın yaptıklarıyla bütünleştirenlere karşı insansız alanları göstermektedir⁽³³⁾. Glasiyologların (buzullarla uğraşan bilim adamlarının), dendrokologların (ağaç ve diğer bitki örtülerinin tarihi ile meşgul olanların) elde ettikleri sonuçları tarihçilere tanıtmaya çabası içine girmiştir⁽³⁴⁾. H. H. Lamb, iklim, tarih ve insanı bütünleştiren eserinde de meteorolojik aygıtların verilerini, aşırılık gösteren iklimi, sel baskınlarını, fosil buluntuları ile ilgili fiziki ve biyolojik belgeleri, buzul çağ kanıtlarını, donma olaylarını bizzat yaşayanların bıraktıklarını tarihçiler için yabancı sayılmayan günlüklere, yıllıklara, kroniklere, hububat fiyat kayıtlarına eklemek suretiyle tarihçinin kaynaklarının ve bu kaynakların gösterdikleri konuların ne kadar çeşitli olabileceğini ortaya atmıştır⁽³⁵⁾.

Sonuç

Yukarıdaki kısa açıklamalarda ve birkaç örnekte görüldüğü üzere, tarihçi seleflerinin ele aldıkları konulardan çok farklı konularla karşı karşıya bulunmakta, incelemelerinde yeni yöntemlere başvurma zorunda kalmaktadır. İklim tarihi, teknoloji tarihi, bilim tarihi, tarihi demografi gibi konular daha önce işlenegelmiş konulara katılırken, tarih malzemesi türlerinin çok artışı da tarih incelemesindeki düzenlemeyi etkilemektedir. Son zamanlarda tarihçiye açılan arşivlerin sakladığı yazılı belgeler yanında mesela havadan çekilen fotoğrafların tarım ve şehircilik tarihine başarı ile uygulandığını belirtmekte fayda vardır. Karbon sistemi, bilgisayar uygulaması gibi, tarihçilerin bazılarınca kullanılan metodlar yanında arşiv belgelerinden çok hızlı olarak faydalanma yollarına da gidilmektedir. Mikrofilme alma, elektronik bilgisayar kullanma, tarihi bilgisayar kullanma, tarihi bilgi bankası hazırlama yeni geliştirilen yöntemlerden sadece bir kısmıdır. Barraclough tarihçinin eriştiği durumu şöylece özetlemektedir: «*Şu anda söylenebilecek tek şey, tarihin Buckle, Comte ve Spencer'in zamanına göre bilim statüsüne çıkarılma ihtimalinin çok daha fazla, bilimsel tarihçiliğin neyi ifade ettiğini kestirmenin çok daha bilgiçlik ve eldeki tekniklerin çok daha ileri olduğudur*»⁽³⁶⁾. Türk tarihi, özellikle Osmanlı tarihi üzerine Halil İnalcık'ın sözleriyle bu bölümü bitirmek istiyorum: «*Türk tarihi en çok tahrif edilmiş, bozulmuş bir tarihtir. Özellikle Osmanlıların sosyal tarihini baştan aşağı yeniden yazmak gerekir... Her şeyi inkar edilemeyecek belgelerle sunmak zorundayız*»⁽³⁷⁾.

DİPNOTLAR

1. F. Braudel, «Histoire et sociologie» *Écrits sur l'Histoire*, Paris, 1969, s. 97; Braudel *On History* (çev. S. Matthews), London 1980, s. 64.
2. G. Barraclough, *Main Trends in History*, New York-London 1979, s. 149.
3. Barraclough, *Main Trends...*, s. 205 vd.
4. Bu konuda Halil İnalcık ile yapılan bir görüşme için bkz. *Nokta*, sayı: 27, İstanbul 1983), ss. 44-45.
5. F. Braudel, «Positions de l'Histoire en 1950», bkz. *Ecrits sur l'Histoire*, s. 15 (Bu makalenin Türkçesi için bkz. Z. Arıkan, «1950'lerde Tarih'in Durumu», *Tarih İncelemeleri Dergisi*, sayı 1 (İzmir, 1983), ss. 129-143.
6. Barraclough, *Main Trends...*, s. 2.
7. Osmanlı tarihçiliği ile ilgili kısa bir değerlendirme için bkz. H. İnalcık. «Ottoman Social and Economic History: A. Review», *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi* (1071-1920), Ankara 1980, ss. 1-8.
8. J. B. Bury, «The Science of History» bkz. F. Stern (ed.), *The Varieties of History*, New York, 1964, s. 223.
9. Bury, *aynı yer*, ss. 210 vd.
10. G. M. Trevelyan, «Clio, A Muse», Stern, *The Varieties...*, s. 228.
11. Trevelyan, *aynı yer*, s. 239.
12. *Tarih Tetkiklerine Giriş* (çev. G. Ataç), İstanbul 1937.
13. Lord Acton, *Lectures on Modern History*, London 1966 (6. bs.), ss. 17 vd.
14. Barraclough, *Main Trends...*, s. 8.
15. Bu dönem Alman tarih felsefesi için bkz. D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, İzmir 1984, ss. 111 vd.
16. *Annales d'Histoire Économique et Sociale* adıyla devreye giren, sonradan sadece *Annales* olarak anılmaya başlayan bu tarih okulu üzerine pek çok şey yazılmıştır ve bunları burada sıralamak mümkün değildir. Ancak son zamanlarda Türkçeye kazandırıldığını memnurlukla gördüğüm iki çalışmayı belirtmek istiyorum: *Marc Bloch, Tarih'in Savunusu ya da Tarihçilik Mesleği*, (çev. M. A. Kılıçbay), Ankara, 1985; A. Boratav (derl.), *Tarih ve Tarihçi; Annales Okulu İzinde*, İstanbul 1985.

17. Barraclough, *Main Trends...*, ss. 17–18. Ayrıca ayrını için, Marx and Engels, *Basic Writings on Politics and Philosophy* (ed. L. S. Feuer), London, 1969, «Introduction».
18. Barraclough, s. 28.
19. «A Hundred Years after Ranke», *Studies in Historiography*, London, 1966, s. 107.
20. Braudel, *On History*, s. 9.
21. Braudel, *On History*, s. 10.
22. Momigliano, *aynı makale*, ss. 109–109.
23. E. Le Roy Ladurie, «The Quantitative Revolution and French Historian: Record of a Generation», *The Territory of the Historian* (çev. Ben and Siân Reynold), Sussex 1979, s. 15.
24. Ladurie, «Historian and Computer», *The Territory...*, s. 6.
25. Karş. P. Chaunu, «Nicel Tarih veya Dizisel Tarih» (çev. N. Acar), *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 1 (İzmir, 1983), ss. 145–155.
26. D. Thomson, *Tarihin Amacı* (çev. S. Özbaran), İzmir 1983, s. 58.
27. Barraclough, *Main Trends...*, s. 84.
28. Bir örnek için bkz. Ö. L. Barkan, «Tarihi Demografi Çalışmaları ve Osmanlı Tarihi», *Türkiyat Mecmuası*, 1953, s. 1–26.
29. Bkz. *Towns and Townsmen of Ottoman Anatolia: Trade, Crafts and Food Production in an Urban Setting 1520–1650*, Cambridge U. P. 1984.
30. Barraclough, *Main Trends...*, ss. 149 vd.
31. S. Faroqi, «Ricardo, Yapısalcılık ve İklimsel değişim: Emmanuel Le Roy Ladurie'nin Yapıtları» (çev. R. Yılmaz), *Toplum ve Bilim*, 23 (1983), ss. 103 vd.
32. Faroqi, *aynı makale*, s. 114.
33. Ladurie, *The Territory of the Historian*, Sussex, 1979, ss. 287 vd.
34. Faroqi, *aynı makale*, s. 105.
35. H. H. Lamb, *Climate, History and the Modern World*, London, 1982.
36. Barraclough, *Main Trends...*, s. 214.
37. Bkz. *Nokta*, sayı 27 (29 Ağustos 1983), s. 45.

II

TAVANDAN TABANA TOPLUM TARİHİNE DOĞRU

Tarihin yönetici sınıf kültürünün bir parçası olmaktan çıkıp, bilim haline gelmesi onun yapısında önemli değişikliklerin ortaya çıkmasına neden oldu.

İlhan Tekeli

I

Bir tarihçi olarak, üstelik otuz yıl kadar önce ‘klasik’ diyebileceğim bir tarzda öğretim yapan bir fakültede yetişmiş ve ardından tipik ‘şarkiyat’ çalışmaları yapan bir kurumdan doktora diploması almış –daha açık bir ifadeyle, tarih ile sosyal bilimlerin birbirleriyle pek karışmadığı ve tanışmadığı bir ortamda tarihi ve tarihçiliği anlamaya çalışmış– bir kişi olarak, «Tarih ve Sosyoloji» başlığı altında düzenlenen bir seminere nasıl bir bildiri ile katılmam gerektiği üzerinde epeyce düşündüm. Sonunda, tarihçiliğimizde –resmi kurumlarda çalışan, araştıran ve öğreten tarihçiliğimizde– üzerine gidilmesi gereken bir problem olarak gördüğüm, sosyal bilimlerin verilerini henüz içine sindirememiş düzeyden sıyrılmaya çalı-

şan, sadece sayılı kişi ve girişimlerle bunu aşabilen tarih dünyamızda varolan, daha geniş boyutlarıyla ele alındığında belirginleşen bazı sorunlardan söz etmeye karar verdim. Böyle bir bildiri cesurca ortaya atılmış sayılabilir: Henüz olgunlaşmamış düşüncelerin bir derlemesi gibi görülebilir: ama kabuğundan biraz dışarıya taşmak isteyen, olayları biraz daha geniş gözlükle değerlendirmeyi arzulayan, akademik çalışmalarının sonuçlarını topluma ulaştırmak niyetinde olan bir tarihçi için akla yatkın sayılabilir. Cesaretim bundandır.

Baykan Sezer'in *Sosyolojinin Ana Başlıkları* adlı kitabının sonucunda belirttiği gibi, sosyoloji «toplumların kendi üzerlerine sordukları ve sürekli yenilenen bir soru» ve sosyolojide «genel doğruların dışında mutlak doğrular söz konusu değil» ise⁽¹⁾, Özer Özankaya'nın tanımladığı üzere «insanların toplum yaşamının koşullarını nesnel olarak ve toplumsal bütün içinde inceleyen bir bilim» ve amacı da «insanların davranışlarını belirleyen toplumsal çevrenin yapısal öğelerini aydınlatmak, bu çevrenin oluşumunda, işleyişinde ve gelişimindeki düzenlilikleri açıklamak» ise ve Maurice Duverger'in «sosyal bilimlerin nitelikleri, doğası ve amacı hakkında giderilmesi güç ve ağır tartışmalara saplanıp kalmamak için, sorunu kökensele açıdan ele alarak» incelenmesi gerektiği yolundaki uyarısı geçerli ise⁽²⁾ günümüz dünyasındaki tarihçi için sosyolojinin katkısı ve kaçınılmazlığı çok açık demektir. Aksi durumlarda, yani sosyolojide «aynı sorunlar ve bu sorunlara aynı değişmez ve mutlak karşılıklar söz konusu olabilirse, tarihte ve toplum yaşantısında hiçbir ilerlemeden söz edebilmemiz imkanı kalmayacaktır»⁽³⁾. Sezer'in çok iyi vurguladığı gibi – daha önceleri başkalarının da belirttiği gibi– tarihi «insanlığın serüveninde tek olanı, yinelenmeyi, ayrıntıları» veren, buna karşılık sosyolojiyi «toplum yaşamında dengeli ve sürekli olanı» inceleyen bilim dalları olarak görme eğilimlerinde olanlar bu iki bilim dalının arasını açmaktan başka bir işe ya-

ramamışlardır⁽⁴⁾. Bildirimin amacı ayrılığı değil, bütünlüğü pekiştirmektir.

İngiliz tarihçi Edward H. Carr'ın belirttiği gibi, *«çağdaş insan daha önce görülmemiş bir derecede kendi varlığının bilincindedir, bu nedenle de tarihin bilincindedir. Geçip geldiği belirsiz pırıltılardan, varmakta olduğu belirsizliği aydınlatabileceği umuduyla, coşkuyla incelemekte, tersine olarak da, önünde uzayan yol hakkındaki arzuları ve endişeleri ardında kalanların anlayışını güçlendirmektedir»*⁽⁵⁾. Onun içindir ki Carr, *«tarih nedir?»* sorusuna verilecek cevabı, *«içinde yaşadığımız toplum hakkında ne düşündüğümüz»* sorusuna verilecek yanıtı bağlamaktadır⁽⁶⁾. Toplum ile tarihi, güncel ile geçmişini her an iletişim içinde tutmaktadır.

Böylece, günümüz toplumlarının varoluşlarının ve bunu sürdürmelerinin bilincine daha çok ulaştıklarını, yepyeni sorgulamalarla geçmişi değişik yöntem ve konularla eşelediklerini düşündüğümüzde «tarih ve sosyoloji»nin –diğer bilimlerin de katkılarıyla– birbirlerine sunabilecekleri yardım daha çok belirginleşmekte ve gerekmektedir.

Ben, burada, iki nokta üzerinde durmak istiyorum. İlki, 'akademik' nitelikte saydığımız tarih araştırmalarının son yaklaşımlarla ve gelişmelerle ele aldığı şekilleri, kazandığı boyutları, başka bir deyişle, sosyal bilimlerin tarihçilere getirdiği çeşitliliği, araştırma için belirlediği konulara değinme isteğimidir. Diğer, pek çok bilgi dalının, araştırma ünitelerinin yol göstericiliğiyle tarihçilerin sıradan bir insana, İngilizce deyimle *layman*'e, genel bir ifadeyle topluma açılma, seslenme gereği duymaları ve bunun örneklerini verme yolunda katettikleri mesafeyi hatırlatma arzumdur. Daha basit söylemem gerekirse, 'narrative' tarihçiliğinin –devlet yöneticilerinin, mutlak hakimlerin beklentileri doğrultusunda oluşan, devlet ile tarihi bütünleştiren anlayış içinde fayda sağlayacağına inanılan tarihçiliğinin, 'ihtişam', 'hanedan', 'yönetici', 'kanun' vb. konuları aşamayan tarihlerden, toplumları meydana

getiren öğelerin tarihine, toplum dinamizmine, yeni terimlerle 'grassroots history' ya da 'history from below', hatta Fransızlar'ın daha cesurca söyledikleri 'histoire totale' doğrultusunda gelişen tarihçiliğe değinmek istiyorum⁽⁷⁾. Sosyoloji için çok şey ifade eden A. Comte'un yüzyılı aşkın bir süre önce «*kasır anekdotları kör gibi toplayanların mantıksız meraklarıyla çocukça sıralanan önemsiz ayrıntı*» olarak gördüğü⁽⁸⁾ ve ondokuzuncu yüzyılın büyük bir bölümüne damgasını vurmuş tarihçilikten, 1990 yılına doğru ulaşılan ve toplumu, toplumları daha fazla kavramaya ve kapsamaya çalışan tarihçiliği –esasta Avrupa merkezli tarihlerde 'erken modern çağ', Osmanlı tarihinde 'klasik' dönem olarak nitelendirilen kesitleri konu alanların çalışmalarından birkaçına değinerek– dile getirmek istiyorum. Bir bakıma da, tarih ile sosyolojinin kıyaslanmasından yararlanarak, ülkemizde bu bilgi dallarının emir–komuta zincirinde, ferman eşliğinde gönderilen programların, kitapların can sıkıcı halleri üzerinde düşündürmek istiyorum.

II

Osmanlı İmparatorluğu'nun yukarıda andığımı dönemi üzerinde duran bazı araştırmalara değinmeden önce, resmi kurumlarca yayınlanmış veya yayınlanmasına izin verilmiş ve çok geniş bir okuyucu kitlesini, öğrenciyi, hedef alan iki kitaptan söz etmek istiyorum (Genel tarih niteliğindeki bu kitapları seçmemin sebebi, sadece, büyük okuyucu yığınlarına seslenmiş olmaları, özellikle liselerde zorunlu olarak okutulmalarıdır. Kişiye yönelik herhangi bir kaygım yoktur). Milyonlarca lise öğrencisinin okuması amacıyla hazırlanmış bir lise tarih kitabında Osmanlı 'parlak' dönemine ait «sosyal ve ekonomik hayat»ı birlikte okuyalım:

«*Osmanlı toplumu, yaptıkları işlere bağlı olarak üç ana*

gruba ayrılmıştı. Bunlardan birincisi ilim adamları, esnaf ve devlet idarecilerinin meydana getirdiği Eşraf adı verilen gruptu. Osmanlı Devletinin yöneticileri bu grubun içinden seçilirdi. Ayrıca şehirlerde sendika tarzındaki Loncalar etkiliydi. Meslek loncaları iş hayatının düzenini sağladığı gibi, malların kalite kontrolünü de yerine getiriyordu.

Osmanlı toplumunun ikinci grubunu ise çiftçiler yani köylüler meydana getirmişti. Köylüler imparatorluğun yerleşik vasfını taşıyan bölümü olup, göçebe aşiretler de bu grubun içindeydi. Köylüler hukuken bir dirlik (timar) sahibine bağlı idiler. Elleriindeki toprağı ekmezlerse çiftbozan adlı altında bir vergi ile cezalandırılırdı.

Üçüncü grubu ise, ehl-i örf adı verilen ve çiftçi üzerinde birtakım yetkileri olan memurlar oluşturmaktaydı»⁽⁹⁾.

Hepsi bir sayfa kadar tutabilen «sosyal ve ekonomik hayat»tan daha fazla alıntı yapmıyorum. Son birkaç yıldır sayıları artan bu tür lise tarih kitaplarından başka iktibasa da gerek duymuyorum. Son araştırmaların verilerini, pedagojik kaygılarımı da dile getirmek istemiyorum. Sadece şu kadarını söylemekle yetineceğim: ‘Sosyal tarih’ olarak verilen ve sultanların, vüzerânın bitmeyen serüvenleri arasına sıkıştırılmış birkaç satırla milyonların tarihinin belirlenmek istenmesi üzücüdür Loncaları ‘sendika’ olarak göstermek ve toprağını ekmeyen köylünün başına ne tür bir cezanın geleceğini haber vermek neyi açıklayabilir ki? Lise I tarih kitaplarında sayılan yardımcı bilimlere içine sosyolojinin sokulmayışı, aslında, verdiğim alıntının mahiyetini çok iyi açıklamaktadır. Tarihçiliğin gözünün bu kadar açıldığı ve tarih öğretiminin o denli ilerlediği bir dünyada, toplum tarihi ile ilgili araştırmalar yapmış öğretim üyelerini, Milli Eğitim bakanlığı müfredatına bağlı kalarak paragraf başlıklarını sultanların, vezirlerin adlarıyla ve sefer/savaş başlıklarıyla donatmak zorunda kalmalarını onların tarih anlayışı diye nitelemek, sanırım haksız-

lık olur. Ama, Milli Eğitim Bakanlığı'nın devlet gözlüğüyle baktığı tarih öğretiminde sosyolojinin ve diğer bilimlerin sorgulamalarıyla önem kazanan toplum tarihini, özerk düşünmesi ve çalışması gereken üniversite çevresi veya bağımsız kuruluşlar dışında müfredata ve kitaplara kim sokabilir?

Şimdi de, toplum için yazılmış, Türk Tarih Kurumu'nca yayınlanmış bir *Türkiye Tarihi*'nden bahsetmek istiyorum. Aktaracağım satırların, kitabın yazım üslubuna ve içeriğine örnek olabilecek nitelikte bulunduğunu sanıyorum:

«... Bizans imparatoru IX. Konstantin Monomak'ın Liparit komutasında sevkettiği kuvvetler, Müslüman Şeddad - Boğulları beyliğinin başkenti Doviç'e kadar olan yerleri istila etti (1045). Bunun üzerine Sultan Tuğrul'un emriyle harekete geçen Kutalmış, Gence önlerinde Liparit'i ağır bir yenilgiye uğrattı. Bu zafer, Bizans'a karşı kazanılan ilk Selçuklu başarısı idi. Öte yandan prens Hasan, Vanı gölü bölgesinde akınlar yapmakta iken Katakalon ve Aaron kumandasındaki Bizans ordusu ile Büyük Zap suyu yörelerinde, 1047/48 yılında, girdiği savaşta, yenilgiye uğradı ve şehit oldu...»⁽¹⁰⁾.

Böylece yukarıdakilerin, kumandanların vuruşmalarıyla sürüp giden 1989 yılında yazılmış, «*halkımızın hemen her türlü düzeyindeki bireylerinin kolayca okuyup anlayabileceği*» umudunu taşıyan bu 'popüler' tarihin 538 sayfalık görkemli hacmine serpiştirilen 'sosyal tarih' kırpıntıları da yerlerinde rahat değildir. «... *yarı İslam Şamani inançlarını koruyan göçebe Türkmenler arasında, Samsat yörelerinde Baba İshak (veya Baba Resul) adlı, daha çok Şamani inançlarına bağlı, İslamiyeti henüz hazmedememiş*» olarak nitelenen bu Türk şeyhinin Türkmenleri etrafına toplayıp, kitap yazarlarının da teslim ettikleri üzere, «*ülkedeki adaletsiz ve haksız yönetime karşı*» girdiği bu hareketin sosyal boyutlarını göstermek yerrine, «*Türkiye Selçuklu devletini ciddi bir şekilde sarsan bu tehlikeleri dini ve siyasi hareket*»in bastırılmasıyla ülkenin hu-

zura kavuştuğu şeklindeki bir kestirme ile sosyal tarih dışlanmışır⁽¹¹⁾. Ne yazık ki bu isyanın «*Osmanlı öncesi Anadolu Türk tarihi içinde en önemli olaylardan biri*» olduğunu hatırlatan ve «*Abdalan-ı Rûm adı altında XIV. ve XV. yüzyıl Anadolu'su'nun batı uçlarını dolduran Babai hareketine bağlı bu şahsiyetler, nihayet XV. yüzyıl Bektaşiliğın teşekkülüne ortam*» hazırladığını bildiren ve Fuad Köprülü'nün açtığı ufukları genişleten Ahmet Yaşar Ocak'ın çalışmasını anlamsız kılmıyor mu?⁽¹²⁾.

Resmi belgelerin, tarihlerin, nasihatnâmelerin, buyrukların tutsağında kalmasına rağmen ve geniş halk yığınlarının değil, üst zümrelerin serüvenlerini yinelemesine rağmen, Türk tarihçiliği özeğllikle 1960'lı yıllarda gösterdiği atılımla, etkilerini eğitim/öğretimde, ders kitaplarında pek bulamadığımız bir tarih incelemeleri literatürü yaratmıştır. Şimdi bu gelişmeler ve onlarla ilgili değerlendirmelerden söz etmek istiyorum.

III

Bahaettin Yediyıldız'ın «tahrir defterleri çağı» diye adlandırdığı XV–XVII. yüzyıllar üzerinde yapılan çalışmaları hatırlatmakta yarar görüyorum. Osmanlı 'sosyal tarihi'ne Ordu kazasına ait tahrir-defterleriyle yaklaşmak isteyen Yediyıldız «toplumun bütün yönleri hakkında açıklamalar» yapılabileceği ve böyle bir çalışmanın diğer Osmanlı bölgeleri üzerinde yapılacak sondajlarla bütünleştirilerek bazı sonuçlar elde edilebileceği umudundadır⁽¹³⁾. Gerçekten, ele aldığı bölgenin yer adları, timar beyleri, sosyal zümreleri, etnik yapısı, nüfusu, vergileri, üretim ve vakıfları ile ilgili istatistiki bilgilere ulaştırıyor bizi. Ömer Lütfi Barkan ve Halil İnalcık gibi tarihçilerin başlattıkları, Nejat Göyünç'ün Mardin örneği ile geliştirdiği, Zeki Arıkan'ın Hamid, Feridun Emecen'in

Manisa üzerine yaptıkları çalışmalarda diğer örneklerini bulan bölge tarihçiliği, Osmanlı hakkında daha çok ve taşra boyutlarıyla bilgi sahibi olmamızı kolaylaştırma yolunda, gerçekten, çok yararlı olmuştur. Ancak bu tür çalışmalar aynı dönemler için Avrupa'nın çeşitli bölgelerini konu eden çalışmalarla kıyaslandığında aklımıza birtakım sorular getirmektedir. Toplum tarihinin ne kadarına ulaşılabilmiştir? Gerek şehircilik gerekse kırsal kesim tarihinin aydınlatılmasında Türk tarihçiliği hangi aşamaya gelebilmiştir?

Önce, Özer Ergenç'in şehir tanımını ve ardından sayıları gittikçe artan şehir tarihleriyle ilgili kaygılarını belirtmek istiyorum:

«Çok genel düzeyde, şehirleşme nüfus kompozisyonundaki bir değişme olarak tanımlanabilir. Şehirlerdeki canlı kesimler, kırsal kesimlerle ilişki içinde gelişir. Uygulamada mantıklı bir zorunluluk olarak görülmesi de, genellikle değişim kırsal kesimden insan gruplarının şehir yerleşikleri arasına katılmasını simgeler. Karşılıklı etkilenmenin diğer bütün boyutları bilinmesi bile, şehirleşmenin hem kırsal alanı hem de şehri etkileyen sürekli bir olgu olduğu açıktır»⁽¹⁴⁾.

Böyle bir tanım içine soktuğu şehirler için –tabii ki onlarla etkileşim içinde bulunan kırsal kesimler için– tahrir defterlerinin her zaman aynı cömertliğe sahip olmadığını vurgulayan Ergenç, bu kaynakların bazı olumsuz taraflarını da belirtmekte, özellikle XVI. yüzyılın sonlarında enflasyonist eğilimlerin fazla belirgin olduğu dönemlerde, üretim miktarlarında değişme olmadığı varsayılsa bile, akçenin değerindeki değişikliklerin yansıtılmadığını⁽¹⁵⁾, XVII. ve XVIII. yüzyıllarda maliye kayıtlarındaki *avarız-hane*'lerin gerçek haneleri göstermediklerini⁽¹⁶⁾ hatırlatmaktadır.

Süreyya Farukî «Osmanlı İmparatorluğu gibi merkezi devletin çok güçlü olduğu ve yazılı kaynakların hemen hemen tümünün devletten kaynaklandığı» gerçeğinden hareketle

bölge tarihçiliğinde iktisadi toplumsal ve kültürel yapıların devlet yapısından soyutlanmaması ve bölgenin merkezi yönetimle olan ilişkilerinin ortaya çıkarılması gerektiğinden bahsederken, bir bakıma, kaynakların sınırlılığından söz etmektedir⁽¹⁷⁾. Gerçi, ona göre «onaltı ve onyedinci yüzyıl Anadolu'su için Osmanlı devletinin etkinliklerine ilişkin elimizde oldukça çok malzeme vardır», ancak «Osmanlı devletinin ilgilenmediği yaşam sektörleri hakkında hemen hemen hiç bilgimiz yoktur. Karaosmanoğullarının hiçbir katibi, bu ailenin tarihçesini yazmamıştır.» Fransız tarihçi Le Roy Ladurie, Languedoc köylülerinin tarihini yazarken ve bu çalışmasıyla dünya tarihçiliğinde belli bir yer kazanırken, şüphesiz, kaynak avantajını kullanmıştır.

Anılan şartlar içinde bile olsa, Osmanlı imparatorluğunun XVI. ve XVII. yüzyıllarındaki toplum tarihine doğru önemli adımlarından birini Süreyya Farukî atmıştır. Çok güzel bir inter-disiplin örneği ile ve daha çok şeriye sicillerini kullanarak kentlerdeki yapılaşma üzerinde dururken, Ankara ve Kayseri'de Müslümanlarla Msülüman olmayanların ilişkilerini, şehir toplumunda kadınların yerlerini, imparatorlukta şehirlerin değişme hızını –daha doğrusu değişmemiş olarak nitelendirilen bir toplumda değişimin temposunu ve yönünü– kısacası, 1600 tarihinden itibaren üçyüz yıl çöküş içinde kaldığı varsayılan Anadolu şehirlerinin buna nasıl dayandıklarını belirlemeye çalışırken şehir ve şehirli tarihine en çok yaklaşabilen araştırmacı olmuştur⁽¹⁸⁾.

Kırsal kesim tarihinin aydınlanması yolundaki çalışmalarda yine Farukî'nin imzasını görmekteyiz. XVI. yüzyılda onüç milyon olarak tahmin edilen Osmanlı köy toplumunun –dağınık kaynak toplama sıkıntılarına rağmen ama sosyal bilimlerin verilerini iyi kullanarak– daha geniş bir sosyo-ekonomik tarih kontekstine yerleşmesine yardımcı olmaktadır. Fernand Braudel'in tanımladığı üzere, insanların tekrarlanan hareketlerini, sessiz ve unutulmuş gerçeklerini tarih sahnesi-

ne çıkarma yolunda başarılı adımlar atmıştır⁽¹⁹⁾.

Süreyya Farukî, Mustafa Akdağ'ın Osmanlı devletinin ötesinde, yani yönetici sınıf sınırlarını aşarak, Osmanlı toplumu konu yapan çalışmaların geliştirilmediğini de vurgulayarak önemli bir soruyu dile getirmiştir. Ona göre, Osmanlı 'alt zümreleri'ne ilişkin konular daha çok akademik kurulu düzenin dışında kalanlarca sahiplenilmiştir. Belirli bir merkezi iktidar dışında topluma 'sosyal demokrat' diye adlandırılabilir bir tavırla bakabilenlerden söz ederken şöyle demektedir: «*Fransız din savaşları dışında Romans zanaatçılarının yerel burjuvaziye karşı yürüttükleri karnavalvari mücadeleleri, Tanrı işe karışmadan dünyanın nasıl vücut bulmuş olabileceğini açıklamaya çalışan Friuilili bir değirmencinin meydana okuyucu tavrını ya da kuzey İtalya kurlarında eşrafın, ortakçılarının ve köylülerin*» durumlarını, yani Le Roy Ladurie, Carlo Ginzburg, Eric Wolf, Giovanni Levi gibi tarihçilerin «uyumlu bir toplum» teorisinin dışına çıkıp Avrupa'da toplumsal çatışmaların sadece yönetici zümreler arasında veya merkezi devlete karşı bölgesel ayaklanmadan kaynaklandığı yolundaki görüşleri yeterli bulmayışlarını, kendilerini 'vergi alanlar' karşısında 'vergi verenler' ile ortak duygular içinde bulduklarını dile getirmektedir⁽²⁰⁾.

Tabii ki bütün bunlar merkezi güçleri, yöneticileri tarih dışı bırakmaz, bırakamaz. G. M. Trevelyan'ın «*politikadan ayrılmış sosyal tarih*» tanımı da tek başına fazla bir şey ifade etmez⁽²¹⁾. Ancak, «*tarihin yönetici sınıf kültürünün bir parçası olmaktan çıkıp bilim haline gelmesi onun yapısında önemli değişikliklerin ortaya çıkmasına*» yol açtığını belirten İlhan Tekeli, haklı olarak tarihin ilgilendiği konular kadar onu sunuş biçimlerinin de değişikliğe uğradığını söylüyor. Tarihte, bugünden geçmişe uzanan açıklama tarzı işlevini verenleri haklı çıkarıyor; dolayısıyla sosyal bilimlerin önemini bir kez daha vurgulamış oluyor⁽²²⁾. Şüphesiz, toplum tarihini yakalamak için çok yönlülük, inter-disiplin gerekmekte, sosyal ya-

pi, sosyal değişim gibi konu başlıkları altında değerlendirme yoluna gidilmektedir. Özellikle 1945–50’lerden sonra hızlı bir değişme içinde görünen toplumsal tarihi, Eric Hobsbawm ve Geoffrey Barraclough gibi tarihçiler, teknik ve kuramsal değişikliklerle açıklamaktadırlar⁽²³⁾.

III

Bahaeddin Yediylıldız’ın «tahrir defterleri çağı» burada yine gündeme geliyor ve aklımıza George Lefebvre’in «*tarihi yazmak için saymayı bilmek gerekir*» sözünü getiriyor. Tarihçiler istatistik peşine düştüler ve Osmanlı toplum tarihi için bu yöntem nüfus ve vergi rakamlarını belirlemede çok yararlı oldu. Ama tarih, sayıların ötesinde –bilhassa resmi istatistiklerin ötesinde– başka açıklamaları da gerektirdi, gerektirmekte. Tarihin halklar tarafından tayin edildiği bir döneme girdiğimizi sanıyorum ve sosyologların, sosyal bilimcilerin sorgulamalarının da hayati önem taşıdığını düşünüyorum.

Dünya boyutunda, tarihçilikte belirli bir yere varabilmiş üniversitelerin programlarına bakıldığında, son yirmi yılda gerçekleşen en önemli değişikliği, sosyal tarih konularının ön plana geçirilmesinde buluruz⁽²⁴⁾. Tarih, tepedekilere yeterince hizmet etti, sınırlarını genişletiyor artık. Çoğunluğın, halkın, toplumun, toplumların sesini duyurma yolunda.

DİPNOTLAR

1. B. Sezer, *Sosyolojinin Ana Başlıkları*, İstanbul/Edebiyat Fakültesi 1985, s. 218.
2. Ö. Ozankaya, *Toplumbilime Giriş*, Ankara/Siyasal Bilimler Fakültesi, 1979, s. 3 vd.; M. Duverger, *Sosyal Bilimlere Giriş* (Terc. Ü. Oskay), Ankara/Bilgi Yay., 1973, s. 8.
3. Sezer, *Sosyolojinin Ana Başlıkları*, s. 218.
4. Sezer, *Sosyolojinin Ana Başlıkları*, s. 51.
5. E. H. Carr, *Tarih Nedir* (çev. G. Göktürk) İstanbul/İletişim, 1987, s. 179.
6. Carr, *Tarih Nedir*, s. 13.
7. E. J. Hobsbawm, «History from Below—Some Reflections», F. Krantz (ed.), *History from Below: Studies in Populer Protest and Ideoloji in Honour of George Rude*, Montreal/Concordia Universty, Quebec, 1985, s. 63–73; J. Tosh, *The Pursuit of History, Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*, London/Longman, 1989, özellikle 5. bölüm.
8. P. Burke, *Sociology and History*, London/ George Allen and Unwin, 1980, s. 19.
9. İ. Miroğlu–Y. Halaçoğlu, *Lise İçin Tarih III*, İstanbul/Altın Kitaplar, 1989, s. 68–69.
10. A. Sevim–Y. Yücel, *Türkiye Tarihi*, Ankara/Türk Tarih Kurumu, 1989, s. 5. Aynı yazarların aynı başlık altında, aynı kurumda 1990'dan itibaren yayınladıkları ve Sabah gazetesi tarafından okuyucularına dağıtılan kitaplar da aynı türdendir.
11. Sevim–Yücel, *Türkiye Tarihi*, s. 169–170.
12. A. Y. Ocak, *Babailer İsyanı*, İstanbul/Dergâh, 1989, s. 180–181.
13. B. Yediyıldız, *Ordu Kazası Sosyal Tarihi*, Ankara/Kültür ve Turizm Bakanlığı, 1985, s. 4.
14. Ö. Ergenç, «Şehir Tarihi Araştırmaları Hakkında Bazı Düşünceler», *Belleten*, 203, Ankara/TTK, 1988, s. 670.
15. Ergenç, *aynı makale*, s. 679.
16. Ergenç, *aynı makale*, s. 681.

17. S. Faroqi, «Yabancılaştırılan Geçmiş: George Duby'nin yapıtlarında Batı Avrupa Feodalizmi», *Toplum ve Bilim*, 25–26, İstanbul/Birikim, Yaz 1984, s. 162.
18. S. Faruqi, *Men of Modest Substance: House Owners and House Property in Seventeenth-Century*, Cambridge U.P., 1987.
19. S. Faroqi, «Rural Society in Anatolia and the Balkans during the Sixteenth Century», I ve II, *Turcica*, IX/1 s. 161–195 ve XI 103–153 Paris–Strasburg, 1977.
20. S. Farukî, «1600 Yıllarında Anadolu Kırılarında Toplumsal Gerilimler; Bir Yorumlama Denemesi» II. Tez: *Türkiye'de Tarım Sorunu*, İstanbul 1987, s. 106 vd.
21. G. M. Trevelyan, *English Social History*, London 1944, s. VII.
22. İ. Tekeli, «Tarih Metodolojisi Üzerine», *Bilim ve Sanat*, 21 Eylül 1982, s. 42..
23. E. J. Hobsbawm, «Toplumsal Tarihten Toplumun Tarihine» (çev. İ. Altınsay), *Tarih ve Tarihçi: Annales Okulu İzinde* (derl. Ali Boratav), İstanbul, 1985, s. 148; G. Barraclough, *Main Trends in History*, New York–London/Holmes and Meier, 1978, s. 45 vd.
24. Üniversitelerde tarih programları ile ilgili çeşitli yazılara bir örnek için bak. J. M. Bourne, «History at Universities», *History: The Journal of the Historical Association*, 71, London 1986, s. 54–60.

III

ALAN BOYUTUNDA GELİŞMELER TARİH İÇİN COĞRAFYA

Devletlerin «yüce tarihi»nden sıradan halk çoğunluğunun tarihi olan toplumsal ve ekonomik tarihe doğru adım attığımızda, belirli bölgenin doğal faktörlerinin önemi daha çok ortaya çıkar. Onlar, söz gelişi, zeytinin üretildiği ya da üretilmediği, sulamanın bolca yapıldığı ya da yapılamadığı bir bölgede yaşam alanlarının sıra dağlarla çevrili veya geniş ovalarla ulaşabilecekleri açık yerlerde yaşayabilirler.

Wolf Hütteroth

I

Bir ayaküstü konuşmada değerli arkadaşım Asaf Koçman, İzmir’de büyük çaplı bir coğrafya toplantısının yapılacağını haber verdiğinde, kendisine –ister istemez– coğrafyanın tarih ile olan ilişkisinin değerlendirilip değerlendirilmeceğini sormuştum; ve hemen eklemiştim: Birbirlerinden bağımsız ve habersiz epeyce ilerlemeler kaydeden bu iki bilim dalının ortak görüntülerinden, özellikle de Türkiye’de

kendini açıkça hissettirdiğini sandığım coğrafya bilgisinden yoksun tarihçilikten sözedecek birileri bu toplantıya katılmıyordu. Asaf bu sözlerimi fırsat saymıştı ki benden bu konuda bir bildiri istedi. İşte karşınıza çıkarmaya çalıştığım bu bildiri böyle bir işgüzarlığımın sonucudur. Hemencecik söyleyeyim ki tarihçiliğimin, tarih yöntemi üzerindeki çalışmalarımın pekçok eksik yanlarını tamamlama fırsatı yakaladığımdan dolayı bu çalışma bana çok yararlı olmuştur. Dostum Asaf Koçman'a böyle bir olanak için teşekkür ederim.

Tarihin coğrafyadan beklentisinin dile getirilmesini vurguladığımda birçok bilgin gelivermişti aklıma, başta Fransızların ünlü tarihçisi Fernand Braudel olmak üzere. Onun tarih için serdiği Akdeniz yatağını düşündüm; mensup olduğu okul *Annales*'in tarih ile coğrafyayı ne denli barıştırdığını hatırladım. 15. ve 16. yüzyıl tapu defterlerini kullanarak tarihsel coğrafyanın Osmanlı topraklarında çok güzel bir örneğini, örneklerini veren Alman Araştırmacı W. Hüttheroth gözlerimin önüne geldi. Ünlü coğrafyacılarımızdan Sırrı Erinç'in uzun süreç içinde insan ve ortamı kaynaştıran o güzel yazısı kafamdaki yerine oturuverdi. Yıllar önce coğrafyasına tarihsel derinliği sokmaya başlayan Necdet Tunçdilek'in çalışmalarını anımsadım. 1960'lı ve 70'li yıllarda coğrafyacılarımızdan Metin Tuncel ile, tarihi coğrafyaya yaklaştırmaya çalışan hocam ve arkadaşım rahmetli Cengiz Orhonlu'nun çabalarını yadettim. Ancak bu olumlu gelişmenin yanında, çoğu zaman tarihçiler için harita çizmekten öteye gitmeyen coğrafyacıların işlevleri; inzivalarından pek çıkmadıkları için sosyal bilimlerdeki –buradaki konumuz itibarıyla coğrafyadaki– ilerlemeleri farkedemeyen, dışı açılmayan tarihçilerin direnmelerini ciddi olarak düşündüm.

Bütün bu düşüncelerimin sonunda, araştırma aşamasında kısır kalmış olan tarihsel coğrafyanın, yeşermesine izin vermediği tarihsel coğrafya öğretimindeki büyük eksiklikler, her zaman olduğu üzere, yeniden sancılandırırdı beni. Ger-

çekten, tarih ile coğrafya yıllardır yanyana okutulmuşlardır; kardeş iki bilgi dalı görünümü kazandırılmışlardır; ne yazık ki birbirlerinden çok az alışverişte bulunabilmiş iki ayrı dünyalar niteliklerini koruyagelmışlerdir. Şu anda benim çaıştığım eğitim fakültesinde –inanıyorum ki benzeri pek çok fakültede– «Sosyal Bilimler Eğitimi» adını taşıyan bir bölümü oluşturan tarih ve coğrafya anabilim dalları, birbirlerinden dersler aldıkları halde, birbirini kullanabilmeden çok uzaktırlar. (Sosyal bilimlerin eğitim fakültelerinde görüldüğü üzere sadece bu iki daldan oluşturulması gibi bir saçmalıktan burada söz etmeyeceğim).

Tarih–coğrafya ortaklaşmasında ne tür konuların ne kadar öğretilmesi gerektiği, ne tür yöntemler peşine düşülmesi lazımgeldiği hususlarında durmayacağım. Sanıyorum, Türkiye’de bu konularda bana rehber olabilecek çalışmalar da pek yoktur. Ancak araştırma düzeyinde neler yapıldığını ya da ne tür kılavuzların varolduğunu kısaca belirleyebileceğimi düşünüyorum. Bu düşüncelerimin de öğretim aşamasında uygulanmasını diliyorum.

II

Anadolu’nun bazı bölgelerini, Filistin’i kendisine çalışma alanı olarak seçen, araştırmalarında 15. ve 16. yüzyıldan kalan tahrir/sayım defterlerinden hareket eden Alman coğrafyacı Wolf Hüttheroth’ın şu sözlerini öncelikle aktarmak istiyorum.

«Çoğumuz, işimizde, ne olduğunun bilincine varamadığımız tarihsel coğrafyanın sorunları ile karşı karşıyayız. Toplumsal –ve ekonomik– donanımıyla tabii görünümüdür. Ama bizim bu görünüme ilğimiz çok farklı olabilir. Sıradan bir tarihçi bu doğal görünümü yalnızca mekânın kaçınılmaz boyutu olarak niteler ve arada sırada da, be-

lirli bir manzaranın özel koşullarına beşeri varlığın çok belirgin etkeni olarak bakma gereğini duyar. Öte yandan coğrafyacı uzun zaman süreci içinde düşünmeye alışkıdır, ona göre yeryüzü sürekli/yavaş değişimin bir nesnesidir ve kişi bu değişimi belirleyen farklı etkenlerden sadece bir tanesidir.

Tarihsel coğrafyanın amacı bu bakış açılarının bileşimidir: Tarihsel olgular ve gelişmeler bizzat varolan manzara- lar içinde ele alınmalıdır ve tek tek bu manzaraların oluşturduğu değişim ve koşullar gözönünde tutulmalıdır. Elbette –söylemek bile gereksiz– bu yaklaşım eski geode- terminizm'i yeniden ortaya koyma çabası biçiminde algı- lanmamalıdır. Devletlerin «yüce tarihi»nden sıradan halk çoğunluğunun tarihi olan toplumsal ve ekonomik tarihe doğru adım attığımızda belirli bölgenin doğal faktörlerinin önemi daha çok ortaya çıkar. Onlar, söz gelişi, zeytinin üretildiği ya da üretilmediği, sulamanın bolca yapıldığı ya da yapılamadığı bir bölgede, yaşam alanlarının sıradağ- larla çevrili veya geniş ovalarla ulaşabilecekleri açık yer- lerde yaşayabilirler⁽¹⁾.

Hütteroth'un bu sözlerinin ardından, 1929 yılında kuru- lan Fransız *Annales* okulunun tarihsel coğrafyaya getirdiği boyutların önemini vurgulamak herhalde yerinde olacaktır. «*Annales'in iyi zamanlarında Fransa'da en ileri durumdaki bilim coğrafyaydı*» diyor, ortaçağları konu eden *Annales'in* ünlü temsilcilerinden George Duby⁽²⁾. Fernand Braudel'in 16. yüzyıl «*Akdeniz'ini açınız*» diye sesleniyor, orada «*Fernand Braudel'in manzaraya ayırdığı pay önceliklidir. Rüzgâr- lar ve engebeler, otlaklar ve meyve bahçeleri, göç akımları, muhteşem şekiide kurduğu sahnenin ön cephesindedirler*», Jeo-tarih deyimimini de hatırlıyor Duby; coğrafyacıların tarihe katkılarının en verimli, en uzun ömürlü, teşvik edici olanları- nı bölgesel araştırmalarda buluyor.

Duby'nin öncelikle dile getirdiği Braudel, 1949 yılında ilk baskısı yapılan, 1966'da genişletilerek basılan ve Türkçe

dahil pekçok dile çevrilen kitabı onaltıncı yüzyıl Akdeniz'in-
de coğrafyayı tarih içine perçinlemenin en mükemmel örne-
ğini verirken tarihçileri coğrafya ortamında yaşamaya çağırı-
yor: «*şehirleri ve arşivlerini hiç terketmemiş bir tarihçi dağla-
rın var olduğunu görmekle şaşıracak*» ifadesiyle tarihçileri iğ-
nelemekten kendisini alamıyor⁽³⁾. Braudel, yarımadalardaki,
dağ zincirleriyle ovalar arasındaki ağır hareketlerin yüzyıllar
süren evrimine parmak basıyor; denizleri ve kıyılarını açık-
larken «*şüphesiz, beşeri eylem açısından suyun bu geniş kap-
samını ölçmek zorundayız; aksi halde tarih anlamsız olur, e-
ğer gerçekten onu yazmak mümkün ise*»⁽⁴⁾ diyor. Elbette,
Braudel'in belirttiği gibi, «*tarihi coğrafi belirtiler değil, onları
keşfeden kimseler yapar*»⁽⁵⁾. Ama tarihi çizenler, yüzyıllarca
ona belirli bir noktadan baktılar. Duby ne kadar güzel değı-
niyor bu gerçeğ: «*Tarih araştırması kararlı bir şekilde Parisli
olarak kalıp, her şeye hükümdarın gözünden, devlet iktidar-
nın koltuklarından*» baktığını vurguluyor⁽⁶⁾. Tıpkı Türkiye'de
iktidarların bu işi merkezden sürdürme çabalarında olduğu
gibi; fermanlı, komutlu araştırmalarda, bir şablona dayalı gü-
ya çeşitli ders kitaplarında olduğu gibi.

Coğrafyayı, doğal görüntüyü tarih içine yerleştirenler-
den biri de Fransız Emanuel Le Roy Ladurie'dir. *Annales*'in
bu temsilcisi, bölge tarihine örnek olması yanında iklim tari-
hinin ortaya çıkarılmasında kullanılabilecek yöntemleri geliştirenlerin başında gelmektedir. Tarihi her zaman insanla, in-
sanın yaptıklarıyla bütünleştirenlere, insansız alanları, me-
kanları göstermiştir⁽⁷⁾. Glasiyologların (buzullarla uğraşan
bilim adamlarının), dendrokrologların (ağaç ve diğer bitki
örtülerinin tarihi ile meşgul olanların) ve diğer doğa bilimle-
rinin elde ettikleri sonuçları tarihçilere tanıtmaya çabası içinde
görünmüştür. Güney Fransa'daki Languedoc Köylülerini ve
ortaçağ Montaignou'sunu konu alan çalışmaları dünya çapın-
da büyük ilgi uyandırmıştır. Ladurie köyü, kırsal kesimi birim
olarak almış, ilgilendiği bölgelerin uzun dönemlerde ortaya

çıkan sürekli, yavaş değişen özellikleri oluşturan etmenleri dile getirmiştir⁽⁸⁾.

Burada kendisinden yararlandığım İngiliz bilgin Lamb' tan kimi yansıtımlarla global örneklerle son vermek istiyorum. Lamb, *İklim, Tarih ve Modern Dünya* başlıklı kitabında iklim gelişmelerinin insanlığa ve insanlık tarihine etkilerini incelerken şu temel faktörleri sıralamaktadır. 1) Yer su seviyesini ve toprak nemini etkileyen su kaynakları, kaynak, nehir, göl ve buzul seviyeleri ve su gücü için gerekli su sağlanması, 2) İnsan ve hayvan yaşayışlarına, yakıt ve ürün üretimine doğrudan etki yapan sıcaklık dereceleri, 3) Güneş ışını, nem ve bulutluluk durumları ve bunların sağlığa ve büyümeye etkileri, güneş gücü, 4) Mevcut yapıyı bozan rüzgâr ve dalga gücü, buharlaşmaya, bitkiye ve ürüne ve böcek ve bakterilerin üzerindeki etkileri⁽⁹⁾.

III

Yukarıda sunduğum bilgiler çerçevesinde Türkiye'den örnekler vermek, soruna eğilenleri dile getirmek gerekirse –coğrafyacılarımızın tarihe eğilme konularında ayrıntılı bilgim olmamasına rağmen– öncelikle Sırrı Erinç'in yorumlarına yer vermek isterim.

«Bugünkü Türkiye'de bütün beşeri faaliyetler, yüzyıllar boyunca az çok istikrar gösteren bir fiziki temel üzerinde, 6000 yılı aşan bir iskân devresi boyunca zamanla değişmiş tarihi ve sosyal olaylara ait izlerin, muhtelif kültürlerle ait kalıntı ve kaynaşmaların anahatlarını çizdiği bir ortamda, bu ortam tarafından etkilenerek ve aynı zamanda onu etkileyerek cereyan eder. Bu sebeple ülkenin beşeri ve sosyal karakterlerinin üzerinde cereyan ettikleri bu mekanın özelliklerinden veya mekanın coğrafi şahsiyetinden müstakil olarak ele alınması, müşahade ve neticeleri sat-

hiliğe mahkûm eder; birçok karşılıklı ilişkilerin, kökleri mazinin derinliklerine uzanan gelişmelerin sonucu olan muhtelif özelliklerin gözden kaçmasına veya yeteri kadar değerdendirilememesine yol açar»⁽¹⁰⁾.

Fiziksel ortamın ve tarihsel evrimin Türkiye'de coğrafya kişiliği üzerine kurulu özelliklerini dile getiriyor ünlü coğrafyacımız bu yorumlarıyla. Türkiye'nin bugünkü topraklarıyla hem Avrupa hem asya ülkesi olması gerçeği ve bunun yalnızca bugüne ait basit bir territorial gerçek olmadığından hareketle bu ikili niteliğin geçmiş boyunca damgasını vurduğunu; kültürünü, halkın dinini, fizyonomisini, geleneklerini, devlet politikasını ve uluslararası ilişkilerini derin bir biçimde etkilemiş olduğunu vurgulamaktadır.

Erinç, relief ve insan kavramlarıyla, örneğin, Teke yöresi, Toroslar ve kuzey Anadolu'nun bazı dağlık alanlarında olduğu gibi dini ve sosyal düzenlerinde islâmiyetten önceki bazı özellikleri koruduğunu ya da başka türlü relief koşullarında Anadolu'nun batıya açık kapısı durumunda olan Ege bölgesinin sosyal, ekonomik ve politik gelişmelere her zaman, önce katıldığını belirtmektedir. İklim ve insan kavramlarıyla kır ekonomisinde ve sosyo-ekonomik yapısında değişikliklere yol açabildiği varsayım ile iklim tahavvüllerine eğilmektedir. Vejetasyon coğrafyasına geçmişle bağlantı kurduurmaktadır. Toprak sürüklenmesinin, eğilimli arazilerde tarıma elverişli alanların daralmasının, alüviyal taban ovalarının tarımsal yükünün artan nüfus karşısında ağırlaşmasının geçmişle hesaplaşmasını yapmaktadır.

Öte yandan Necdet Tunçdilek, Türkiye'de yerleşmenin coğrafi evrimini belirginleşme çabası içinde görünmüştür. Kimi tarih ve coğrafya kitaplarından ve incelemelerden hareketle «*bütün oluşumların coğrafi ortamı simgeleyen poğa içinde nasıl cereyan ettiği ve ortaya çıkan ürünün niteliğini*» tanımlar, yerleşmenin evrimini dile getirir⁽¹¹⁾. Metin Tuncel de, Türkiye'de kent kuruluşlarını açıklarken, yer değiştiren

kentleri işlerken, coğrafyacı olarak kent ve kentleşme tarihine çok önemli katkılarda bulunur⁽¹²⁾.

Coğrafyacıların yukarıda örneklerini verdiğim çalışmaların sayısını arttırmak mümkündür belki; ama çok sınırlı olduğunu sanıyorum; en azından, tarihçiliğe yansımaları yok de-
necek kadar azdır. Öte yandan Türk tarihçiliğinde bölgesel tarihlerde kendini gösteren, genellikle tahrir defterlerine dayanan araştırmalar da coğrafyadan bir hayli etkilendikleri izlenimi vermektedir. Gerçekten böyle midir? Tarih coğrafyadan gereken payını alabilmiş midir?

Tarihin coğrafyadan ne kadar pay aldığını bilebilmek için yine Hüttheroth'a dönüyorum ve onun değerlendirmelerine tanıklık ederek bildirimi tamamlamak istiyorum.

Bir tarihçinin 15. ve 16. yüzyıllarda bir sancak/liva birimindeki toplumsal ve ekonomik görüntülerini vermesinin yararlı olaağını, elbette, söylüyor Hüttheroth. Gerçekten, nüfus ve vergilerle ilgili sayısal verilerin tek başlarına değer taşıyabileceklerini ve çeşitli bölgelerin birbirleriyle kıyaslanmasına yardımcı olabileceklerini belirtiyor. . L. Barkan, T. Gökbilgin, H. İnalçık, N. Göyünç gibi tarihçilerimizin başlayıp geliştirdikleri ve son 15–20 yıl içinde İ. Miroğlu, Z. Arıkan, F. Emecen, M. Elibüyük ve adlarını burada zaman yetersizliğinden dolayı sıralayamayacağım birçok meslektaşımın hazırlıkladıkları çalışmalarda bu yolda epeyce yol alındığını ben bizzat söyleyebilirim. Tahrir/sayım defterlerinin yolgstericiliğinde Türkiye'de epeyce alan bilgilendirildi, tarihlendirildi. Ama bu çalışmalara coğrafyacının sokmak istediği öğeler, yöntemler, yaklaşımlar ne denli uygulama alanı buldu?

Hüttheroth'a göre, tarihçiler henüz bu aşamada değiller. Tarihçilerin verilerinin ötesinde, coğrafyacının peşine düştüğü şeyleri sıralarken araştırmalardaki boşlukları yakalamaya alışıyor. Coğrafyacı şu ya da bu sancak/liva ya da nahiyeye ait olan her bir vadide, havzada veya dağda, ayrıntılı analizlerle (rneğin bireylerin tek tek yerleşim alanları bulmakla)

alan-kapsama çalışması yapar, diyor Hüttheroth; sadece bu yöntemle daha kesin tarihsel sınırlara ulaşılabileceğini ve örneğin, bir nahiyenin değişik bir livva içinde kaldığının saptanabileceğini ya da bir livvanın aşırı boylam uzantısının kabile göç yollarıyla uyum gösterdiğinin ortaya çıkarılabileceğini veya bazı sınırların doğal engellerin belirgin koşulları ile açıklanabileceğini dile getiriyor⁽¹³⁾. Ayrıca, Alman coğrafyacı, bu tür keşifler için ideal materyal sayılan tahrir defterlerinin tarihsel-coğrafik haritalara dökümünün kolay olmadığını hatırlatıyor. Verilerini harita üzerine dökmek isteyenlerin de sadece belirleyebildikleri yerleri gösterdiklerinden ve nahiyeler arasında kesin olmayan sınırlar oluşturdıklarından söz ederek, bunu eksik buluyor. Bilinmeyen yerleşim alanlarının devre dışı bırakılmalarının, tabiatıyla, yerleşim yoğunluğunu yanlış yansıtacağını vurguluyor. Kısaca, Hüttheroth, doğal manzara ile yerleşim dağılımı arasındaki ilişkinin, genellikle, gözönünde tutulmadığını ve haritalara yansıtılmadığını söylüyor⁽¹⁴⁾. Galiba haklı.

DİPNOTLAR

1. W. Hüttersoth, «Methods of Historical Geography-Examples from Southeastern Turkey, Syria and Irak» *V. Milletlerarası Türkiye Sosyal ve İktisat Tarihi Kongresi. Tebliğler* (İstanbul 21-25 Ağustos 1989), Ankara T.T.K. yay., 1990, s. 487.
2. G. Duby, «Tarih Araştırmalarının Fransa'da aldığı yönler», *Erkek Ortaçağ, Aşka Dair ve Diğer Denemeler* (Çev. M. A. Kılıçbay), İstanbul/Ayrıntı yay., 1991, s. 206.
3. F. Braudel, *The Mediterranean and Mediterranean World in the Age of Philip II* (Çev. Siân Reynolds), Londra 1972, I. Cild, s. 29.
4. Braudel, *The Mediterranean...*, I, s. 103.
5. Braudel, *The Mediterranean...*, I, s. 225
6. Duby, *Erkek Ortaçağ...*, s. 207.
7. Le Roy Ladurie, *The Territory of the Historian* (Çev. Ben and Siân Reynold, Sussex/Harvester Press, 1979, s. 287 vd.
8. S. Faroqi, «Ricardo, Yapısalcılık ve İklimsel Değişme: Emanuel Le Roy Ladurie'nin yapıtları» Çev. R. Yılmaz, *Toplum ve Bilim*, 23 İstanbul, 1983, s. 103 vd.
9. H. H. Lamb, *Climate, History and the Modern World*, Londra 1982.
10. S. Erinc, «Türkiye İnsan ve Ortam», *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi* I, (İstanbul/Edebiyat Fak. Yay., 1972), s. 165.
11. N. Tunçdilek, *Türkiye'de Yerleşmenin Evrimi*, İstanbul/İstanbul Üni. yay., 1986.
12. M. Tunçel, «Tarih boyunca Türkiye'de Kent Kuruluşları», *Doğumunun 100. yılında Atatürk'e Armağan*, İstanbul Üni. yay., 1981, ss. 309-350; «Türkiye'de Yer Değiştiren Şehirler Hakkında Bir İlk Not», *İÜ, Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, sayı 20-21, İstanbul 1977, ss. 119-128.
13. Hüttersoth, *aynı makale*, s. 466.
14. Hüttersoth, *aynı makale*, s. 489 vd. Tahrir defterlerinin coğrafya için değerlendirilmesine ilişkin olarak ayrıca M. Elibüyük'ün «Türkiye'nin Tarihi Coğrafyası Bakımından Önemli Bir Kaynak, Mufassal Defterler» (*Coğrafya Araştırmaları*, 1/2, Ankara 1990, ss. 11-4) başlıklı çalışmasına ve Z. Arıkan'ın «Tapu Defterleri ve Bilgisayar» (*Tarih ve Toplum*, sayı 96, Aralık 1991, ss. 9-12) konulu derlemesine bakılabilir.

IV

TÜRKİYE'DE TARİHÇİLİĞİN GÖRÜNTÜSÜ

Dikkati çeken eksikliklerin başında Türk tarihçiliğinin milli sınırlara kendini hapsetmiş bulunması gelir... Tarih araştırmalarında muhteva fakirliğinin önemli bir nedeni, tarih formasyonunda sosyal bilimlere karşı sürdürülen geleneksel kapalılıktır.

Mehmet Genç

Türkiye'de tarihçiliğin çağdaş görüntüsünü, başka bir söyleyişle bugün varılan noktayı ya da ulaşılamayan seviyeyi dile getirmek bu kitapçığın içinde yer alan bu bölümün sınırları içinde pek kolay olmasa gerek. Her şeyden önce bir kişinin işi değil gibi geliyor bana. Çok yönlülük gerekiyor; arkeoloji dünyasından 1970'li ve 1980'li yılların değerlendirilmesine kadar uzun süreçleri gözönünde tutmak lazım; toplumsal, ekonomik, politik vb. birçok bilimdalının göstergelerini yakalamayı öngörüyor. Bugün tarih dediğimiz bilgi dalının/yorum gücünün çağrıştırdığı, kapsamına soktuğu bütün konuların ulaştırıldığı ya da ulaştırılamadığı yerleri belirlemek gerekli. Takdir edileceği üzere, benim gibi gelenekçi diyebileceğim bir ortamda ve tarzda yetişmiş bir tarihçinin yetenek

sınırlarını çok aşıyor böyle bir değerlendirmeye girişmek.

Burada benim yapabileceğim şey, çok yakın geçmişte yapılmış birtakım değerlendirmeleri dile getirmekten öteye gidemeyecektir. İçinde bulunduğum tarihçilik mesleğinin durumunu, tabii ki kişisel görüşlerimin yönlendirdiği ön yargılarımınla gölgeleyebileceğim kuşkusunu taşıyarak, kısaca yanıtsıtmaya çalışacağım. Belki birçok tarihçiyi, sosyalbilimciyi ve aralarında geçen tartışmaların çoğunu anamayacağım, ama bazı ipuçlarını verme gayretinde bulunacağım. Ayrıca, son beş –altı yıldır çalıştığım bir eğitim fakültesinin tarih programında yer alan tarih öğretmenliğinin ve milyonlarca öğrenciye Ankara'nın uygunuyla sunulan tarih öğretiminin/kitaplarının sorunlarıyla uğraşan bir kişi olarak araştırma ile öğretimi uzlaştırmaya çalışacağım.

I

Türkiye'de Tarih yayıncılığında çok önemli bir yeri olan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi *Tarih Dergisi*'nin 17–18 ve 19. sayılarında (1963–64) yeralan yazılarında İbrahim Kafesoğlu, Türk tarihçiliğini bir yerlere oturtmaya çalışırken, o yıllara kadar yapılan incelemelerin kendi çaplarında bir şeyler ifade ettiklerini, ama «*modern tarih araştırmalarına intibak edebilmek için bizde her şeyden önce, tetkiklerimize mevzu olacak problemlerin seçiminde rehber vazifesini görecek ve bu arada Türk toplumunu ideallere yöneltebilecek şuurlu bir tarih felsefesinin kurulması lazım*» geldiğini vurgulamıştı⁽¹⁾. Aslında bu uyarı Osmanlı tarihinin üniversitelerdeki egemenliğine ve askeri/politik görüntüsüne karşıydı. Kafesoğlu, Türk tarihinde süreklilik özlemi içindeydi. Tepkisinde de haklıydı. Ancak tarihi, Türk tarihinin sınırları içine hapsedme eğilimi göstermişti. Mili duyguları, manevi değerleri tarihçi için temel etkenler konumuna getirmek istiyordu.

Kafesoğlu üniversiteleri uyarmıştı. Türkiye’de, tarihçilik kendisiyle hesaplaşmak zorundaydı; zira 1960’lı yıllar, klasik tarih kadrolarının dışında filizlenmekte olan yaklaşımlarla tarihi yörüngesinden sarsmaya hazırlanıyordu. Tarih de, başka bilim dallarında tanık olunan gelişmelerden payını almalıydı. Gerçekten, tarihin meseleleri, yöntemleri tartışılmıyordu resmi kurumlarda. Türk Tarih Kongreleri belirli aralıklarla yapılmıyordu; ama yetmiyordu, dünyadaki gelişmeleri yakalamaktan uzak görünüyordu. 1975 yılında Şerafettin Turan, Felsefe Kurumu’nun bir toplantısında gerçeği çok güzel yansıtmıştı: «*Biz Tarih Bölümünü içerisinde barındıran bir Fakülte olarak veya Türk Tarih Kurumu olarak da böyle bir şeyi niçin gerçekleştiremedik diye de üzüldüm, onu da ifade edeyim*»⁽²⁾. Aslında, Felsefe Kurumu’nun tarihin, tarihçiliğin çeşitli sorunlarını çok güzel bir şekilde dile getirmiş olması, Türkiye’de tarih bölümlerinin ve Türk Tarih Kurumu gibi kuruluşların dışında filizlenen, profesyonel tarihçilerin yaptıklarından pek hoşnut olmayan kişilerin ulaştıkları potansiyeli göstermişti. Tabuları yıkma gayretleri ortalıktaydı artık. Avrupa’nın özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra geliştirdiği konular ve yöntemler Türkiye’de temsilcilerini arama yoluna girmişti.

Çok ilginçtir ve bir o kadar da dönemeçtir andığım yıllar. Profesyonel tarihçilerimiz kroniklerden, arşivlerden bir şeyler çıkarıyor; mesleklerindeki merhaleleri geçebilmek için tezler hazırlıyor; bunlar da üniversitelerin yayın organlarında ve monografiler halinde yayınlanıyordu. Sonra da raflara kaldırılıyordu, sonuçları çok daha geniş boyutlarda değerlendirilmeden, uluslararası ölçülerde yargılanmadan, sosyal bilimler içinde sindirilmeden. Araştırmaların mükemmel yapılabildiğinin, hemen hemen her satıra bir dipnot düşmek suretiyle doğruluğu –belirli bir zemin içine hapsedilmiş bir olay için– hesabı verilmek isteniyordu. Ama tarih, toplumsal bilimlerle çok daha yakın ilişki kurma gereğini duymuyordu.

Topluma hiç mi hiç ulaştırılamıyordu profesyonellerce. Ustadan çırağa geçen, Osmanlı'nın esnaf teşkilâtındaki gizliliği andıran, dışındaki dünya ile ilişki kuramayan kürsü feodaliteleri değişik bilim dallarınca –başkalarınca– sorgulanmaya doğru gidiyordu. Tarihçiliğin klasik temsilcilerinin dışında –ama gazete tefrikacılığı ya da süslü mecmua anlayışından farklı ve çok daha ciddi olarak– sosyal bilimciler, meraklılar ve amatörler tarafından tarihe el atılıyor, tarih topluma ulaştırılmak isteniyordu. Bu atılım hem sosyal bilimlerin bugünkü toplum yapısını belirleyebilmek için tarihle daha çok tanışık olmalarını sağlıyor, hem de tarihçilerin sosyal bilimlerden yararlanma gereğini vurguluyordu. Türk tarihçiliği de yaşamsal bir dönemi simgeliyordu.

II

F. Köprülü, Ö. L. Barkan, E. Z. Karal, O. Turan, M. Akdağ, H. İnalcık, F. Sümer ve başkalarının yaptıkları incelemeler sosyal bilimcilerce yorumlanıyor, toplum tarihi yolunda yapılabileceklerle yol gösteriliyordu artık. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü koridorunun yapmadığını, bir koridor alttaki Sosyoloji Bölümü elemanlarından genç bir sosyolog yapıyordu. Muzaffer Sencer kronikleri ve arşiv belgelerini okuyup yansıtabilecek dil bilgisinden yoksundu belki; tarihsel materyalizm doğrultusunda acele kararlara varmıştı belki; ama tarihi sosyal bilimler çerçevesinde ve Osmanlı örneğiyle daha geniş kitlelere yayma yolunda atılım yapmıştı, *inziva*'dan çıkarma denemesinde bulunmuştu:

«Türkiye gibi, tarihsel kalıntıların gelişmesi köstekleyici bir nitelik taşıdığı az gelişmiş ülkelerde eski toplum yapısının çözümlenmesi daha da büyük bir önem kazanmaktadır... Günümüzün yapısal sorunlarını temellendirmek için on-

ları tarihsel süreç içindeki gelişmeleriyle gözden geçirmeye ihtiyaç vardır»⁽³⁾.

Tarihçilerin pek yerine getiremedikleri toplum beklentilerini toplumsal bilimciler yerine getirme çabasında görünüyordular. Geçmiş ile toplum arasına giren bu arabulucular toplumdan ilgi görüyorlardı. D. Avcıoğlu, E. Kongar, İ. Cem, S. Divitçioğlu gibileri bu türden sayabilirim.

1970'li yıllar daha çok örgütlenmiş, daha fazla yayın organına sahip tarih sesleriyle topluma açılma yolundadır artık. 1975 yılında Felsefe Kurumu, «Türkiye'de Tarih Eğitimi»ni seminer konusu yaptı; tarihin sorunları tartışıldı. Birçok tarihçinin ve sosyalbilimcinin katıldığı bu seminer bir bakıma tarihçinin önündeki yasakları giderme girişiminde bulundu; tarihçinin önündeki tabuları belirlemeye çalıştı; Türk Tarih Tezi'nden Türkçü, Marksist tarih görüşlerine kadar pek çok konuya el atıldı. Türkiye'de ve bir ölçüde dünyada kendisine saygı duyulan tarihçi Enver Ziya Karal'ın anılan bu toplantıda bir tartışmaya açılan materyalist tarih anlayışıyla ilgili olarak *«Marxismın, tarihin bir izah şekli olarak konuşulduğu bir toplantıda ilk defa bulunuyorum. Türkiye'de bundan evvelki, tarihle ilgili toplantılarda böyle bir izah şekli söylenmiş değildir»⁽⁴⁾* biçimindeki açıklaması, en azından resmi kurumlarda, belirlenmiş kalıpların dışına çıkılamadığının bir kanıtıydı. Felsefe Kurumu'nun bu toplantısında Mete Tunçay, «ulusal değerler adına» «milli tarih» tezinin kötü işlendiğine değinirken, haklı olarak, ilk ve orta öğretim kitaplarının dogmatik edalı «kesin» bilgilerle dolu olduğundan yakınmıştı⁽⁵⁾. Gerçekten, Felsefe Kurumu 1970'li yılların tarihçiliğini sosyalbilimcilerle, felsefecilerle ve meslekten yetişmiş kimi tarihçilerle eleştiri masasına yatırmıştı, tarihçilik adına çok önemli bir ses çıkarmıştı. Benim 1979 yılında Ankara'da bir kitapçıda tesadüf sonucu gördüğüm bu kitapta kalan bir ses, tarihi ve tarihçiliği yönlendirmek isteyen 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle, uygulama ve geliştirilme olanağını büyük ölçüde yiti-

ren, ama demokratik ortamlarda tarihçiliğin kronolojisinde değeri daha iyi anlaşılacak bir ses.

Andığım yıllarda tarih, üniversitelerdeki potansiyelini sosyal, ekonomik, politik alanlar başta olmak üzere üniversite dışı yayınlarda yoğun biçimde kullanmaya başladı. Değişik yayınlar arasında *Toplum ve Bilim* dergisi özellikle anılmaya değer. Toplumsal ve ekonomik yapıların incelenmesinde büyük bir atılım görülmekte. Özellikle Osmanlı klasik dönemi ve sonrası için gerekli çerçeve, lazım olan kavramlar, dünya boyutlarına taşınyordu; «nev-i şahsına münhasır» tarihçilik anlayışından benzerlikler, ortaklıklar, farklılıklar tarihçiliğine yönelik yerleştirilmek isteniyordu. Amerika'da Fernand Braudel merkezi'nde çıkarılan *Review* dergisi ile aynı yıl yayına girerken «sadece yeni yaklaşımlar için değil, aynı zamanda eskilerine de yeni hayat verebilmek için yeni bir tarihe ihtiyaç vardır» parolasına uyuyordu *Toplum ve Bilim*⁽⁶⁾.

III

Huri İslamoğlu ve Çağlar Keyder Osmanlı tarihinin nasıl yazılabileceği sorusuyla ortaya çıktıklarında alışlagelmiş tarih yaklaşım ve yöntemlerine adeta meydan okuyorlardı. İnalcık'ın *The Ottoman Empire* (1973), Gibb and Bowen'in *İslamic Society and the West* (1957) ve Lewis'in *The Emergence of Modern Turkey* (1961) adlı eserlerini esas alarak bunlardan kaynaklandığını sandıkları yaklaşımları eleştiriyorlardı:

«Devletin kolonyal devlete dönüşümü ile birlikte Osmanlı sistemi özgürlüğünü yitirir. Kapitalist üretim biçiminin ekonomik ve politik kertelerde egemenliği sisteme yeni niteliği verir. Toplumsal kurtuluştta egemenliğin kapitalist üretim biçimine geçmesiyle Osmanlı Devleti geçerli bir araştırma biçimi olmaktan çıkar artık, yalnız dünya kapitalist

sisteminin dinamiği içinde, onun ayrılmaz ama aynı zamanda farklı işlevi olan bir parçası olarak incelenebilir»⁽⁷⁾.

1970'li yıllarda Türkiye –dünyada olduğu gibi– Wallerstein ithal ediyordu ve İslamoğlu– Keyder ikilisinin, başka meslekdaşları gibi, edindikleri yeni fikirleri Türkiye’de yansıtımları doğaldı; bir bakıma gerekliydi. Immanuel Wallerstein sosyalbilimciliğinin dürtüsüyle ve *dependencia*’nın etkisiyle dünyadaki gelişme sorunlarını tarihsel derinlik içinde arıyordu, ona göre günümüz dünya ekonomisi onaltı ve onyedinci yüzyıllarda oluşmuştu, kapitalist dünya sistemi yerini almıştı, konuya böyle bir bütünlük içinde bakma gereği duyuyordu. İslamoğlu ile Keyder de Osmanlı tarihlerine bu gözle bakılmasını istiyorlardı.

Aynı derginin Kış 1978’de çıkan 4. sayısında Toktamış Ateş, *«meslekten tarihçilerin bu konuda bir şeyler yazıp çizmeleri»*ni bekledikten sonra ve meslekten tarihçilerden *«ses-soluk çıkmayınca»*, İslamoğlu ve Keyder’in önerilerine karşı çıkıyor, *«özellikle 1960 sonrası Türkiye’sindeki gerekli bilgi ve veri depoların yapmadan çok genel sonuçlara»* varmalarını eleştiriyordu; *«Türk Tarihi Uzmanı geçinen yabancı araştırmacıların, kimi zaman yalan-yanlış bilgileri Türkçe’ye çevirerek tarih çalışması»* yapmalarını kınıyordu⁽⁸⁾.

Aslında Ateş, Türkiye’de meslekten yetişmekte klasik tarihçi tipini üsleniyordu; hep teori üretmeye alışmış sosyalbilimcilere yanıt verebilecek, onlarla yarışabilecek ‘tarihçi’-nin görevini yükleniyordu. Bir bakıma da Türkiye’deki tarihçiliğin en zayıf noktasına parmak basıyordu. Gerçekten, tarihçiler arşivde eşleniyorlardı, ama mesleklerinin kendilerine yüklediği sorumlulukları yerine getirmiyorlardı; dünya boyutlarında gezinmiyorlardı, en azından çoğunluğunda bu eksiklik gözleniyordu. Ancak Ateş’in uyarıları, bir siyasetbilimcinin çıkışları, tarihçileri, ulaşabilecekleri kimi genellemelerden, benzerliklerden ya da farklılıklardan alıkoymamalıy-

di. Uyarıları bana Barkan'ın 1973 yılında söylediklerini hatırlattı:

*«Bu gibi tezatlara düşmemek için yeterli bilgilere sahip olma-
dan hazır yapılmış ideolojik modellerle oynamaktan ve olayları doktrin uğrana birtakım dar kalıplar içine zor-
la sokmaya çalışmak gayretinden vazgeçerek, daha fazla
vak'a toplayarak çalışmak ve müşahhas tarihi realüeye
kadar inmek zarureti vardır»⁽⁹⁾.*

Barkan bunları, timar sistemi hakkındaki araştırmaların yetersiz seviyesiyle, 'Feodalite' veya 'Asya Tipi Üretim Tarzı' yaklaşımlarıyla açıklanmasına karşı çıkmak için söylemişti. Haklı bulunduğu yanlarını hiçbir tarihçi reddetmez. Tarihçi hep kanıt peşindedir, kanıtı değerlendirebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Ama vak'a toplamanın biteceği de yoktu; kaynaklar türleniyor, teknik yardımlar' artıyor, bakış açıları değişiyordu. Vak'a toplamak tarihçileri birtakım faraziyelerden/varsayımlardan uzaklaştırabilir miydi? Hiç sanmıyorum. Elbette tarihin günlük reçetelerin rehberliğinde götürülmesi, açıklanması politiktir, ideolojiktir; bundan kaçınılmalıdır. Ancak, tarihi salt anlama kavramı bile varsayımsız değildir, diyor Önay Sözer⁽¹⁰⁾. Braudel «teori yoksa tarih de yoktur» dememiş miydi; ya da böyle bir deyişi yinelememiş miydi? Aşıkpaşa-zâde'den beri tarihçiler rejimlerinin, dönemlerinin yaklaşımlarıyla gelmediler mi bizlere kadar? Hangi kronik, hangi belge, tarihe son şeklini verebilmiş, geçmişini belirli bir kalıba oturtabilmiştir? Bölük-pörçük, düzensiz ve tarihçinin eline çoğu zaman tesadüfen geçen kaynakların, üstelik ilk elden kaynakların, gerçekleri yansıttıklarının garantisini hangi babayiğit tarihçi söyleyebilir?

Burada, belgeleri tek başlarına en çok konuşturan tarihçilerimizden Şükrü Hanioglu geliyor aklıma, İttihad ve Terakki'nin «Giriş»inde değindiklerini hatırlıyorum:

«Burada söylenilmek istenilen, bir toplumsal yapının özelliklerinin her türlü teorik çerçeveden uzak bir yaklaşımla

ele alınarak incelenmesinin gerekliliği değildir. Bu yaklaşımın ortaya çıkaracağı sonuçlar açıktır. Ama tarihimizi ve toplumumuzu, son derece mekanik ve o toplum hiç düşünülmezsizin ortaya atılmış olan teoriler ile incelemekte de bir sınır koymak; köşeleri bu teoriler ile belirlebilecek sahada, özgürce, ilk elden kaynaklara inerek yorum yapmamız gerekmektedir»⁽¹¹⁾.

Hanioğlu'nun temelde vurgulamak istediği, bir kısım batı teorileriyle Türk tarihine yaklaşımların pek bir şey üretmedikleridir, aynen geçmişi santimalizm/duygusallık ile ele alanların ortaya geçerli sonuçlar koymadıkları gibi. Gerek -*Annales* okulunun etkisinin gerekse Wallerstein'in 'Dünya Ekonomisi'nin yansıttıklarının «vesika demetleri»nden yok-sunluluklarını dile getirirken, şüphesiz, tarihçilik mesleğinin hakkını vermek istiyor, haklı olarak. Ancak, unutmamak lazımdır ki, tarihçilikteki, düpedüz bilimdeki, gelişmeler, varsayımlar sonucu ortaya çıkabilmiştir ve Türk tarihçiliği yıllarını, onyıllarını, hatta yüzyıllarını diğer bilgi dallarından uzak kalmakla harcamıştır; belge yayınlamak onun başkagörevi olurken, faraziyelerden/varsayımlardan/teorilerden hep ürkmüştür, onlara bulaşmaktan çekinmiştir, korkmuştur. Hanioğlu'nun uyarıları yanlış anlaşılmalıdır.

Aslında, 1960'larla birlikte, modern Türk toplumunun ve politikalarının zorlanmasıyla, özellikle sosyologlar ve iktisatçılar tarafından getirilen yaklaşımlar, yüzyılın başlarından itibaren yapılan belge neşri ile oluşan tarihçiliği sorgulamaya başlamışlardır. Bağlantısız olayların, olguların, tek başlarına fazla bir anlam taşıyamayacakları gerekçesiyle, tarihe sistemleri, teorileri, genellemeleri sokmuşlardır; 'profesyonel' tarihçilerin uyuklarını kaçırmışlardır.

Burada, 1970'li-1980'li yıllarını ABD'nde geçirmiş olmasına rağmen, Türkiye'de -ve dünyada- adından çok sözedilen Halil İnalcık'ı dile getirmek istiyorum. *Tarih ve Toplum*

dergisinde (sayı 35, Kasım 1986, s. 21) «*genç akademik tarihçiler için örnek gösterilmeye değer*» olarak nitelenen, 'baştarıhçımız' sayılan İnalıcık'ın belgelerle varsayımlar arasına girmeyi başarmış meslekten yetişme bir tarihçimiz olduğunu sanıyorum. Gerçi İslamoğlu ve Keyder'e göre İnalıcık «*tarihini hukuki metinlerde yansıttığı biçimiyle Yakın Doğu toplumu 'idea'sı üstüne kurar, bu 'idea'nun yansıttığı 'gerçek'le özdeş tutulması hukuki metinlerin filolojik analizinin 'gerçek' toplumu açıklayacağı varsayımını taşır... İnalıcık saray, merkezi bürokrasi, eyalet idaresi ve timar sistemi gibi kurumları analizinde, bu kurumların değişen işlevlerini ya da gerçek işleyişlerinin evrimini aramaz, ilgilendiği her kurumda yansıttığı biçimiyle devlet ideolojisinin evrimidir*»⁽¹²⁾. Halil Berktaş'a göre de, İnalıcık, Osmanlı yüceltmesi yapmakta, Osmanlı hayranlığı yaratmaktadır⁽¹³⁾.

Belki bu eleştiriler çoğaltılabilir, doğru yanlarıyla benimsenebilir. Ne var ki Türk tarihçiliğinde, özellikle tarih bölümlerinde temsil edilen tarihçilikte, dünya boyutlarına genişleyebilen, toplumbilimcilerin ürettiklerini izleyebilen nadir kişilerden biri olmuştur İnalıcık. Ona göre.

«*Toplumların iç dinamiğini sınıf mücadelesiyle açıklayan teori Osmanlı tarih çalışmalarına Türkiye'de ilk kez 1930'larda Kadrocular olarak bilinen sosyalist yazarlarca ve 1960'dan sonra uygulandı; bu yaklaşım, şüphesiz, yeni Türk toplum ve politikasındaki gelişmelerle ilgili bu eğitim sonucu genç iktisatçılar, sosyologlar ve bazı tarihçiler tarafından heyecanla sürdürüldü... Osmanlı sosyal tarihini işlemeleri bakımından romantik dönemin sonunu işaret eden bu ciddi girişimler konu ile ilgili görüş açımızı genişletti ve araştırma için yeni yollar gösterdi. Bu çalışmaların temel katkısı, dikkatimizi, iç dinamizmini tartışma konusu yapan bir konteks içinde Osmanlı sosyal yapısı veya Osmanlı toplumu üzerine yoğunlaştırmasıdır.*»⁽¹⁴⁾.

IV

Yine varsayımlara dönmek ve tarihçiliğe sosyabilimler içinde mükemmel yerler bulan Süreyya Farukî'yi devreye sokmak istiyorum. (Farukî/Farokhi, Türk uyruklu olmamasına rağmen, Türkiye'de uzun zaman bulunmuş, Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde yıllarca ders vermiş, arşivlerde yürulmadan çalışmış, pekçok tarihçiyi etkilemiştir; bizlerden biri olmuştur. Onun için buradaki değerlendirmeye alıyorum.)

«Bilimin ortaya atılan ve daha sonra reddedilen hipotezler aracılığıyla ilerlediğini düşünürsek, bu rizikonun girilemeyecek kadar büyük olmadığı da söylenebilir»⁽¹⁵⁾, diyor Faruki ve *Annales*'cilerden George Duby'nin bölge monografileri için öngördüklerinin Osmanlı İmparatorluğu için de kullanılabileceğini söylüyor:

«Osmanlı İmparatorluğu gibi merkezi devletin çok güçlü olduğu ve yazılı kaynakların hemen hemen tümünün devletten kaynaklandığı bir alanda Duby'nin siyasi yapıya büyük ağırlık tanıyan yaklaşımı, 'bölge' tarihçilerinin iktisadi, toplumsal ve kültürel yapıları devlet yapısından soyutlayan yaklaşımlarından çok daha geçerlidir. Zira Osmanlı İmparatorluğu içersinde herhangi bir bölgenin iç dinamiğini saptamak için, her şeyden önce o bölgenin merkezi yönetimle ilişkilerini ortaya çıkarmak gerekmektedir»⁽¹⁶⁾.

Farukî, *Anneles* temsilcilerinden Le Roy Ladurie'nin Fransa'daki Languedoc köylülerine ilişkin araştırmasındaki yönteminin Anadolu köylüleri için de kullanılabileceğini hatırlatıyor;

«Böylece araştırmacı kuru bir taklide değil, yaratıcı bir adaptasyona zorlanmaktadır. Çok farklı kaynaklarla, farklı bir kültür sistemini incelediğimiz halde oldukça dar bir bölge

için uzun bir zaman dilimini kapsayan bazı incelemelerin varlığı, Osmanlı toplumu için aydınlatıcı olabilir».

Ladurie'nin 16-17. yüzyıllar için, hatta 14. yüzyıl için geliştirdiği modellerin Osmanlı tarihçileri için de esinlendirici olabileceğini bildiriyor⁽¹⁷⁾. Kendisinin Fransız tarihçiliğinin son 30-40 yılda ortaya koyduğu araştırmalardan esinlenerek ve etkilenerek kaleme aldığı incelemeler⁽¹⁸⁾ Türkiye'deki tarihçilikte bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Gerçi Farukî, çok yavaş değişen yapısal görüntünün uzun dönemler için pek kolay olamayacağını belirtmiştir; ama, elindeki malzemenin elverdiğince, olay dizimciliğin dışına taşarak Osmanlı Anadolu'su'nun toplum yapısını nispeten uzun dönemler için yansıtabilmiştir. Fransız tarihçilerinin geliştirdiği metodlar, Farukî kanalıyla, Osmanlı toplumunu belirli dönemler ve bölgeler için aydınlatmıştır.

Yöntem tartışmalarına ilişkin olarak, burada, Engin Akarlı'nın birkaç yıl önceki uyarılarına de yer vermek istiyorum. Akarlı «*Osmanlı tarihinin yeni açılardan incelenmesi ve karşılaştırmalı (toplumbilimsel) bir anlayışla yeniden yorumlanması, epeydir gündemde, somut bir ihtiyaç. Ama işin üstesinden, başka alanlarda ne olup bittiğine gözatverip, çabucak, kolayca gelinebileceğine inananlar, yanlırlar ve yanlırlar*» ifadesiyle Amerikalı tarihçi Donald Quataert'in *Osmanlı Devleti'nde Avrupa İktisadi Yayılımı ve Direniş* (Ankara/Yurt Yay., 1987) konulu çalışmasında uyguladığı yöntemi eleştirmekte. Bir bakıma, klasik tarihçi tipiyle toplumbilimci arasına girmekte; özet olarak, şarkiyatçı tipi ile kavram çıkmazında kalanları yüzleştirmekte:

«Quataert'in niyetini anlıyor ve takdir ediyorum. Osmanlı tarihi çalışmalarında öteden beri vurgulanan konuların dışına çıkmak ve salt yönetenler'e değil, biraz da yönetilenler'e bakarak, toplumsal değişimi daha geniş bir tabanda izlemek istiyor. Hiç tartışma götürmeyecek denli doğru bir düşünce. Günümüzde tarih çalışmaları da genel

olarak 'toplum tarihçiliği' diyebileceğimiz bir yönde gelişiyor. Quataert, 19. yüzyıl sonu Osmanlı tarihine toplum tarihçisi gözüyle bakmak istiyor. Pek güzel yapıyor! Ancak, ortaya çıkan yapıtı, Quataert'in bazı konuları kafasında daha epeyce enine boyuna çevirmesi gerektiğini gösteriyor.

Her çeşit tarihçi ve özellikle toplum tarihçisi, kullandığı kavramları iyi düşünerek seçmeli, bunların tutarlılığına özen göstermeli. Kavramlar, araştırmacının yolunu aydınlatan, açıklamalarına anlam, bulgularına karşılaştırılabilirlik kazandıran soyutlamalar, kullanıldıkları kuramsal çerçeve içinde ağırlık taşıyorlar ve birbirini tamamladıkları ölçüde açıklayıcı olabiliyorlar.

Ama ele aldığımız konu gereği farklı-model-kuram-geleneklerden yararlanmak ihtiyacını duymuşsak, kavram kullanma işini ciddiye almak zorundayız.

Çalışma düzenindeki değişiklikler, toplum örgüsünün bir desenden ötekine akışının başlıca yönlendiricisi. Toplumsal gelişme/değişme dinamiklerini (diyalektiğini) hakkıyla kavramak için önce çalışma hayatını belirleyen toplumsal ilişkileri ve bunların içerdiği çelişkileri saptamak, sonra bunların başka (kalıplaşmış) toplumsal ilişkileri ve değerlerle örüntüsünü belirlemek gerekiyor. Hiç kolay değil»⁽¹⁹⁾.

Gerçekten, hiç kolay değil belgelerle kavramları uyum içinde kullanabilmek, onları birbirleri karşısında anlamsız/bağılantısız bırakmamak. Akarlı buna çok güzel değiniyor, tarihçiliğin zor yanlarını gösteriyor, günümüzdeki tarihçiliğin can damarına basıyor; bir o kadar da, kendisiyle birlikte tarihçiliğin Türkiye'de ulaştığı –ender kişilerde ulaştığı– seviyeyi belirliyor.

V

1986 yılında, Türkiye'de sosyalsbilimlere ilişkin araştırma-

ların irdelendiği bir dizi toplantıda tarihçilik yine gündeme geldi, 1975 yılında Felsefe Kurumu'nun yaptığına benzer biçimde. İlber Ortaylı Osmanlı dönemi tarihçiliğine, Zafer Toprak da 1970 yılına kadar Türkiye'de oluşan tarihçiliğe değindiler. Her ikisinin de değerlendirilmesi ve yaşanan sorunlar Mehmet Genç tarafından dile getirildi. Genç, sanıyorum, hepimizin hemen kabulleneceği şeyleri söylemekte, Türk tarihçiliğinde sırttan eksikliklere parmak basmakta:

«Dikkati çeken eksikliklerin başında Türk tarihçiliğinin milli sınırlara kendini hapsedmiş bulunması gerekir... Amacımız sadece Türkiye tarihini ortaya çıkarmaktan ibaret bulunsa bile, sınırlarımızın dışında bakmak zorunluluğu vardır.

Tarih araştırmalarında muhteva fakirliğinin önemli bir nedeni, tarih formasyonunda sosyal bilimlere karşı sürdürülen geleneksel kapalıdır. M. Fuad Köprülü ile Barikan'ın başlattıkları çağır, henüz bu kapalılığı ortadan kaldıracak bir inkişafa mazhar olamamıştır. Bu kapalılık sürdürüğü için de, tarih çalışmalarımızda metod, kavramlaştırma ve teori ile ilgilenme de son derece düşük düzeyde kalmaktadır»⁽²⁰⁾.

Mehmet Genç'in bu sözlerinin günümüzde Türkiye'de yansıyan tarihçiliği çok güzel belirlediğini sanıyorum ve bu bölümü onunla bitirmek istiyordum. Ancak son birkaç yıla birkaç görgü tanığı daha getirmek ve eksikliklerimizin daha açık-seçik olarak ortaya çıkmasını da arzuluyorum. (Burada, benim gibi, tarih dersi, bilgi alanı dışında kalan bir dekan tarafından gasbedilen bir kişinin macerasını, tarihçiliği değerlendirecek bir adayın karşısına çıkarılan acaip jürinin öyküsünü veya «inkılap tarihi» şablonu içinde efsane yaranların garipliklerini –tarihçiliğimizin önemli parçaları olmalarına rağmen– anlatmayacağım). Gerek akademik ortamda, gerekse yaygın tarihçilik yaptıklarını sanan çevrelerde, sahibi bir hayli artan 'tarih'in 1990 ve 1991 yıllarında karşılaştığı değerlendirmelerden bazı örnekler vereceğim.

Son yılların, 'liberal' ortamında beliren ve bir sayısını «Osmanlı Tarihi ve Toplum Yapısı Tartışmaları»na ayıran - *Türkiye Günlüğü*'nde ve Kültür Bakanlığı'nı tutan iktidara göre kültür sergileyen *Milli Kültür*'de yayınlanan kimi görüşleri yansıtacağım.

Hiç şüphe yok ki, son zamanlarda tarihçilikte gözlenen geniş boyutları ve geçmişe daha bağımsız bakmayı getirenler, katıksız tarihçilerden ziyade başka bilgi alanlarının sözcüleri olmuştur. «*Biz tarihimizin bir kısmını veya tamamını bir 'inanç alanı' halinde tutarak gösterdiğimiz inatla sanırım ki 'ilim zihniyeti' denilen şeye kötülük ediyoruz*»⁽²¹⁾ diyor A. Turan Alkan; yineleyerek getirdiğim bir yaklaşımı bir kez daha dillendiriyor:

«Bazı yazarlar nazarında Abdülhamid'i bir veya birkaç noktada haklı bulmak, bütün Jön Türk fikriyatını, ilerleme hareketlerini, hürriyet mücadelesini, anayasal düzenin gelişimini ve hatta laik demokratik düzeni inkar etmekle bir sayılıyor. Abdülhamid'i yermek sanki hilafetten ve saltanattan yana tavır almak, bütün mevhum ve çirkinleştirilmiş imajlarıyla bir Osmanlı konservatizmini himaye etmek, hasılı akla, bilime, sağduyu ve mantığa ihanet etmekle bir tutuluyor.

Y. Sezai Tezel de geçmiş, mahallenin namusunu kurtarmaya çalışan yiğit ya da ortaöğretim kitaplarında yazıldığı üzere dünya milletlerini yönetmekle gurur duyulan Osmanlı misali, tarihle uğraşmayı «*içinde yaşamaya mahkûm olduğumuz kendi zamansallığımızla, çoğul bir dünyanın milletler, halklar ve devletler camiasına başarılı bir şekilde katılabilmek*» gücü ile eş tutuyor:

«Türkiye'de tarihçiliği, birincil olarak tarihi gerçekliğe yaklaşma meselesi olarak ele alabilmemiz, kendimizi üzerinde sandığımız geleneklerde yaşamış, ölmüş, tarih olmuş insanların yapıtları ve söylediklerini, «kızkardeşlerimizin namus» meselesi gibi ele almaktan vaz geçebilmemize, in-

sanlığın birikimli mirasındaki, 'hoşluklar' ve 'nahışluklar'dan kendi payını almış ilginç bir serüven gibi bakabil-memize bağıdır. Tarihi gerçeklik ne ise odur⁽²²⁾.

Ve bu tarihi gerçekliğin –tarihçi tarafından bile– hiçbir zaman tam olarak ortaya çıkarılmadığını, çıkarılamayacağını, eklemek isterim. Tarihçiliğimizin henüz yeterli bir genişliğe kavuşmamış ve çoğu zaman «güncel siyasal endişelerden» arınamamış olduğunu hatırlatan⁽²³⁾ Mehmet Ali Kılıçbay'ı burada özellikle anmak istiyorum. Türk tarihçiliğindeki boşlukları gören ve özellikle Türkçeye çevrilmesi gereken tarih çalışmalarını peşpeşe Türkçeye çeviren, bu hızı yüzünden de kimi tarihçilerce eleştirilen Kılıçbay, değişik bir yer tutmaktadır. Türk tarihçiliğinde. Fransa ile diyalog kurdurmuştur Türkiye'dekilere. Braudel'i, Bloch'u, Duby'yi Anadolu'ya getirmiştir; çevirilerindeki kimi dikkatsizlik, özensizlik –belki de– baskı hatalarına karşın. Kılıçbay, Osmanlı tarihinin 'kendisine özgü' ele alınageldiği biçimine büyük ölçüde karşı çıkan ve tarihin çıkıntılarını gösteren biri olmuştur:

Yaşarken mükemmeli yakalamak, «tarihi dondurmak» hayatı bir güne indirmek, bütün bunlar değişmenin önüne set çekmekle olabilir, yani rakip, alternatif, çıkıntı, muhalif, azınlık gibi kavramlarla ifadesini bulan formasyonları törpülemek, mümkünse yok etmekte. Osmanlı toplumsal formasyonu, tepesinden turnağına kadar bir değişmezlik algılaması üzerine inşa edilmiştir⁽²⁴⁾.

Bu söylenenler sadece, Osmanlı'ya özgü olmayabilir. Ama 'eski güzel günler' edebiyatı peşinde koşan günümüz tarihçilerine tarihin salt 'geçmişe övgü' olmadığını hatırlatıyor Kılıçbay.

Ercümen Kuran, kendisine *Milli Kültür* dergisi tarafından Türk tarih araştırmalarının görüntüsüne ilişkin sorulan soruya, «Türkiye'de hâlâ faydacı tarihçilik geçerlidir» diyerek yanıt veriyor:

«Araştırmacılar kendilerini milli tarihin yüceliğini göstermek

ve resmi devlet görünüşünü savunmakla yükümlü saymaktadırlar. Hiç şüphesiz, milli mefahirin gençlere ve vatandaşlara öğretilmesi gereklidir. Lakin bu iş tarih araştırmalarına değil, yazarlara düşer. Demokrasiyle yönetilen ülkelerde ilim adamları ve bu arada tarihçilerin görevi gerçeği aramaktır. Günümüzün gelişmiş ülkelerinde genetik, yani neden-nasıl tarihçilik bile geride kalmıştır. Fransa'da 1930'lu yıllarda Annales okulunun geliştirdiği 'sosyal tarihçilik' dünyanın çeşitli ülkelerine yayılmıştır. Tarih araştırmaları sosyoloji ve iktisat ilimlerinin sağladığı bilgiden yararlanarak yürütülmekte, arşiv malzemesi bilgisayarlarda değerlendirilmektedir. Türk araştırmacılar belgelerin tenkid ve tespitiyle yetinmemeli, çağdaş tarih metodlarını kullanmalıdırlar. Bunun için tarih öğrencilerine, kendi bölüm derslerinin yanı sıra sosyoloji ve iktisadın temel bilgileri öğretilmelidir»⁽²⁵⁾.

VI

Türkiye'de 12 Eylül 1980 tarihinde askerlerin ülke yönetimine el koymaları sonucu olarak yeniden şekillenen Türk Tarih Kurumu'nun 1983 yılında başına 'tayin suretiyle' getirilen Yaşar Yücel 1990'lı yılların başlarında şunları söylemekte:

«Bugün ülkemizde tarih metodu hakkında çok şey yapıldığını ve özellikle akademik seviyede bu konunun tartışıldığını söylemek zordur»⁽²⁶⁾.

Başında bulunduğu kurumun, üniversitelerin, tarihi akademik düzeyde irdelemediklerini söylemekle resmi kurumlardaki tarihçiliği ele veriyor Yücel; atama yoluyla köşe kapınların yaptıklarını savunamıyor. 1980'li yılların üniversitelerine yıllarca düzeltilemeyecek yaralar açan YÖK'ün «Ata-

türk İlkeleri ve İnkılap Tarihi» örneğiyle gösterdiği akıllamaz uygulamalarla ve çağdaş değer yargılarını dışlamak suretiyle toplumun beklentileri dışında kalan, yarısı YÖK, yarısı bakanlıklar ve benzerlerinin tayinleriyle oluşan TTK'nun, Türkiye'de tarihçiliğe olumlu katkıları, maalesef çok sınırlı kalmıştır. Çıkar beklentisinde olanların, tarihi sadece Türk-İslam sentezinde görenlerin, emir-komuta ile bilimi/sanatı bir tutanların dışında kalan tarihçilerin, toplumbilimcilerin, çağdaş insanların onaylayacaklarını sandığım Nejat Kaymaz'ın şu sözlerini aktarıyorum şimdi de:

YÖK ve Üniversiteler, alt kuruluşları olan fakülteler, yüksekokullar ve enstitülerle birlikte bir bütündür. Tümü 12 Eylül kurumlarıdır. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü'nde ortaya çıkan olay, 12 Eylül felsefesi ve amacı doğrultusunda, tüm devlet kurumlarında, gerçekleştirilmesi öngörülmüş olan sentezci kadrolaşmanın, salt enstitüye özgü olmayan, genelde YÖK'ün altını çizdiği alanın tümünü kapsayan akademik evresindeki enfeksiyonun ortaya çıkardığı bir kokuşma noktasını oluşturmak-tadır⁽²⁷⁾.

Türkiye'de tarihçiliğin günümüzdeki görüntüsünü, tarihçiliğe değişik bilgi dallarından yaklaşılarak isabetli değerlendirenlerden birine son sözü vererek kapatıyorum bu bölümü, sonu gelmeyen yorumları. Orhan Koloğlu «mektepli bir tarihçi değil; ama değişik kaynakları çağdaş tarihçiliğin değerleriyle çok iyi kaynaştıran yeteneğiyle «alaylı» olarak, «mektepli»nin mesleğine sahip çıkan bir kişi. Geri kalmışlığımızın suçunu yükleyecek «günah keçileri» aramaya yönelmiyor; kişilerle uğraşmaktan, kuramsal ve toplumsal yapılar üzerinde durmaya vakit bulamayan, böylece «oluşumların bilimsel açıklamasını» yapamayan tarihçiliğimizi teşhir ediyor:

«İster geri kalmış, isterse -nezakette- gelişmekte olan ülkeler sınıfında, tarih bilimi açısından eriştiğimiz noktanın gelişmiş ülkeler düzeyinin hayli altında olduğunu kabul

etmek zorundayız. En önemlisi bu düzeye erişme çabasının ilk şartı olan 'bilimsel çalışma'nın koşullarını ülkemizde hâlâ yaratabilmiş değiliz. Dünyaca onaylanmış araştırmacılarımız yok değil. Ancak bu bireysel başarıların bir 'Tarih Okulu' oluşturmamıza yeterli olmadığı yadsınmaz»⁽²⁸⁾.

1980'li yıllar –resmi kurumlardaki pekçok bilgi dalında olduğu gibi– tarih öğretimini adeta jandarma otoritesi ile, tarih araştırmasını hiyerarşik düzen pençesinde ve tarih bilincini de kabullenmeyi önkoşul sayan bir felsefe ile gerçekleştirmeye çalışan yaklaşımlara tanık olmuştur; bu sürecin etkisi günümüzde de sürmektedir. Ama bu tür tepeden kumandalı 'ilim'in dışına çıkma cesaretini gösteren, tarihin kendi ottonomisinin gerektirdiği davranışları sergileyen kişilere, kuruluşlara, yayınlara da tanık olmuştur bu dönem, olmaktadır. Bakalım geleceğin tarihçileri neler söyleyecekler? Onlara 'yukarıdakiler'in buyrukları neler söyletecek? Sayıları sınırlı kişilerin açtıkları ufuklar ne kadar genişleyecek? Çok zor bir iştir tarihçi olmak; çağı yakalamanın da ötesinde bir uğraş.

DİPNOTLAR

1. İ. Kafesoğlu, «Tarih İlmi ve Bizde Tarihçilik», *Tarih Dergisi*, Sayı 17-18, İstanbul 1963, s. 15.
2. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, Ankara 1977, s. 239.
3. M. Sencer, *Osmanlı Toplum Yapısı: Azgelişmişliğin Tarihsel Temeli*, İstanbul 1973 (2. baskı), s. 6.
4. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 460.
5. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 284.
6. Review: A Journal of the Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations, Vol. 1, Num. 1, Binghamton-New York, Summer 1977, s. 3.
7. H. İslamoğlu-Ç. Keyder, «Osmanlı Tarihi Nasıl Yazılmalı? Bir Öneri», *Toplum ve Bilim*, İstanbul, Bahar 1977, s. 75.
8. T. Ateş, «Osmanlı Tarihi Nasıl Yazılmalı? Bir Öneriye Yanıt», *Toplum ve Bilim*, Sayı 4, İstanbul, Kış 1978, ss. 94-95.
9. Ö. L. Barkan, «Feodal Düzen ve Osmanlı Timarı» *Türkiye İktisat Tarihi Semineri* (Yay. O. Okyar), Ankara 1975, s. 1.
10. O. Sözer, «Tarihi Anlamak Korkusu», *Yaratıcı Toplum Yolunda, Çağdaş Eğitim*, İstanbul 1990, s. 107.
11. M. Ş. Hanioğlu, *Bir Siyasal Örgüt Olarak Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Jön Türklük* (1889-1902), İstanbul 1985, s. 2.
12. İslamoğlu-Keyder, «Osmanlı Tarihi Nasıl...» ss. 51-52.
13. H. Berktaş, «Türkiye'nin Azgelişmişliği, Türkiye'nin Demokratik Devrimi, Türkiye'nin Tarihçiliği», *Saçak*, Sayı 48, Ocak 1988, s. 37.
14. H. İnalcık, «Ottoman Social and Economic History: A Review», *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi* (1071-1920), Ankara, s. 5.
15. S. Faroqhi, «Yabancılaştırılan Geçmiş: George Duby'nin Yapıtlarında Batı Avrupa Feodalizmi» *Toplum ve Bilim*, Sayı 25/26, Bahar/Yaz 1984, s. 161.
16. Faroqhi, *Aynı Makale*, s. 162.
17. Faroqhi, «Ricardo, Yapısalcılık ve İklimsel Değişme: Emmanuel Le Roy Ladurie'nin Yapıtları», *Toplum ve Bilim*, Sayı 23, Güz 1983, ss. 113-114.

18. *Towns and Townsmen of Ottoman Anatolia: Trade, Crafts and Food Production in an Urban Setting, 1520-1650* (Cambridge U.P., 1984); *Men of Modest Substance: House Owners and House Property in Seventeenth-Century Ankara and Kayseri* (Cambridge U.P., 1987).
19. E. Akarlı, «Toplum Tarihçiliğinde Yöntem Sorunları: Bir Eleştiri», *Toplum ve Bilim*, Sayı 31/39, Güz 1985-Güz 1987, s. 143.
20. M. Genç, «Tarih Araştırmaları Oturumu Üzerine Yorum», *Türkiye'de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi* (Derl. S. Atauz), Ankara 1986, ss. 444-445.
21. A. T. Alkan, «Osmanlı Tarihi: Bir İnanç Alanı» *Türkiye Günlüğü*, Sayı 11, Ankara, Yaz 1990, s. 9.
22. Y. S. Tezel, «Osmanlı Tarihinin Bilgisi ile Bugünkü Kimlik Sorunlarımız ve Dünyadaki İtibarımız Meseleleri Arasındaki İlişki ya da İlişkisizlik Üzerine», *Türkiye Günlüğü*, Yaz 1990, s. 13 ve 18.
23. M. A. Kılıçbay, «Osmanlı Kimliği Sorununa Kişisel Bir Yaklaşım», *Türkiye Günlüğü*, Yaz 1990, s. 51.
24. Kılıçbay, *Aynı makale*, s. 56.
25. E. Kuran ile yapılan söyleşi, *Milli Kültür*, Şubat 1991, ss. 4-5.
26. Y. Yücel ile yapılan söyleşi, *Milli Kültür*, Şubat 1991, s. 12-13.
27. N. Kaymaz, «İnkılap Tarihi Enstitüsü» *Cumhuriyet*, 13 Ocak 1990.
28. O. Koloğlu, «2050'yi düşünürken», *Dünya Kitap*, Sayı 4, İstanbul 7 Şubat 1992, s. 6.

ÖĞRETİM

TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİ I

Bütün eğitimin ve bu arada tarih eğitiminin yeniden gözden geçirilmesi gerekir.

Emre Kongar

Arkadaşım Sina Akşin, Cem Yayınevi adına yönettiği Türkiye Tarihi'nin ilk cildinin önsözünde şunları dile getiriyor:

«... Türkiye'de okullarda ve üniversitelerde okutulan tarih genellikle yüzeysel bir tarihtir. Sanırım bizde fen derslerinin ulaştığı seviyenin çok altındadır tarihin (ve diğer manevi-beşeri bilimlerin) seviyesi. Okullarda öğrenciler için tarih en çekilmez, ezbere dayalı, anlamsız ders durumundadır. Üniversite tarih bölümlerinin puanları, yani tarihçiliğe rağbet, diğer öğretmenliğe götüren disiplinlerde olduğu üzere (bu da hükümetlerimizin maaş siyasetinin bir sonucudur) çok düşüktür. Zeki ve kabileyetli gençleri tarihten kaçırılan başka bir neden de tarihin gençleri ideolojik bakımdan şartlandırmak için bir araç olarak görülmesidir. Tarih, birçoklarımızın gözünde gerçeğin araştırılacağı, heyecan verici bir dal değil, kabul edilmiş belirli bir ideolojik

*ya da siyasal tutumları destekleyecek kanutların derlen-
ceği bir alandan ibarettir. Üniversitelerimizde ya da bun-
ların dışında yapılan birtakım değerli tarih çalışmaları ise
okuyucuya ulaşamamaktadır»⁽¹⁾.*

Sina Akşın sanki benim Buca Eğitim Fakültesi (İzmir), «Tarih Öğretimi Anabilim Dalı» öğrencilerine sorduğum ba-
zı soruların, onlar adına, cevaplarını vermiş. 1986-87 öğre-
tim yılında İzmir'in çeşitli liselerinde uygulama yapan 40 ki-
şilik tarih dördüncü yıl öğrencileri-hemen hemen hepsi -aynı
noktalarda birleşmişlerdi: Belli bir ders kitabına bağımlılık
var; bu kitap yetersiz ve hatalarla dolu; farklı yorum veya ek
bilgi için kitap dışına çıkılmıyor; derslerde hikâyeci yöntem
egemen, tabiatıyla sıkıcı oluyor; olayların, olguların toplum-
sal temellerine inilmiyor; öğrenci üretici değil, ezberleyen ki-
şi durumunda; harita vb. ders malzemesi eksik; (belki de en
canalıcı değerlendirme sayılabilecek olanı) *tarih*'e karşı ilgi-
sizlik var.

Arkasından uzun bir geçmişi sürükleyegelmiş, ciddi, ya-
rı-ciddi, bazen de kalın ciltler içinde saklı saçmalıklar taşıyan
araştırmalara konu olmuş, çeşitli tanım ve teorilerin tutsağı
yapılmış tarihin, yine de, günümüzde bilim dünyasında ulaştı-
ğı bir yer vardır. Fernand Braudel'in «zamanın çocuğu» ola-
rak nitelediği tarih, özellikle sosyal bilimlerin zorlaması, a-
raştırma tekniklerinin geliştirilmesi ve materyalin tazelenme-
si -yeni belgeler ve yeni yorumlar- ile belirli bir yere varmış-
tır. Gerek dünya ve Türkiye Üniversitelerinde, gerekse Ta-
rih Kurumu'nda ve özel girişimler sonucu ortaya konan ça-
lışmalarda, irili ufaklı monografilerde, süreli yayınlarda for-
müllenmiş, biçimlendirilmiş geçmişin öğrenciye, sıradan bir
okuyucuya, meraklıya ulaştırılması hususunda pek az durul-
muştur. Gerçekten, onca çalışmalara, yayınlara rağmen, üni-
versitelerimizdeki tarih bölümlerinin pek çoğunda, bilinen
ve belli olayların öğrenciye yazdırılacağına hatırlayanlar
veya ortaöğretim ders kitaplarında -gerek tarihin ne olduğu-

nu kavrayamamış sözde tarihçilerin elinde, gerekse gelip geçici iktidarların benimsediği politik, ideolojik görüşün zorla zerkedilme gayretleri sonucu— çizgi roman veya macera filmlerini pek aratmayacak türden olduğuna tanık bulunanlar, tarih öğretimi üzerine durmanın, titremenin ne kadar lüzumlu olduğuna inanacaklardır.

Tarih öğretiminin uzak geçmişi bu yazının konusu değildir. Ancak, nerede olduğumuzu, hangi aşamada bulunduğumuzu, ortaya koyabilmek için son 20–25 yıl içinde dikkat çeken birkaç yorum ve uyarıdan bahsetmek istiyorum.

I

Son yıllarda taraftar toplamaya çalışan «Türk–İslam Sentezi»nin öncülerinden sayılan İbrahim Kafesoğlu, 1963 yılına kadar Türkiye’de (üniversitelerde) geliştirilen tarihçiliği, özellikle tarih öğretimini dile getirirken, bir bakıma günümüzdeki müridlerinin pek benimsemeyecekleri şeyler söylüyordu:

«Bizde tarih yazımı ve öğretimi büyük çoğunlukla nakilci, kısmen de öğreticidir. Bu hükmü teşvik edecek hayli kitap ve yüzlerce makale elimizdedir. Vakıa, bilhassa son 15–20 yıldan beri tetkiklerde Avrupalı usullerce, modern metod kaidelerine mümkün mertebe uyulmaktadır, hatta bu alanda Batılı Tarihçilerin de dikkatini çekecek seviyeye ulaşılmıştır. Fakat ilmi tarihçiliğin her üç prensibini de kucaklamak derecesine henüz varılmış değildir. Tatbikat, bizim daha çok, tarihi hadiseleri kendi özel şartları içinde incelemekten ibaret, son prensib üzerinde durduğumuzu gösteriyor. Çalışmalarımız ekseriyetle, önemli rol oynamış büyük şahsiyetlerin hayatını nakletmeye veya mesela büyük Türk Devleti ve imparatorluklarının veya Osmanlı Tarihi’nin bir kısmının siyasi olaylarını tanıtmaya tevec-

cüh ediyor. Bunlar arasında, kültür tarihçiliğinin serpintilerinden olmak üzere idari, mali, iktisadi meselelere temas edenler de konuları belli bir devrede tatbikle yetindiklerinden 'mahdutluk'tan kurtulamıyorlar'»⁽²⁾.

Şüphesiz, bunlar yerinde uyarılardı. İbrahim Kafesoğlu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nin bir tarih yayın organında Avrupa'daki gelişmeleri dile getirirken –yukarıda da işaret ettiği– şu üç prensibi sıralıyordu:

«1– İnsanlar varlık ve mahiyet itibarıyla ayrıdır. Yalnız mahiyetleri bir olan şeyler birbirine bağlı tekâmül imkânlarına sahip olduklarına göre, insanların gelişmesi de bir-biriyle irtibat halindedir.

2– İnsanların her türlü hal ve fikirlerinde karşılıklı tesirler mevcuttur.

3– Bütün beşeri hadiselerde daimi bir değişme vardır. Tarihi vak'alar birbirine benzemeyen şartlar altında vukua gelir. Bundan dolayı her olay kendine mahsus zaman, çevre ve amiller açısından değerlendirilmelidir.»

Kafesoğlu'nun (3. maddedeki açıklamaları bir yana bırakılacak olursa) bu prensiplerin tarih incelemelerinde yeni bir devir açtığını, tarihi «*ruhsuz bilgi yığını*» olmaktan veya «*bazı siyasi maksatlar uğruna istismar edilmek*»ten kurtararak «*ilim*» haline getirdiğini vurgulamış olması üniversite çevreleri için dahi bir uyarı mahiyetindeydi⁽³⁾. Hatta, bu uyarıları yaptıktan bir yıl sonra (1964'te), üniversitede tarih eğitimi üzerine önerdiği bir program ile bağdaşmayacak bile olsa, A. Toynbee'nin «*ne zaman yaşarsa yaşasın ve hangi coğrafi bölgede olursa olsun her milletin tarihinin incelenmeye layık olduğu*» fikrini savunması, gerçekten o dönemin tarihe yaklaşımına bir tepki niteliğindeydi. Ancak, Kafesoğlu bu tepkiyi Osmanlı tarihine karşı, onun öğretimine karşı göstermişti ve sadece Türk tarihinde bütünlük sağlamak amacındaydı.

İçinde öğretim üyeliği yaptığı Edebiyat Fakültesi'nde yakından tanık olduğu tarih öğretimine bir tepki niteliği taşıyan «Üniversite Tarih Öğretiminde Yeni Bir Plan» başlıklı

makalesinde Kafesoğlu, öğretimdeki «çağlar» taksimine haklı bir reaksiyon gösterirken-Avrupa'nın bile terkettiği böyle bir bölünmenin Türkiye'de uygulanmasının anlamsızlığını dile getirirken -tarih öğretimini sadece «Türk Tarihi» esasına oturtmak istemişti. 1980'lerde kendisiyle bütünleştirilen «Türk-İslam Sentezi»ne rağmen, 1960'lı yıllarda tarih bölümlerinde «Türk Hukuk ve İktisat Tarihi», «Türk İktisadiyat Tarihi», «Türk Kültür Müesseseleri Tarihi», «Türk Tefekkür ve Din Tarihi» ve «Türk Siyaset Tarihi» ile bunlara yardımcı olacak kaynak dilleri, diplomatik, kitabe ve meskûkat okutulmasını önerdi⁽⁴⁾. Kafesoğlu, bu kez de, Türk tarihini dünya bütünlüğünden soyutlamış görünüyordu. «*Hemen tasrih etmek gerektir ki*» diyordu ve ekliyordu: «*Aslında tarih bölümü, Türklerin dünya milletleriyle sıkı temasları sebebiyle, dünya tarihi üzerinde çalışmış olacaktır*»⁽⁵⁾. Tarihin «i- lim» olduğunu önce kabullenen, sonra da Türk tarihini dünya genelinden soyutlayan Kafesoğlu, yukarıda birinci ve ikinci maddelerde sıraladığı ilkelere ters düşüyordu. Hatta, Üniversite tarih programları içinde ayrı bir «İslam Tarihi» koyma gereğini dahi duymuyordu. Ancak, Kafesoğlu için tarih, 1980'lere doğru değişik tanımlar içinde görülebilmisti: «*Ma- zisinden habersiz, kendine yüzyıllarca hayat bahşetmiş olan ahlaki değerler karşısında hissiz, milli duygudan yoksun ve bu yüzden parıltılı bir cila altında ileri sürülen sahte fikir cereyan- ları önünde sâvrük, Ulu Tanrı'nın 'eşref-i mahlûkat' olarak yarattığı insanın ömrünü yiyip içmek, yatıp kalkmak için bir vasıta sayan, içgüdülerinin esiri, madde-tapıcısı, taklitçi, yoz, âvâre, fakat milletdaşlarına karşı sinsî ve gaddar kimselerden ibaret bir yığın*»⁽⁶⁾.

II

1960'lı yıllar, Türkiye'de tarihçi yetiştiren iki fakülteden birinde İbrahim Kafesoğlu'nun tepkisine tanık olurken, orta-

öğretim kurumlarında tarih eğitimi ilgilendiren ama yeteri kadar dikkat çekmeyen bir çeviri çalışmaya şahit olmuştu. Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu'nun 1950 yılından itibaren tarih kitaplarının gözden geçirilmesi ile ilgili çalışmalarının bir halkası sayılan ve 1967'de *l'Enseignement de l'Histoire et la Revision des Manuals d'Histoire* başlığını taşıyan bir derleme 1969 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi'nce Türkçeye kazandırıldığı zaman Türkiye'de ortaöğretimde okutulan tarih kitaplarının gözden geçirilmesi fırsatını yaratıyordu. Andığım bu eser şöyle sonuçlandırılmıştı:

«Günümüzde engellerin pek çoğu, hükümetlerin ders kitapları üzerinde yapıp tamamlanan çalışmaların sonuçlarını-kültür anlaşmaları hükümlerine rağmen- öğretmenlere tavsiye etmekten çekinmelerinden doğmaktadır... Güvensizlik, hunç, ilgisizlik ve akademi anlayışındaki o esneklikten uzaklık çoğu zaman aklın hakim olmasını büyük ölçüde önlemektedir.»⁽⁷⁾

Bu derleme çok açık olarak ortaya koymuştu ki, Avrupa ülkeleri ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitapları üzerinde birlik sağlayamamışlar, birtakım doğmalardan ve çekişmeyi körükleyen fikirlerden arındıramamışlardı. Ama, çok önemli saydıkları tarih dersleri ve bu derslerde okutulan kitaplar üzerine durarak, öylesine etkili bir bilim dalında görüşmelere yıllar öncesinde başlamışlardı.

«Şüphesiz, bugünkü bütün program ve ders kitaplarımız, olayları pek milli bir görüş içinde vermekte ve öteki halk ya da toplulukların tarihini hayli kenara itmektedir. Ama milli tarih de büyük, belki de yüce bir önem taşır; onu ihmal etmek de feci bir şey olur. Milli tarihle milletlerüstü tarih arasında, ikincisinin de adaletle işlenemediği -sadece zaman yokluğundan da olsa- gizlenmeksizin, orta bir yol mutlaka bulunmalıdır. Bu orta yolu bulmak için pedagojik metoda, bilinenden bilinmeyene geçilmek suretiyle işe girilebileceği telkin edilmiştir. Yetişkin kişi gibi, çocuk

da birçok topluluğun üyesidir. Tarih öğretimi, bölge topluluğundan (şehir ya da bölge) başlayıp, devlet tarihine, daha sonra da, Avrupa ve dünya tarihine geçseydi, ait olduğumuz çeşitli toplulukların haklı arzuları arasında bir denge kurulabilirdi.»⁽⁸⁾

«Türklerin özel durumu» da ele alınmıştı. Türk delegelerinin üzerinde durdukları noktalar dikkatle incelenmiş, değerlendirilmesi yapılmıştı: Batılı ders kitaplarında zevkle kullanılan «müthiş Türkler» imajı silinmeliydi. Osmanlıların Avrupa'ya getirdikleri, daha dikkatli incelenmeliydi⁽⁹⁾.

Yukarıdaki istek ve dileklerin Avrupa ülkelerinde yazılan ve orta öğretim öğrencisine sunulan tarih kitaplarını arzu edilen düzeye getirdiğini iddia etmek çok zordur elbette. Ancak, Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında işlenen tarihin gözden geçirilmesi için iyi bir fırsat yaratmıştır ve bu fırsat ne yazık ki, değerlendirilememiştir. Tam tersine tarih, hükümetlerin kendilerini eskiye bağlamak yolunda koyuldukları yarışın itici gücü haline getirilmiştir.

III

Türkiye'de gerek orta öğretim, gerekse yüksek öğretimde yer alan tarih programları üzerinde enine-boyuna duran, onları tartışmaya açan kurum ne Türk Tarih Kurumu ne de üniversite tarih bölümleri olmuştur. Felsefe kurumu 1975 yılında «Türkiye'de Tarih Eğitimi» toplantısında tarih öğretimindeki tutarsızlıkları ciddiyetle tartışmaya açtığı zaman Prof. Şerafettin Turan şunları söyleme gereğini duymuştur.

«Ben bir tarih öğretmeni, tarih yazıcılığı ve tarih öğretimi ve eğitimiyle meşgul bir kimse sıfatıyla, Felsefe Kurumundan böyle bir çağrı aldığında içtenlikle katıldım, teşekkürlerimi, sevgilerimi ilettim; ama biz Tarih Bölümünü içerisinde barındıran bir Fakülte olarak veya Türk Tarih Kurumu ola-

rak da böyle bir şeyi niçin gerçekleştiremedik diye üzıldüm, onu da ifade edeyim. Dolayısıyla ben kendi adıma, sanırım sizlerin adına da, her şeyden önce tarihçiliğimizin karşılaş-tığı, gerek tarih yazıcılığında, gerekse ilkokuldan üniversite-lerimize varıncaya kadar tarih eğitiminde karşılaşılan so-runları bir masa etrafında tartışmak, bir öz eleştiride bu-lunmak ve kendimize gelme olanağını veren böyle bir semi-ner düzenlediği için, Türk Felsefe Kurumu'na... Teşekkür-lerimi sunuyorum»⁽¹⁰⁾.

Gerçekten teşekkürle değerdi bu girişim. Şerafettin Tu-ran, Nejat Göyünç, Sina Akşın, Nusret Hızır, Nejat Kaymaz, Emre Kongar, Yahya Sezai Tezel, Mete Tunçay, Coşkun Ü-çok, Enver Ziya, Karal, İlber Ortaylı, Talât Tekin, Ekrem Üçyiğit, İonna Kuçuradi, Ahmet Mumcu, İsmet Parmaksız-oğlu, Suat Sinanoğlu, Bekir Sıtkı Baykal, Bozkurt Güvenç, Afet İnan, Füsun Altıok, Oruç Aruoba, Rona Aybay, Kor-kut Boratav, Erdinç Tokgöz, Tekin İleri Dikmen, Ömer Kürkcüoğlu, Bedrettin Cömert, Bayram Kodaman, Özdemir Nutku, Murat Belge ve Günsel Renda'nın katıldıkları (adla-rını konuşma sıralarına göre saydığım bu kişilerin renklen-dirdikleri) «Türkiye'de Tarih Eğitimi» semineri gerçekten yaralara pramak basmıştı, ülkemizdeki ilk örneğiyle, çok ö-nemli bir konuda, yol gösterici olmuştu. Bazı noktalara değ-i-neceğim. Önce, «Yükseköğretimde tarih» konusunu işleyen Bekir Sıtkı Baykal'ın tarih öğretimi ile ilgili yorumlarını dile getireyim.

«Bizim yayınlarımızın genel niteliği şöyle vasıflandırılabi-lir: Kaynaklar ayıklanıp da onların özü kullanılmak sure-tiyle problem ortaya konmaktan çok, kaynaklar olduğu gibi aktarılmaktadır. Bu belki daha kolay olduğu içindir, belki de yazarın görgüsü başta gelmek üzere mizacı da bu-na müsaittir.»⁽¹¹⁾.

Baykal'ın aşağı-yukarı, İstanbul Edebiyat ve Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültelerini yansıttığı konuşmasından

sonra, çoğunlukla sosyal bilimci olan yorumcular aynı endişelerde birleşmişlerdi: Tarih bölümleri kaynaklara inerek araştırma yapıyorlar, ama orada kalıyorlardı.

«Kaynak aktarılıyor», «sosyal bilimlerle ilişki kurulamıyor», «tarihe yönelik felsefi bakıştan yoksun», «kronolojik ve gereksiz bilgi yükleniyor», «çağdaş tarih okutulmuyor» vb.⁽¹²⁾ Tarih öğretiminde yarım asırlık deneyi olan, Alman tarih okullarından etkilendiği bilinen Baykal, öğretim konusunda şunları eklemişti:

«Nasıl öğretim yapıyoruz sorusuna gelelim: Bilindiği gibi Edebiyat Fakültesinde, zaman olarak bütün öğretim 4 seneye sıkıştırılmış durumdadır. Bazılarında her yıl, sömestrelere dediğimiz yarıyıllar halinde ikiye ayrılır... Bu sömestrelere zarfında hocalar takrirler halinde dersler verirler bir de seminerler diye adlandırılan bir tür uygulama yaptırırlar. Derslerde öğrenciler genellikle not tutarlar; seminerlerde öğrenciler kısmen de olsa, çalışmalara iştirak ettirilir»⁽¹³⁾.

Seminerlerde öğrencilere yöntem bilgileri verildiğini söyleyen ve 4 yıllık öğretim süresini az bulan Baykal öğrenci önüne çıkarılan konuların içeriği üzerine şunları dile getirmişti:

«Bu zaman zarfında çocuklara insanlık tarihinin bütünü nü demin dediğim kalıplar içinde ve gayeyle öğretmek olanağı şüphesiz yoktur. Yoktur çünkü saha çok geniştir. Bırakınız zaman bakımından genişliğini, kapsadığı kültür çevreleri bakımından da son derece karışıktır»⁽¹⁴⁾.

Besbelli ki Prof. Baykal 4 yıllık süre içinde «insanlık tarihinin bütünü hakkında aynı ölçüde bilgi vermek» gibi, parçalanmış kürsülerde kronolojik düzen içinde «önemli» olayların aktarılmasına işaret ediyordu. Daha ziyade yönetmelikler üzerinde duruyor ve değişikliklerin getirdiği sıkıntılardan sözediyordu. Baykal'ın ortaya serdiği –gerçeği söylediği– konuşması üzerine yorum fazlaydı. Seminere katılanların çoğu eksiklikler üzerinde duruyor, uygulanan öğretim yöntemle-

rinde ve ders içeriklerindeki belirgin yanlışlara eğiliyordu. Süre yetirsizliği üzerine Prof. Nejat Göyünç'ün çok yerinde bir uyarısı şöyle idi:

«Prof. Dr. E. P. Schramm benim de hocamdı. Ortaçağ tarihini iki sömetrede anlatırdı. Alman ortaçağ tarihini anlatırken bütün Avrupa'ya, İslam tarihini, hatta Moğolları bile bir iki ders içinde kısaca özetlerdi ve bol bibliyografya verirdi. Öğrenci de imtihanda yine daha geniş bir kapsam içerisinde sorumlu tutulurdu. Bu öğretim tarzıyla bizimkini karşılaştırsak... Bizde üniversiteye gelen öğrenci, doğru dürüst kaynak dili de araştırma dili de bilmez... Şahsen ben kendim üç sene Kanuni'nin 1534 senesine kadarki 14 senelik devresini okumuşumdur. ...Bizde tarih öğretiminde dış görünüşü itibarıyla bilgiye yönelik, ezberciliğe yönelik bu eğitim sistemi uygulanıyor, zannediliyor. Fakat arzettiğime dikkat ederseniz, o bilgi de bir ummandadır bir katre kabilindedir. Koskoca bir sürecin ufacak bir parçasıdır, teferruatla doludur. İnsan imtihan sırasında aklında tutup, sonradan bunların çoğunu unuttur zaten»⁽¹⁵⁾.

Bütünlükten yoksunluğun veya belirli süreler içinde gereksiz ayrıntı içinde, bağlantı kurmadan kalışın başka bir yakınması da Sina Akşin'den gelmişti.

«Ben doktoramı Sonçağ tarihinden yaptım. İstanbul Edebiyat Fakültesinde. Orada Sonçağ kürsüsünde Osmanlı tarihinde Birinci Cihan Savaşına gelinmiyordu bir kere. Katiyen, İttihat ve Terakki adı geçmiyordu. Yeni Osmanlılar da şöyle bir parantezdi... Bu tarih öğretiminin hiç olmazsa II. Cihan Savaşının sonuna getirilmesi şarttır»⁽¹⁶⁾.

Bu tür sızlanmalara, özellikle sosyal bilimcilerin kendi alanlarıyla tarih arasında olması gereken ilişki kopukluğundan yakınmalarına daha fazla örnek vermeyeceğim. Sadece, üniversitelerde ders programları ve yöntemleri üzerine eğilen bir kişi olarak, yukarıdaki uyarıların hatırlattığı geçmişin, tarafımdan da yaşandığını belirtmek isterim. Vaktiyle, 1959-63

yıllarında, lisans öğrenimim sırasında noktasıyla, virgülüyle tuttuğum ve her biri defter halinde arşivimde saklı bulunan notlara ara sıra göz atarım. Bizlere yeni bilgiler sunmuş, seminerlerde çok yardımcı olmuş, kitaplıkların yolunu göstermiş hocalarımızı saygıyla anmayı, katiyen unutmuyarak, tuttuğum notların çok daha iyisinin bir dergide makale olarak yazılmış veya bir ansiklopedide madde biçiminde derlenmiş bulunduğunu düşündükçe, fakülte anfisinde 4-5 sayfa not tutabilmek için yaptığımız yer kapma kavgasını gülümseyerek hatırlarım. Şimdi de, Anadolu'ya yayılan üniversitelerimizde, üstelik fotokopi veya teksir tekniklerinin bir hayli geliştiği dönemimizde, akademik deneyleri sınırlı öğretim elemanlarıyla *dikte ettirme* yönteminin getirdiği basitlik ve kolaylığa sığınmış tarih bölümlerini düşündükçe içim burkular.

Felsefe Kurumu'nun seminerinde ortaöğretim kurumlarındaki tarih eğitimi ile ilgili değerlendirmesine gelince, burada, ortaöğretimde devreye sokulan tarih kitaplarını ele alan Mete Tunçay'ın gözlemlerine açılalım. Onun belirlemelerine göre, tarih kitabı yazarları ve müfredat programı düzenleyenler yaptıkları iş hakkında doğru fikre sahip değillerdi⁽¹⁷⁾. Tunçay'ın lise ders kitaplarında tesbit ettiği tutarsızlıklara, saçmalıklara değinmeyeceğim; ama tarih eğitiminin amaçları olarak gördüğü hususları sıralayacağım:

– *Çocuğun geçmiş'i ve bugün'ü anlamasına yardımcı olmak,*

– *Onda, bütün insan etkinliklerine karşı bir duygudaşlık uyandırmak, böylelikle yetişmesinin ufuklarını da genişletmek,*

– *Kendisini bir zaman boyutunun, sürekli bir akışın içinde görmesini sağlamak,*

– *İnsan soyunun bir üyesi sıfatıyla geçmişe neler borçlu olduğunu ve geleceğe karşı ödevlerini –bilinç ve misyonunu – kavratmak;*

– *Evrenin hep böyle olagelmediğini anlamasını ve geçmiş*

deneylerin çeşitliliğine bakarak, gelecekte de ne geniş olanaklar bulunduğunu düşünmesine yol açmak;

– Olayları neden ve sonuçlarıyla birlikte görüp açıklama-ya alıştırmak, görünüşte ve gerçek nedenleri ayırmayı (bu arada, siyasal gelişmelerin toplumsal tabanlarını araştırmayı) öğretmek, dolayısıyla kafaca oluşumuna yardımcı olmak,

– Toplum–birey ilişkisini –doğru örneklerle– kavramasına, sonul amacın gerçekten özgür kişiler yaratmak olduğunu, fakat bu amaca ancak iyi kurulmuş, adil bir ortamda erişilebileceğini anlamasına yardım etmek,

– Yüksek insan değerlerini benimsemesine çalışmak (yurtseverlik de bunların arasındadır, bence), asul dünyanın her neresinde, her ne zaman, her kime karşı bir haksızlık yapılmışsa, kendisine yapılmışcasına ona isyan etmesini, her kim değerli bir iş yapmış, insana bir şey katmışsa, ona gönülce bir yakınlık duymasını sağlamak⁽¹⁸⁾.

Anılan bu değerlerin eksikliğini Mete Tunçay, temelde ders kitaplarının «dogmatik edalı kesin bilgilerle dolu» oluşuna bağlamıştı. Tarih kaynakları «şüphe götürür» idi. «Tarihsel bir olayın dayanakları ve onun öyle olmadığı yolundaki karşı kanılar ortaya konulsa, okuyucu ya da öğrencinin bu yargılamaya katılması sağlansa, ancak o zaman bir bilgi yükleme yerine bir eğitime sürecinden söz edilebilir» idi⁽¹⁹⁾.

Tunçay'ın 1975 yılındaki katkılarını, uyarılarını daha fazla sıralamak istemiyorum. Onun konuşmasından sonra tarihçi ve sosyal bilimcilerin yorumlarını, çok yararlı değerlendirmelerini de ayrı ayrı sıralamak istemiyorum. Belki de hepsi adına, Emre Kongar'ın bir cümlesi yeter sanıyorum: «bütün eğitimin ve o arada tarih eğitiminin de yeniden gözden geçirilmesi gerekir»⁽²⁰⁾.

DİPNOTLAR

1. Sina Akşin (derl.), *Türkiye Tarihi I: Ü. Hassan-H. Berktaş-A. Ödakan, Osmanlı Devletine Kadar Türkler*, İstanbul, 1987, s. 12.
2. İ. Kafesoğlu, «Tarih İlmî ve Bizde Tarihçilik», *Tarih Dergisi*, sayı 17-18 (İstanbul, 1963), s. 9.
3. İ. Kafesoğlu, «Tarih İlmî...» ss. 3-5.
4. İ. Kafesoğlu, «Üniversitede Tarih Öğretiminde Yeni Bir Plan», *Tarih Dergisi*, sayı 19, ss. 1-14.
5. İ. Kafesoğlu, «Üniversitede Tarih...», s. 12.
6. İ. Kafesoğlu, «Millî Tarih Şuuru», *Türk Kültürü*, sayı 189 (Ankara, 1976), s. 515.
7. Otto Ernst Schuddekopf-Edouard Bruley-E. H. Dance-Haakon Viggander, *Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi* (çev. Necati Engez), İstanbul/Millî Eğitim Basımevi, 1969, s. 175.
8. Schuddekopf ve diğerleri, *Tarih Öğretimi...*, s. 68.
9. Schuddekopf ve diğerleri, *Tarih Öğretimi...*, ss. 70-71.
10. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, Ankara, 1977, s. 239.
11. Bekir S. Baykal, «Tarih Bölümlerinde Tarih» *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 317.
12. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, ss. 318-338'de türlü yerler.
13. Baykal, «Tarih Bölümlerinde Tarih», s. 312.
14. Baykal, «Tarih Bölümlerinde Tarih», s. 313.
15. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, ss. 319-320.
16. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 328.
17. M. Tunçay, «İlk ve Orta Öğretimde Tarih» *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 284.
18. Tunçay, «İlk ve Orta Öğretimde Tarih», ss. 283-284.
19. Tunçay, «İlk ve Orta Öğretimde Tarih», s. 285.
20. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 292.

VI

TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİ II

*Geçmişteki bir olayı günümüzün değer
ölçüleriyle incelersek yanılırız (!)
Bir lise tarih kitabı yazarı*

Bundan önceki bölümde⁽¹⁾ Türkiye'de tarih eğitiminin son 20-25 yılda gösterdiği manzarayı, daha doğru bir ifade ile, tarih eğitimi üzerinde duranların dile getirmek istediklerini birkaç ana başlıkta vermeye çalışmışım. Bu yazımda liselerde ilgili bakanlıkça okutulması kabul edilen tarih kitapları üzerinde duracağım.

Her şeyden önce şunu açıklamak isterim: Ele alacağım lise tarih ders kitabı yazarlarına karşı hiçbir önyargım yoktur. Kimilerini hiç tanımiyorum, kimilerini de ortaöğretim, yükseköğretim veya Milli Eğitim Bakanlığı'nda uzun yıllar yaptıkları görevlerinden ötürü ya da tarihçiliğimize kazandırdıkları önemli incelemelerinden dolayı biliyorum. Tarihçilerin de, diğer bilim dallarında olduğu üzere, kendilerini son araştırmaların ışığında yenilemeleri gereğine inanarak bazı eleştirilerde bulunacağım.

Hiç şüphesiz, son sözü söyleme iddiasında olamam, hiç-

bir tarihçi ortaya çıkıp da böyle bir saçmalıkta bulunamaz. Çok iyi biliyorum ki tarih, çok seslidir, yenilenmedir; «milli sınırlar» ve «milli konular» çerçevesinde olsa bile, geçerliliği uluslararası ölçülerdeki ortak noktaların *asgari*'si içinde kalabilmektir. Tarih yazarken veya öğretirken çığneyip geçemeyeceğimiz ve «çağdaş» diye tanımladığımız değerleri geliştirmek, yenilemek zorunda olduğumuzu unutmamalıyız. Tarihçinin çok büyük sorumlulukları vardır. Bu sorumluluğun yönlendirdiği ilkeleri bir tarafa iterek, basit, günlük ve geçici bir süre için deva olabileceği düşünülen reçete hazırlar gibi dünyada hiçbir yandaş bulamayacak basitliğin, kolaylığın, bilimtanımsızlığın güdümünde filizlenebilecek «tarih» karşısına çıkmak suretiyle, Türk ve dünya tarihçiliğinin 1950'lerden 60'lardan bu yana bu bilim dalına getirdiklerinin lise öğrencisine yansıtılmasında etkili olma yollarını aramalıyız.

I

13, 14, 15 Mayıs 1987 günlerinde Ankara'da, Türk Eğitim Derneği, «Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları» konulu toplantısı için benden *Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi* üzerine bir bildiri istediği zaman lise tarih kitaplarını taramak zorunda kalmıştım. Liseler için belirlenen altı kitabı gözden geçirmiş, belirli noktalara değinme fırsatı bulmuştum⁽²⁾. Bu yazım TED'nde sunduğum tebliğin aynısı olmamakla birlikte, bu dizinin esin kaynağı olmuştur. Orada dile getirdiklerimi yineleyerek ve başka noktalar üzerinde durarak (lise son sınıflarında okutulan başka bir kitabı da değerlendirmeye alarak) Türkiye'deki tarih eğitiminin günümüz lise kitaplarına yansımaları üzerinde durmaya çalışacağım.

Önce genel başlıklarla –bana göre– eksiklikler/yanlışlıklar üzerinde durmak istiyorum. Şöyle ki:

a) Tarihin tanımı, amacı ve boyutları son 30-40 yılın geliştirdiği tanım, amaç, boyut ve yaklaşımların çok gerilerinde kalmıştır.

b) Tarih daha ziyade, Türk büyüklerinin, batılı bazı liderlerin sanki tek başına yaptıkları, başardıkları işlerin anlatımı, tek yanlı biyografi niteliğine büründürülmüştür. Kavramlar üzerinde durulmamış, uzun dönemleri belirleyen aşamalar değerlendirilmemiş, değişmez sanılan basit tanımlar egemen olmuştur.

c) «Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi»nin özel durumu dışında genel tarih çerçevesinde, yakın dönemler –başka bir ifade ile çağdaş tarih– lise ders kitaplarına henüz girememiştir. Böyle olunca, geçmiş ile günümüz arasında kurulmak istenen diyalog da gerçekleştirilememiş, *tarih* diye okutulanlar, anlatılanlar veya dikte ettirilenler geçici görevlerini yerine getirdikten sonra unutulup gitmiştir (Ezbercilikten, sınırlandırılmalardan, kesin tavırlardan olumlu sonuç elbette beklenemez).

II

Profesör Faruk Sümer ve lise tarih öğretmeni Yüksel Turhan'ın yazdıkları ve Ders Kitapları Anonim Şirketi tarafından İstanbul'da 1986 yılında basılan ve «Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 30.7.1986 tarih ve 4773 Sayılı Kararı ile Lise 1. sınıflarda Ders Kitabı yerine okutulması kabul edilmiş» olan *Tarih Lise I* ile tarih dünyasında yıllarca adlarını duyurmuş, Niyazi Akşit ve Emin Oktay'ın hazırladıkları ve Remzi Kitabevi tarafından İstanbul'da 1985 yılında bastırılan (liselerde okutulduğunu kitap satıcılarından ve lise tarih öğretmenlerinden öğrendiğim) *Tarih Lise I* kitaplarında tarihin tanımı, tarih öğretiminin amaçları, tarihin konusu ve tarihin yardımcı bi-

limlerle olan ilişkisi üzerine (belki de «8 Temmuz 1983 gün ve 108 Sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararı» gereği) son derece sınırlı ve özellikle 20. yüzyıl ikinci yarısına damgasını vurmuş tarihçilerin getirdikleri yaklaşımlardan uzak kalarak durulmuştur. Son 30–40 yıl içinde gerek dünya gerekse Türkiye boyutlarında tarihçiliğin geliştirdiği kavramlar, yöntemler, değişiklikler yansıtılmamıştır. Sümer–Turhal ikilisinde bu hususlar pek önemsenmezken, Akşit–Oktay ikilisinde lise öğrencisine Zeki Velidi Toğan'ın *Tarihte Usûl*'ü, S. Kademir'in *Tarihi Eserleri Araştırma ve Koruma Klavuzu* ve Langlois–Seignebos'un *Tarih İlmine Giriş*'i öneriliyor ya da bu eserlerden yararlanıldığı belirtiliyor⁽³⁾. Lise tarih öğrencisine tarihin ne olduğunu, ne ile uğraştığını, bu alanda son gelişmelerin neler olduğunu vermeye niyet eden bir tarihçinin, dünya boyutlarında gezinemese dahi (ki bunu yapması görevi olmalıdır) bu yolda son yıllarda Türkçeye kazandırılmış bazı kitap ve birçok makalenin ışığında 1960'lı 1970'li, hattâ 1980'li yılların getirdiklerini 1985 veya 1986 yılında yazılıp basılmış kitabına yansıtması beklenirdi. Böyle yapılmakla lise öğrencisi –tıpkı fen bilim dallarında deneylerle sonucu ortaya konan yeniliklerin aktarılmasında gibi 2000 yılına yaklaşıldığımız bir dönemde, tarihin topluma iletmek istediği mesajdan yoksun bırakılmıştır. Zararları tıp uzmanlarınca kesin olarak ortaya konmuş ancak yerine faydalı olduğu tesbit edilmiş bir ilaçtan hastayı haberdar etmemek gibi bir şey. Bir anda ister istemez aklıma geliveren, tarihi özgür–eleştirci kafanın bilimi haline getirmeye çalışan, onu toplumun yaşamında, çok etkili olmuş faktörlerle açıklamaya çalışan, daha açık bir ifade ile, toplum için, tüm insanlık için çok daha iyi kullanmasını bilen M. Bloch, R. G. Collingwood, F. Braudel, E. H. Carr, E. J. Hobsbawn, G. Barraclough, J. Barzun ve daha nicelerinin son yarım asır içinde tarihe getirdikleri anlam (bu ünlülerin yorumlarını Türkçeye kazandırmak, hatta yeni yorumlar eklemek suretiyle) Türk bilim adamlarının

ve kadınlarının yarattıkları ortam, ne yazık ki, lise kitaplarında (ondan da önce üniversite tarih programlarında) nasibini almamıştır.

Gerçi Akşit–Oktay ikilisi tarihi «*insan ve toplulukların yaşayışlarını, kültür ve uygarlık alanındaki yapmış oldukları ilerlemeleri zaman ve yer göstererek ve doğru olarak inceleyen ve anlatan bilim*» olarak tanımlarken, sınırlarını genişletmiş görünüyorsa da, liseler için yazılan tarih kitaplarında «*insan topluluklarının yaşayışları, kültür ve uygarlık alanındaki yapmış oldukları*»larının yansıtıldığını savunmak çok zordur. Savaşlarla örülmüş bu kâtaplarda, kaldı ki, tarih sadece ve sadece toplumların «*yaşayışlarını, kültür ve uygarlık alanındaki yapmış oldukları ilerlemeleri*» zaman ve yer gösterecek» ve «*doğru olarak inceleyen*» bir bilim değildir. Geçen yüzyılın geliştirdiği bu tanım içinde belgelerin eleştirisi dahi tek başlarına fazlaca bir şey ifade etmemektedir. O kadar basit değildir tarih. Braudel'in de dile getirdiği gibi, tarihçilik «*sadece yorucu çalışma ve sabırla elde edilen doğru sonuçlara dayalı*» rahat ve emniyetli gibi görünen iş olmaktan çıkmıştır. Tarihçi olayları tek tek ortaya çıkarır, onların yer ve zamanlarını elinden geldiğince doğru belirlemeye çalışır. Can alıcı nokta da işte o zaman başlar. Tarihçi için erdem, sağlam dayanaklar olarak elde ettiği tek olayları karmaşık olgular ve süreklilik içinde kullanabilmekle başlar. Bu sebeple Akşit–Oktay ikilisinin tanımı doğruya yakın bulunabilse dahi, tek başına olay ve kişilerin, duygusal tarafı çok ağır basan üslupla süslü anlatımların lise tarih kitaplarında pek bir şey ifade edemeyeceğini belirtmek isterim.

Sümer–Turhal ikilisinde «*tarih öğretiminin önemi*» belirtilirken şu çarpıcı cümleler ile karşı karşıya bırakılıyor-
ruz.

Türkiye, pek çok düşmanın göz diktiği cennet bir ülkedir. Türkiye'nin iki kutunun birleştiği çok önemli bir yerde bulunması, göz dikenlerin sayısını artırmaktadır. Sahip ol-

duğu yeraltı ve yerüstü servetleri, iklimi, tarihi zenginlikleri birçoklarının kiskançlığını çekmektedir. Üstelik, tarihi kendilerine göre yorumlayarak, yurdumuzdan toprak isteyen bir sürü düşmanımız da vardır. Düşmanlarımızı iyi tanımak zorundayız. Bugünkü anayurdumuza nasıl ve hangi güçlükler içinde geldik? Ne gibi fedakârlıklar ve zorluklar çekerek burasını yurt edindik? Bu vatan için, bin yıla yakın bir süre, hangi düşmanlarla ne gibi şartlarda savaştık? Atalarımızın akutukları kan, gösterdikleri kahramanlıklar nelerdir? Üğradığımız ihanetler, gördüğümüz dostluklar nedir? Bu tür sorunların sayısı daha da çoğaltılabilir⁽⁵⁾.

Önce şunları ifade edeyim: Şu anda Türkiye'nin «cennet gibi» olması, «yeraltı ve yerüstü kaynaklarının zenginliği», «stratejik konumunun önemi» yani, coğrafi, turistik, askeri vb. durumlar her Türk vatandaşını kendi ölçüsünde ilgilendiren konulardır. İklimin çekiciliği, başka ülkelerin toprak isteyebilecekleri, bağımsızlığını hangi şartlarda elde edebildiği de üzerinde tarihçi kadar bütün vatandaşlarımızın bilinçlenmeleri gereken hususlardır. Ancak, yukarıdaki satırlarla tarihçiye özel bir görev yükleniyor: Düşman tesbiti. Sanıyorum, tarih eğitimimizin üzerinde durulması gereken can alıcı noktalardan birisi.

Uluslararası politik, ekonomik ve kültürel –ardı arkası kesilmeyen– anlaşmaların yapıldığı bir dönemde, iletişim ve ulaştırma araçları sayesinde dünyanın pek küçüldüğü bir ortamda, üstelik toplumların birbirleriyle kaynaşma imkânı buldukları bu devirde, Türk tarihçisinin rakip arama eğilimleri üzerinde durmalıyız muhakkak. Önce bir anımı nakledeyim: 1974 yılında, İspanya'nın imparatorluk dönemine ait belgelerin korunduğu Simancas arşivinde çalışıyordum. Valladolid'te bir otele kalıyordum. Otel sahibinin 9–10 yaşlarındaki oğlu pasaportumu görünce «Los Turcos son malos» demişti. Yani Türkler'in iyi insanlar olmadığını belirtmek is-

temişti. Basit Portekizce bilgimle çocukcağıza söylediklerinin doğru olmadığını açıklamaya çalışmıştım. O sırada çocuğun babası durumu farkedip müdahale etmiş, oğlunu azarlamıştı; benden de özür dilemişti. O minik İspanyol çocuğı, durduğı yerde neden böyle konuşmuştu? Besbelli ki kitaplardan bir şeyler okumuştı, kulağına bir şeyler çalınmıştı. Oysa ben şen şakrak İspanyollarla *Yenilmez Armada'yı*, *Barbaros'u* ve daha nice konuları konuşmuş, tartışmıştım. Benim hiç İspanyol düşmanım olmamıştır; bilakis çok sevdiğim insanlardır. Aynı veya benzer meselelerle Portekiz'de de, İngiltere'de de karşı karşıya kalmıştım. 1966 yılında idi sanıyorum. Lizbon'a tren ile giderken –pasaportumun ay yıldızlı görünmesinden olsa gerek!– birkaç saat sınırda bekletilmiştim. İlgililer Avrupa Konseyi'ne üye ülkeden olduğumu anlayınca beni başka bir trenle Lizbon'a göndermişlerdi. Özellikle 16. yüzyılda Osmanlılar'la dünya boyutlarında mücadeleye girmiş Portekiz imparatorluğundan kalmış belgeleri Lizbon'da incelerken, 20. yüzyıl Portekizlisi ile konuları tartışırken hiç düşmanım olmadı. Tam tersine geçmişin rekabetini ararken günümüzün dostluğunu kurdum onlarla. Örnekler çoğaltılabilir.

şimdi de çok uzun sınırimız olan bir güney komşumuzdan, üstelik yıllarca soğuk ve kuşkulu ilişkiler içinde bulunduğumuz bir ülkeden sözedeyim: Bu satırların karalandığı sırada (1987) TRT haberlerinde Başbakanımızın Suriye gezisinden döndüğü ve şam'da politik ve ekonomik meseleler yanında Türkiye–Suriye kültürel ilişki anlaşması da imzalandığı bildiriliyordu. Son yıllarda Türkiye'nin komşu ülkeleriyle giriştiğı ve uzun vadede iyi sonuçlar verebileceğine inandığım «tarih ders kitaplarının gözden geçirilme ve birbirlerine karşı düşmanca, insafsızca, duygusal olarak yazılmış metinleri çıkarma» yolundaki iyi niyetlerin, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın lise tarih kitabındaki cümlelere ne kadar ters düştüğünü ayrıca belirtmeye bilmem gerek var mı?

(*Kan ve barutun* hiç eksik olmadığı Avrupa geçmişinde ortak noktalar, anlaşma zeminleri arayan çağımız Avrupalıların çabalarından bundan önceki yazımda bahsetmişim⁽⁶⁾). Yukarıda *Lise I* tarih kitabından aktardığım satırlarda dile getirilenlerin yakın veya uzak komşu ülkelerin lise tarih kitaplarında –Türkiye’ye yönelik olarak– yer almalarını arzu edebilir miyiz? Türk toplumu başka ülke toplumları karşısında zırhlar içinde mi kalacaktır? 1986 yılında, evet, 1986 yılında basılmış bir tarih kitabında, tarihi, dünya ülkeleri toplumları arasında düşmanlık körükleyen bir bilgi dalı olarak verebilmek, politik propaganda tuzağına düşerek genç lise öğrencisi karşısına çıkarabilmek, eğitim dünyası için hiç de gurur verici sayılmamalıdır. Lise öğrencisi, lise öğrencimiz (kaçınılmaz olarak) çok yakın çevresinin, toplumunun çok yakın geçmişinin tarihini öğrenecektir, öğrenmek isteyecektir; bu arada ufku- nu genişleterek dünya perspektivindeki konumunu bilmek isteyecektir. Hatta merak, kıyaslama isteği ve tabii ki, bilimin gereği onu, uzak ülke ve toplumların geçmişine sürükleyecektir. Temel amaç, bu öğrenciye, geçmişin olaylarını, olgularını nefret duygularından arındırılmış olarak sevgi ile, sempati ile, eleştiri ile, öğretebilmek veya öğretme yollarını gösterebilmek olmalıdır (akademik kademeleri geçmiş, tarihi toplumda aramaya koyulmuş, sadece *Oğuzlar* adlı çalışması ile dahi Türk tarihçiliğinde isim yapmış Prof. Faruk Sümer’in yukarıda iktibas ettiğim satırlara ortak olabileceğine inanmak istemiyorum).

III

«Tarihe Yardımcı Bilgiler», Sosyo–Ekonomik Yapının Dislanması üzerinde durmak istiyorum şimdi de.

Gerek Sümer–Turhâl ikilisinde⁽⁷⁾, gerekse Akşit–Oktay beraberliğinde⁽⁸⁾ tarihe yardımcı olabilecek bilimler *coğraf-*

ya, arkeoloji (takvim ilmi), etnografya, paleografya, epigrafya (kitabeler ilmi), numizmatik (paralar ilmi-meskukat), antropoloji açıklamalarla sıralanıyor. Hatta birincilerde, ayrıca belgeler ilmi, soykütüğü ilmi basit açıklamalarla eklenirken sosyoloji ve ekonomi, eski yazılar ilmi ve sanat tarihi, fizik ve kimya ad olarak veriliyor. Bu tercihlerle, her iki kitap yazarlarının tarihiye bakış açıları da ortaya çıkıyor: *Takvim ilmi, kitabeler ilmi veya soykütüğü ilmi tarih için* öncelikle önem taşıyor; sosyoloji ve iktisat bir kitapta ismen anılıyor, diğer kitapta hiç belirtilmiyor. Tarih, sosyal bilimlerden soyutlanmış görünüyor; konu ortaklığı, yöntem beraberliği, günümüzün her aşamasında içinde bulunduğumuz ekonomik davranış, sosyal yapı değer taşıyor. Özellikle son yarım yüzyılda tarihçilerin en çok barışmak istedikleri, ortak ilgi ve karşılıklı yardım alanları aradıkları dallar sayılan sosyoloji, iktisat ve siyaset bilimi tarihçiye kaynak oluşturacak kitabe, takvim ve soykütüğü ile dışlanıyor. Yukarıda sayılan bilgi dallarının nerede, nasıl işe yarayabileceğini, oturup, yeniden mi düşüneceğiz? Tarihçiler, artık, bunu biliyor; en azından bilmek zorundalar. Bizim tarih kitaplarında «tarihe yardımcı bilimlerin» işlevlerinin iyi tesbit edilmemiş olması, bilerek veya gaflet sonucu, tarihin sosyal bilimler içinde aldığı son biçimin yansıtılmamış olması, Türk tarihçiliği adına hüznün vericidir, bağışlanamaz. Tarihin sosyal bilimler içindeki yeri veya sosyal bilimlerle olan ilişkisi bu yazımızın konusu değildir. Bu bağlamda yazılan bazı el kitaplarını ve pekçok makaleyi bir tarafa bırakarak, eleştirdiğim husus ile ilgili bir konuşmadan bahsetmek istiyorum: 4 Kasım 1974 tarihinde «her hafta bir sohbet» köşesinde, Abdi İpekçi'nin sorularını cevaplandıran o zamanki Başbakanlık Arşiv Genel Müdürü Mithat Sertoğlu'nun sözlerine kulak verelim: «son zamanlarda iktisat tarihi ön plana geçmiştir... İçerden ve dışardan... Yavaş yavaş iktisat tarihine yöneliş ben farkettim». Bu itiraf, aslında 1930'larda hareketlenen, 1960'larda doruk noktasına ulaşan ve arşivle-

rimize Ö. L. Barkan ve ekibi ile sokulan iktisat tarihçiliğinin gecikmiş bir ifadesiydi. Devlet tarihinden toplum tarihine götüren çabaların 1986 yılında lise tarih kitaplarında yankısını bulamamış olması, bilmem, nasıl açıklanabilir?

IV

«Geçmişteki bir olayı günümüzün değer ölçüleriyle inceleysek yanılırız»⁽⁹⁾. İşte bir «fetva» daha. Tarihçinin yıllarca, yüzyıllarca donanageldiği değerleri bir kenara atıp, özellikle yukarıda dile getirmeye çalıştığım diğer bilim dallarının yol göstericiliklerini bertaraf edip verebileceği fetva: «*geçmişteki bir olayı günümüzün değer ölçüleriyle incelersek yanılırız*». Tabii ki «*dört bin yıl önce yaşamış güneşe tapan bir toplumu, inancından dolayı kınarsak yerinde bir hüküm vermiş olmayız*»⁽¹⁰⁾. Bugün aynı inançta olan bir toplumu da kınayamayız. Tarih salt kınamak veya yüceltmek için değildir. Tarihçinin «değer ölçüleri» de düşündüğü, tartıştığı, yazdığı ve öğrettiği zamanın değer ölçüleridir. 1980'li yıllarda, geçmişin çeşitli konularını incelemeye koyulan tarihçinin, elinde –bölük pörçük de olsa, rastlantı sonucu da olsa– bulunan malzemeye, kaynağa karşı takındığı tavır, aynı malzemeye, kaynağa karşı kendilerinden önceki tarihçilerin gösterdikleri davranıştan farklı olabilecektir. Yeni sorular sorabilecektir. Yaşadığı güne kadar kazandığı değer yargıları karşısında bırakabilecektir eline geçirdiği materyali. Tarihçi, tabii ki, kendisine ulaşan malzemeyi değiştiremez; laboratuvarlarda deney yapamaz, tekrarlayamaz; kısacası, geçmiş bir olayı diriltemez. Ama geçmişte kalmış olay kümelerinde değişik etkenler arayabilir, ardından değişik sonuçlar çıkarabilir. «*Değer ölçüleri*» değiştiği sürece tarih canlılığını koruyagelmiştir. Aksi halde, tarihçi, yalnızca «metin naşiri» olur. Tarih metinleri de, birbirleriyle ilişki kurulmadan, kuşaktan kuşağa, tek başlarına

yayınlanır, tekrarlanır durur. Unutmayalım ki Heredot, Aşık-paşazade, Ranke, Cevdet Paşa, Carlyle tarih yazdılar; ama sonrakiler çağlarının «değer ölçüleri»ne göre, bunların yazdıklarını eleştirdiler, düzelttiler, yeni tarih eserleri ortaya koydular. Bu eylem sürmektedir. Bizim lise tarih kitapları da bu süreç içine girmelidirler.

V

8 Temmuz 1983 gün ve 108 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edilmiş ve 29 Ağustos 1983 gün ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmış ortaöğretim kurumlarının *Tarih Dersi Programını* ana başlıklarıyla (ünite olarak) şöyle sıralayabilirim:

Lise I: Tarihe giriş; Türkler'in Anayurdu (ilk yurdu) ve Göçler; Asya ve Mısır'da kurulan ilk medeniyetler; Ege ve Roma medeniyetleri; İslamiyetten önce kurulan Türk Devletleri; İslamiyetten önce kurulan Türk devletlerinde kültür ve medeniyet; İslam tarihi.

Lise II: Türkler'in İslamiyete girişleri ve ilk Türk-İslam devletleri; Ortaçağ'da Avrupa, Türkiye Tarihi, Orta Asya ve Yakın Doğu'da kurulan diğer devletler; Osmanlı devleti (Sultan II. Mehmet'e kadar).

Lise III: Osmanlı İmparatorluğu (XVII. yüzyıla kadar); XV. ve XVI. yüzyıllarda Avrupa; XVII. ve XVIII. yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa; XIX. yüzyılda I. Dünya Savaşına kadar Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa; II. Dünya Savaşı.

Kitaplarını bu programa göre hazırlayan tarih yazarlarının konulara değişik boyutlar verdikleri gözlenmektedir. Sayfa hesabıyla kabaca, yaptığımız bir kıyaslama şöyle bir manzara ortaya koymaktadır: Sümer-Turhal'ın 232 sayfalık *Lise I*inde⁽¹⁰⁾ Türk ve İslam Tarihi dışında kalan Asya, Mı-

sır, Ege ve Roma medeniyetleri toplam 68 sayfada tanıtılmaktadır. Akşit–Oktay ikilisinin *Lise I*’inde ise kitabın büyük bir kısmını Çin, Hint, Mezopotamya, Anadolu, Mısır, Yunan, İran, Fenike ve İbraniler, Girit ve Miken, Yunan ve Roma oluştururken Türkler’in Anayurdu ve göç 254 sayfa-nın sadece 9 sayfasını kaplamaktadır. Yukarıda anahatlarını verdiğim ilgili Bakanlığın (üzerinde durulmaya ve düzeltilmeye muhtaç) programının *Lise I* kitaplarına çok büyük farklarla uyarlandığını görebiliyoruz.

Emin Oktay’ın *Lise II*’sinde⁽¹¹⁾ Müslümanlıktan önce Türkler, İslam tarihi, İlk Müslüman Türk devletleri, Moğol tarihi ve Osmanlı devletinin başlangıcı temel konuları oluştururken, kavimler göçü, Bizans Ortaçağ Avrupa’sına 296 sayfadan 68 sayfa yer verilebilmiştir. Yüksel Turhal tarafından yazılmış *Lise II*’de ise⁽¹²⁾ Türklerin İslamiyete girişleri ve ilk Türk–İslam devletleri ve Osmanlı tarihi (Sultan II. Murad dönemi sonuna kadar) 207 sayfa tutarken, Ortaçağ Avrupa’sına yalnızca 20 sayfa ayrılmıştır.

Emin Oktay, *Lise III* tarih kitabında⁽¹³⁾ Fatih dönemi ile başlayan Osmanlılarda 164 sayfa ve Avrupa (Amerika ve Uzak Doğu)’ya 113 sayfa ayırırken, *Lise III*. sınıflar için önerilen Veli Şirin’in Osmanlı ağırlıklı tarih kitabı⁽¹⁴⁾ Avrupa’ya ve dünyaya 272 sayfa içinde sadece 20–25 sayfa ile açılabilmiştir. *Lise III* kitaplarında dikkat çeken çok önemli bir husus da günümüzde etkilerini çok daha fazla duyduğumuz dönemlerin (Batı tarih terminolojisinde *contemporain/contemporary* olarak anılan yakın devirlerin) çok sınırlı verilmiş olmasıdır. Veli Şirin’in 1451–1579 yıllarını içeren Osmanlı tarihine en az 100 sayfa ayırıp 1830’lardan I. Dünya Savaşı sonuna kadar (Avrupa’yı da dahil ettiği) Osmanlı tarihi bölümü 58 sayfa ile sınırlandırmasının sebebi, acaba, psikolojik midir? Aynı kitapta, II. Dünya Savaşı (öncesi ve sonrası)nın 6 sayfa ile temsil edilmesi –272 sayfalık kitap gözönüne getirildiğinde bilmem, nasıl açıklanabilir? Emin Oktay’ın *Lise*

III'ü için de bu görüşlerim geçerli olmakla beraber, burada konuların Şirin'in kitabında yapıldığı kadar giderek darlaştırılmadığını gözleyebiliyoruz.

DİPNOTLAR

1. Bkz. Bölüm V.
2. S. Özbaran «Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi», *Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları (Türk Eğitim Derneği)*, 13-15 Mayıs 1987, Ankara, Yayınlanmıştır.
3. Akşit-Oktay, *Lise I*, s. 15.
4. Akşit-Oktay, *Lise I*, s. 6.
5. Sümer-Turhal, *Lise I*, s. 12.
6. Bkz. Bölüm V.
7. Sümer-Turhal, *Lise I*, s. 9-10.
8. Akşit-Oktay, *Lise I*, s. 8.
9. Sümer-Turhal, *Lise I*, s. 8.
10. Sümer-Turhal, *Lise I*, s. 8.
11. E. Oktay, *Tarih: Lise II*, İstanbul/Atlas Kitabevi, 1987.
12. Turhan, *Tarih: Lise II*, İstanbul/Ders kitapları, A.Ş. 1987: «*Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 26.6.1984 tarih ve 74 sayılı Kararı ile Yardımcı ders kitabı olarak kabul edilmiştir.*».
13. E. Oktay, *Tarih: Lise III*, İstanbul/Atlas Kitabevi, 1985.
14. V. Şirin, *Tarih: Lise III*, İstanbul/Gendaş A.Ş. 1986: «*Talim Terbiye Kurulu'nun 30.7.1986 gün ve 4774 sayılı kararları ile ders kitabı yerine okutulması kabul edilmiştir.*».

TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİ III

Öğretmen yetiştiren kurumlarda esas olan öğretmenlik formasyonunun kazandırılmasıdır; bilimsellik, akademik tavır, üniversiter olmak ikinci plandadır, hatta bu tür düşünceler önemsizmemelidir(!).

1980'li yılların resmi-gizli parolası

«Türkiye'de tarih eğitimi»ni konu alan dizimizin bu sonuncusunda lise tarih kitaplarında bazı bölümleri dile getirmek ve ortaöğretim kurumlarına *tarih öğretmeni* yetiştiren Eğitim Fakülteleri için hazırlanmış bir paket programdan söz etmek istiyorum. Böylece tarihçiliğin son 30-40 yıl içinde tarih meraklısına, araştırmacıya, öğretmene ve öğrenciye armağan ettiği çalışmalardan, yeniliklerden, sanki, habersiz kalarak yılları, yüzyılları, uzun dönemleri kapsayan çağları bir çırpıda kâğıt üzerine dök ebildiklerini sananların lise öğrencisine neleri ulaştırdıklarını görmek ve tarihçiler nezdinde hiç tartışmaya açılmadan kabul görmüş ortaçağlar merkezli bir yükseköğretim programını göstererek tartışmaya açmak, ilgilileri «yapılabilecekler» üzerinde düşünmeye sevk etmek mümkün olabilecektir.

Liselerin üçüncü yıl tarih programında yer alan 16. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nu, bazı konuları, Emin Oktay ve Veli Şirin'in satırlarında izleyelim şimdi de. E. Oktay, 1985

baskı tarihini taşıyan kitabında onaltıncı yüzyıl için «inceleme ve araştırma için başlıca kaynaklar» olarak şunları sıralıyor:

«1- XV. yüzyıl için verdiğimiz kaynaklardan başka TTK yayınlarından, *Osmanlı Tarihi* 1-3 (Prof. İsmail Hakkı Uzunçarşılı), 2- *Kapıkulu Ocakları* 1-2, *Merkez Teşkilatı İlmiye Sınavı* (Prof. Uzunçarşılı), 3. *Türkiye Tarihi* (Yılmaz Öztuna) 1-7. ciltler, 4- *Mufassal Osmanlı Tarihi* 1-6 (İskit Yayınevi), 4) *Mufassal Osmanlı Tarihi Kronolojisi* 1-4 (İsmail Hami Danişmend), 6- *Kanunî Devrinde İstanbul* (Fuat Carım), 7- *Ecnebi Seyyahlara Göre XVI. Yüzyılda İstanbul* (Feridun Dirimtekin), 8- *Kanunî Sultan Süleyman* (Fairfax Downey'den çeviren Enis Behiç Koryürek), 9- *Sokullu Mehmet Paşa, Viyana Önünde Türkler, Türk Mimarları* (Ahmet Refik Altınay), 10- *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* 1-3 (Mehmet Zeki Pakalın), 11- *Leventler* (Mustafa Cezar), 12- *Tarih mecmuası* (Hayat Yayınları'ndan), 13- *Resimli Tarih Mecmuası* (İskit Yayınları'ndan), 14- *Tarih Konuşuyor* (Aylık Tarih Mecmuası), *Hammer Tarihi* (Milliyet Gazetesi Yayınları'ndan), 15- *Türk Mektupları* (Busbeque-Çeviren: Hüseyin Cahit Yalçın)»⁽¹⁾.

Lise III'ler için önerilen Veli Şirin ise kitabında *bibliyografya* verme gereği duymamış, bölüm sonlarında *okuma parçası* olarak İ. H. Uzunçarşılı'nın *Osmanlı Tarihi* (c. II, s. 302)'nden «Yavuz Sultan Selim'in Şahsiyeti», alındığı yer belirtilmeyen «Kanunî'nin Fransa Kralı I. Fransuva'ya Yazdığı Mektup», T. Gökbilgin'in *İslam Ansiklopedisi'ndeki Süleyman* maddesinden iki sütun, kaynağı verilmeyen «Cerbe Deniz Zaferi», «Levendler Serdarı, Denizler Sultanı Turgut Reis Geliyor», Başbakanlık Arşivi *Mühimme Defterleri* koleksiyonundan «Moskof Kralı'na» ve «Portekiz Kralı'na» (Portekiz Kralı Dunson Besteyan'a(!)) eklenmiş⁽²⁾.

Önce E. Oktay'ın 16. yüzyıl için teklif ettiği «kaynaklar»a bakalım. Özet olarak şunları söyleyebilirim: 30-40 yıl

veya daha öncelerine ait tarihçiler, tarihi macera edebiyatında arayanlar ya da tarihi roman olarak görenler, yeri belirsiz tarih mecmuaları «inceleme ve araştırma için» tavsiye ediliyor (kaynak niteliği taşıyan veya ciddi çalışma sayılabilecek birkaç eseri ayırmak isterim). Yazar, faydalandığı kaynak ve incelemeleri böylece sıralarken ve bunları öğrenciye önerirken son yarım yüzyılda tarihçilerin üzerinde çok durdukları, çok yazdıkları 16. yüzyılın Osmanlı tarihini, çoğunlukla, dönemini kapatmış, eskimiş incelemeleri esas alıyor (tekrarda yarar var: Bu *Lise III* kitabı 1985 baskı tarihini taşımaktadır). Unutmayalım ki Hammer ve birkaç Osmanlı kroniği ile yetinme dönemi çoktan kapanmış yeni ışıklar neşredilmiş, arşivler devreye girmiş, tapu defterleri, kadı tutanakları yurt çapında işlenmeye başlanmıştır. Türkçe kaynaklarla birlikte Avrupa arşivlerini Osmanlı tarihi için kullanabilen, tarihçilik akımlarını yansıtabilen yerli ve yabancı bilginler yetişmiştir. Osmanlı üretim biçimi tartışmalarının da hızlandığı Osmanlı sosyo-ekonomik yapısı üzerindeki incelemeler artmıştır. Oktay'ın (tabii ki Şirin'in) kitabı, 16. yüzyıl Türkiye'si için, 16. yüzyıl Osmanlı Geçmişi için hayatlarını adeta o yüzyıla adanmış veya o yüzyılın aydınlanmasında katkılarını red demeyeceğimiz isimlerle donatılmalıydı. Lise öğrencisine sayfalarca yazar/kitap adı sıralanmasını önermiyorum. Ama 16. yüzyıla yeni kaynaklarla, yeni yorumlarla yepyeni boyutlar getiren adları vermek daha doğru olurdu. Tarihçilik geleceği de, kadirbilirlik de, bunu gerektirir kanısındayım. Akılma hemen geliveren ve Oktay'ın saymadığı isimlerden –yabancılar hariç birkaçını sıralayayım: Ö. L. Barkan, H. İnalcık, M. Akdağ, Ş. Turan, C. Orhonlu, H. Yurdaydın, N. F. Göyünç, B. Kütükoğlu, S. Faroqhi ve adlarını –yazımı uzatmak için– sayamadığımdan ötürü beni bağışlayacaklarına inandığım tarihçi öncüler ve arkadaşlarım. Katkıları çeşitli boyutlarda gerçekleşmiş bu tarihçilerin 16. yüzyıla kazandırdıkları olgular bu satırların konusu değildir. Sadece, E. Ok-

tay'ın *bibliyografyası*'nda yeralan bir eserden bahsedeceğim. «İnceleme ve araştırma için» verilen «başlıca kaynaklar» arasında Fairfax Downey de bulunuyor. Bu tarihi roman yazarının kitabını kitaplığımdan alıp tekrar baktım. İçinden, vaktiyle bu kitap hakkında Hasan Pulur'un 23 Nisan 1976 tarihli *Milliyet* gazetesinin «Olaylar ve İnsanlar» köşesinde «Kültür Bakanlığı'nın Ecdada Küfrü» başlıkla yazdığı yazı çıktı. Yazıyı kesip kitap arasına koymuşum. Tabii ki bu Kanunî Sultan Süleyman kitabında H. Pulur'un verdiği örnekler sıralanıyordu. Tarihi romanlarda bu tür şeyler bulunur. (Bu tür eserler yazmış, gazetelere tefrikalar hazırlamış Türk tarihçileri de vardır). Üzerine eğilmemiz gereken nokta, Downey'in tarihçiliğini irdelemekten öte, lise öğrencisine 16. yüzyılın Osmanlı İmparatorluğu'nu Downey ile yansıtmaya cesaretinin gösterilmiş olmasıdır; yukarıda da belirttiğim gibi, yeni bilgilerle/yeni yorumlarla onca değişikliğe sahne olan bir yüzyılın eski görüntüsü ile sahnelenmiş bulunmasıdır. Kısacası, tarihin –diğer bilim dallarında olduğu üzere– her an gelişen bir bilgi dalı olduğunun farkına varılmamış olmasıdır.

V. Şirin'in bölüm sonlarında verdiği okuma parçalarına gelince, bunların hangi ölçülerle, neye göre sunulduğunu anlamak çok zor. Öğrencinin kolayca izleyebileceği, ek bilgi olarak dağarcığına alabileceği, Türkçede birçok kitap ve makale vardır; eğer onun yeni bilgilere açılması isteniyorsa. Eğer kaynaklardan örnek göstermek amaçlanıyorsa, bunun da yolu, öğrencinin anlamayacağı, araştırmacı tarihçilerin, uzmanların dahi okumakta zaman zaman güçlük çektikleri bir belgeyi, dikkatsizce yeni harflere aktarıp (veya bir yerden alıp) öğrenciye sunmak olmamalıdır. Yine de belirteyim, sultan biyografisi ve bazı muharebeleri aktaran bu *okuma parçaları*'nın mahiyetini tam anlayamadım.

Şimdi de, Osmanlı İmparatorluğu'nun haritalara yansıtılmasına bakalım. Şirin'in çizdiği, çizdirdiği veya bir yerlerden aktardığı «1566'da Osmanlı Devlet Sınırları» haritası⁽³⁾ kalın çizgilerle Osmanlının egemenlik alanlarını vermeye çalışıyor.

Aynı şekilde, III. Ünite'nin ilk sayfasına oturtulan «Osmanlı Devleti'nen en geniş sınırları»nda tüm Arabistan'ı ve günümüz Moritanya'sının güney sınırlarına ulaşan Afrika topraklarını Osmanlı hakimiyetinde buluyoruz⁽⁴⁾. (E. Oktay, kitabına koyduğu haritalarda⁽⁵⁾. «Osmanlı İmparatorluğunun genişlemesi»ni ifade etmek isterken biraz daha temkinli davranıyor.) Osmanlıların batı, kuzey ve doğu sınırları üzerinde durmayacağım, sadece Arabistan ve Afrikayı örnek göstereceğim. Önce birkaç soru: Osmanlı sınırları içine, yönetimine girmeyen toprakların dahil etmenin yararı nedir? Osmanlıyı yüceltir mi bu harita? Günümüzde «milli sınırlarımıza» tecavüz eden haritalar karşısında gösterdiğimiz haklı tepki, 16. ve 17. yüzyıllar için neden bilimsel araştırma sonuçlarına dayanmayan «geniş sınırlar gösterme hevesine» dönüşebiliyor? Buna gerek var mı? Osmanlı Afrika'sına en çok yaklaşabilenlerden Cengiz Orhonlu'nun çalışmalarına hiç mi göz atılmadı? Orhonlu neden *ekvator* çizgisiyle sınır belirleme yoluna gitmemişti? Lise kitabındaki haritayı gören bir öğrenci, basın ve yayında Moritanya ile karşılaştığında «bizim Osmanlı bir zamanlar buraya egemendi» demeyecek mi? Böyle dendiğinde ne olacak? (Osmanlı egemenlik alanı içine girmemiş, ancak Osmanlı askeri deneyimlerinin ulaştığını bildiğimiz Fas'tan bu bağlamda söz etmek çok daha doğru olurdu?) Arabistan'ı da bütünüyle Osmanlı egemenliğinde göstermenin hikmeti nedir? Arabistan'da Osmanlı'nın hakimiyet sahaları ve donanma hareketleri azçok biliniyor artık. Bu hakimiyet sahalarında da belirli noktaları tutmuş Osmanlıların yerli Arap kabileleriyle yaptığı sürekli mücadele de biliniyor. Bugünkü Arabistan'a ait coğrafya bilgimiz dahi bizlere, çölü bol bu kıtanın nerelerine kadar egemen olunabileceğini sezdirebilir. Kalın uç ile koyu mürekkeple sınır çizmek zor değildir; ama bu çizgileri düzeltmek sonradan yılları alabilir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun 16. yüzyılı ile ilgili değinmek istediğim bir konu da *nüfus*'tur. E. Oktay'a göre «*Bu*

yüzyılda imparatorluğun nüfusu yaklaşık olarak 60 milyonu bulmuştu. Bunun gene yaklaşık olarak 40 milyonu Türk ve Müslüman, 20 milyonu da Hristiyan ve Musevi idi. Türkler daha ziyade Anadolu ve Rumeli'de yerleşmişlerdi»⁽⁶⁾. V. Şirin'in nüfus biçmesi de şöyle: «16. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin nüfusu, denetim altındaki ülkeleri de katarsak, 100 milyona ulaşmaktaydı.. Bu nüfus merkezi topraklarda 60 milyon civarında idi. Bunun üçte ikisi Müslüman ve Türk, kalan üçte biri ise Hristiyan nüfusundan meydana geliyordu»⁽⁷⁾. Görülüyor ki Oktay ve Şirin çok farklı rakamlar veriyorlar; neredeyse yarı yarıya. Ülkemizde Ö. L. Barkan ile başlatılan ve yerli-yabancı tarihçilerce geliştirilen tahrir defterlerinin rakamlarının yorumlanması sonucu bazı yöreler için tahmini nüfus verilebiliyor. Demografi çalışmaları bizleri belli bir yere kadar getirdi; ama 100 milyon veya 60 milyon gibi rakamları imparatorluk nüfusu olarak verebilecek düzeyde değil. Braudel, bütün Akdeniz dünyasının 16. yüzyıl sonu nüfusunu ancak 60 milyon olarak (tahmini) verebiliyor (ki buna 8'er milyon olarak tahmin ettiği Balkanlar ve Anadolu dahildir) ve pek çok bölge için istatistiklerin eksik olduğunu vurguluyor. Roger Mols, Rusya ve Balkanlar dahil 16. yüzyıl başındaki Avrupa nüfusunu 81.6 milyon olarak tahmin ediyor. 16. yüzyıl Osmanlı nüfusunun ortaya çıkarılabildiği amacıyla hane üzerinde yapılan tartışmalar bir yana itilerek, seyahatname-lerde dahi nüfusundan bahsedilmeyen bölgelere nüfus biçilerek bir yere varılmaz. Tahminlerimizi son araştırmaların ışığında ve mantık çerçevesi içinde yapmak zorundayız. (Barkan'ın 16. yüzyıl başı için önerdiği 12-12.5 milyonluk ve sonu için teklif ettiği 30-35 milyonluk Osmanlı nüfusunun nasıl 20 milyonu «Hristiyan ve Musevi» olabilir?)

16. yüzyılı ifade eden son bir örnekle lise ders kitaplarını burada kapatmak istiyorum. V. Şirin'e göre «O çağlarda elbette bugünkü gibi, sanayi gelişmiş değildi. Ancak o devre göre, XVI. yüzyılda en gelişmiş sanayi yine de Osmanlı Devle-

ti'nde idi. Dünyanın en iyi toprakları, savaş gemileri, silah ve cephanesi Osmanlı Devleti işletmelerinde yapılırdı»⁽⁸⁾. Öğrencinin göğsünü kabartmak ve ecdadının neler yapmış olduğunu hatırlatmak için yazılmış birkaç cümle. Gerçekten Osmanlı İmparatorluğu 16. yüzyılda, çeşitli alanlarda mükemmel uygulama örnekleri göstermişti. Ama bunun anlatım tarzı yine böyle keskin edalı olmamalıydı. Öğrenci, «gelişmiş sanayi»de başka şeyler arayabilir. Lonca düzenindeki kısıtlamaları sorabilir, Avrupa'ya kaçan hammaddenin ve Osmanlı topraklarına –kaçak da olsa– giren kullanılmaya hazır eşyanın gerekçesini araştırmaya koyulabilir. Kadırğa donanmasının kazandığı bir deniz muharebesinin arkasından okyanus dünyasının gemileri karşısında gerileyişin sebeplerini merak edebilir. Yine aynı yüzyıl içinde, Osmanlı'nın silah ve cephanesini, ateşli silahlarda Avrupa'da gözlenen gelişmelerle kıyas etmek isteyebilir.

Sözün kısası, lise tarih kitapları –*tabü bendenizin görüşüne göre*– yeniden düzenlenmelidir. Bu kitaplara yol gösteren bakanlık programları da, öncelikle ele alınmalıdır. Bu işlerde söz sahibi olan yetkililerin *seferberlik* tilsimini bir tarafa bırakarak ve iktidarların sürat katarına binmeyerek, çok geniş bir platformda konuyu gündeme getirmeleri lazımdır. Kitap yazarları da telif hakkından bir *aslan payı kapma* kaygısından uzak kalarak, son gelişmeler ve yayınları kesinlikle unutmamarak, *neyi ne kadar* yazabileceklerini iyi tartarak, ara sıra frene basma gereğini de duyarak, öğrenci karşısına çıkmalıdır. Olgunlaşmak isteyen bir lise öğrencisine, Türk ve dünya tarihçilerinin şimdiye kadar bizlere sundukları olgun düşünceleri sunmak zorundayız. Türk toplumu –her türlü hali ile– geçmişini iyi değerlendirebilen tarihçileri beklemektedir. Bu toplum, *hamasi* sözler yerine gerçekleri ve onların çağdaş yorumlarını, sonunda benimseyecektir.

Şimdi de çok büyük bir yanılgı üzerinde durmak istiyorum. 1985–86 ve 86–87 yıllarında (bunun ilk yılı dekan olarak) çalıştığım Dokuz Eylül Üniversitesi'ne bağlı Buca Eğitim Fakültesi'nde şu sözlerle karşılaştım: *Eğitim fakülteleri* (ki bunlar 1982'den önce yükseköğretmen okulları ve ondan önce eğitim enstitüleri) *öğretmen yetiştiren kurumlardır. Oralarda esas olan öğretmenlik formasyonunun kazandırılmasıdır. Bilimsellik, akademik tavır, üniversiter olmak, ikinci plandadır, hatta bu tür düşünceler önemsenmemelidir*». Bu tür mırıldanmalar çeşitli gerekçelerle ileri sürülmüştür: Sınırlı bilgi ile yetinme isteği, akademik yapı içindeki yarışa katılamama endişesi, üniversiter öğretimin gerektirdiği biçimde ders anlatamama ve seminer yapamama korkusu ve konuları öğrencilerle enine-boyuna tartışmadan kaçırma içgüdü. Sanki, öğretmen olacak bir üniversite öğrencisinin yeni yorumlara, çağdaş bilgilere, son yöntemlere açılması tehlikeli!..

Bir süre önce, «Üniversite Düzeyinde Tarih Öğretimi» başlığı altında dile getirdiklerimi⁽⁹⁾ burada tekrarlamayacağım. Tarih programları içeren bir edebiyat fakültesi hakkında düşündüklerim burada da geçerlidir. Tarih (fakültelere göre –eğitim ve edebiyat fakültelerine, hatta siyasi ve iktisadi konuları ağırlıkta olan fakültelere göre– ayrı ayrı biçimlenmez. Öğretim ve araştırmayı birbirlerinden çok uzaklarda görmek de mümkün değildir. Araştırmalarda eksik bırakılmış konular, yeterli olmayan bazı yaklaşımlar, çoğu kez, öğretim sırasında ortaya çıkmaktadır. Ancak eğitim fakülteleri için hazırlanmış bir tarih programında bu ayrıcalığı görmek mümkündür. 1983 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nca hazırlanıp eğitim fakültelerine taslak olarak gönderilen ve –birkaç fakültede yapılan basit değişiklikler veya ekler dışın-

da–aynen uygulanan *Tarih Öğretmenliği Programı* tabloda gösterilmiştir⁽¹⁰⁾. (Rakamların haftalık ders saatini gösterdiği çizelgede öğretmenlik formasyonu veren ve rektörlere bağlı olarak sürdürülen ortak–zorunlu dersler yer almamıştır).

Tarih Öğretmenliği Programı

Dersin adı	1	2	3	4	5	6	7	8
Osmanlı Paleografyası	2	2	–	–	–	–	–	–
İslamiyetten Önce Türk Tar.	2	2	–	–	–	–	–	–
Tarih Metodolojisi	2	2	–	–	–	–	–	–
Eski Çağ (Eski Doğu) Tarihi	2	2	–	–	–	–	–	–
İslam Tarihi	2	2	2	2	–	–	–	–
Bizans ve Batı Avrupa Tarihi	2	2	–	–	–	–	–	–
Büyük Selçuklu İmparatorluğu	2	2	–	–	–	–	–	–
Osmanlı Tarihi	2	2	2	2	2	2	4	4
Genel Coğrafya	2	2	2	2	–	–	–	–
Türk İslam Devletleri Tarihi	–	–	2	2	–	–	–	–
Eski Çağ (Eski Batı) Tarihi	–	–	2	2	–	–	–	–
Türk–Moğol İmparatorluğu Tar.	–	–	2	2	–	–	–	–
Anadolu Selçuklu Tarihi	–	–	2	2	–	–	–	–
Ülkeler Coğrafyası	–	–	2	2	3	3	–	–
Doğu Avrupa Türk Kavimleri Tar.	–	–	–	–	3	3	–	–
Selçuklu Müesseseleri ve Mede.	–	–	–	–	2	2	2	2
Anadolu Beylikleri Tarihi	–	–	–	–	2	2	–	–
Osmanlı Müesseseleri ve Mede.	–	–	–	–	4	4	–	–
Türk Kültür Tarihi	–	–	–	–	–	–	2	2
Yeni ve Yakın Çağda Türk Dev.	–	–	–	–	–	–	2	2
Yeni ve Yakın Çağda Avrupa	–	–	–	–	–	–	2	2
Türkiye Coğrafyası	–	–	–	–	–	–	4	4

III

Bu program ile ilgili olarak, öncelikle, şunu belirtmek isterim: Aşağıda verdiği orantılarda da farkedileceği üzere, ülkemizde yüzlerce öğrencinin takip ettiği bu tarih programı bilirkişiler nezdinde tartışmaya açılmış değildir. Muhtemelen, Gazi Eğitim ile *Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi* arasındaki «yardımlaşma» sonucu ortaya çıkmış ve YÖK tarafından benimsenmiştir. (Halbuki, Edebiyat Fakültelerinin ders programlarını tesbit için- geniş bir platformda olmamakla birlikte- Prof. Orhan Oğuz başkanlığında hatırlayabildiğim kadarıyla) üç, YÖK'te de bir toplantı yapılmıştı. Bazılarına benim de katıldığım bu toplantılarda, diğer dallarda olduğu gibi, tarih programı üzerinde bir hayli tartışma olmuş, sonuçta temel dersler % 60 tespit edilmişti. Fakülteler % 40'lık bir serbestiyet kazanmışlardı. Üniversitelerin özerkliği, programların merkezileştirilmeleri gibi konular üzerinde durmayacağım. Eğitim fakültelerinin *yeknesak olma gereği* savunmasını yapanları da dile getirmeyeceğim. Sadece, yukarıda özet olarak verdiğim *tarih öğretmenliği programı*'nı değerlendirmeye çalışacağım.

Dört yıllık bu program içinde (hangi ölçülerde ve nasıl bir interdisiplin anlayışı ile tarih programlarında yer aldığını kavrayamadığım coğrafya dersleri dışında) haftada 54 saat tutan tarih konularının birbirlerine göre yüzdeleri -aşağı yukarı- şöyledir:

	Haftada	%
Türk Tarihi	34	6.5
İslam Tarihi	4	7.8
Avrupa Tarihi	4	7.8
Eskiçağ Tarihi	4	7.8
Bizans ve Doğu Avrupa	2	3.9
Tarih Metodolojisi	2	3.9
Osmanlıca	4	7.8

Bu konuların çağlar boyu dağılımına baktığımızda da çok ilginç bir tablo ile karşılaşırız: Türk Tarihi (4 saatlik İslam ve 2 saatlik Bizans Tarihi ile birlikte) % 50 oranında «ortaçağlar» (ortaçağlar'ı burada bir zaman dilimini belirlemek için kullanıyorum) tarihi niteliğindedir. Yine aynı Türk tarihi kendi konuları içinde orantılandığında daha da ilginç bir durum gözlenmektedir: Türk Tarihi % 70 nispetinde «ortaçağlar» ile yansıtılmaktadır. «Yeni ve Yakın Çağlar» adı altında programa girmiş Türk ve Avrupa Tarihleri (toplam 8 saat) tarih konularının % 15'ini tutabilmektedir. (Bu derslerin 20. yüzyıl pek konu etmediklerini, ayrıca, hatırlatmak isterim). Ortaçağlar'ın «siyasi tarih» yelpazesinde yer almış bu derslerin seçmeli değil, zorunlu dersler olduğunu da belirtmek isterim (Bu arada da, Eğitim Fakültelerinin Coğrafya Öğretmenli Programı'nda yer alan, hangi gayelerle konulduğunu kestiremediğim «İslamiyetten Önce Türk Tarihi», «İslam Tarihi», Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi», «Osmanlı Tarihi» ve «Yeni ve Yakınçağ Tarihi» coğrafya öğrencilerinin zorunlu olarak almaları gereken, büyük bir çoğunluğu ile «ortaçağlar» tarihidir ve büyük bir oranda coğrafya eğitimi içinde yer almıştır. (Bu durum, 13–15 Mayıs 1987 tarihlerinde Türk Eğitim Derneği (Ankara)'nın «Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları» konusunda düzenlediği toplantıda, YÖK'ü temsilen Doç. Dr. Galip Karagözlüoğlu tarafından da dile getirilmiştir).

Eğer tarih öğretiminden tarih konularında öğrencilere – kronolojik düzen içinde dahi olsa– geniş bilgi vermeyi, seminerler ile daha sınırlı konularda hareketlilik getirmeyi, belli ödevlerle de tarihin problemlerini, teknik gelişmeleri göstermeyi, kitaplık ve kaynaklardan yararlanmayı amaçlıyorsak, yukarıda gösterdiğim program ve bu programı uygulayanla-

rın yetiştirilmeleri üzerinde tekrar tekrar düşünmeliyiz. Uzun dönemlerin yapılarının belirlediği aşamalara, kıyaslama olanağı veren kavramlara, her an etkisinde bulunduğumuz yakın devirlerin sesine önem vermek zorundayız. «Ortaçağlar» merkezli sayısız konuların kürsüden noktasıyla virgülüyle yazdırılması yerine Selçuklu'suyla, Feodalite'siyle, Timar sistemiyle, sanayi devrimiyle, Türkiye Cumhuriyeti ile, vb. ile, son yayınlara kadar, yapılmış incelemelerin kılavuzluğunda, öğrencileri meselelerin peşinde koşturmak, herhalde, daha doğru olur. Birinci ve ikinci yıl dersleri arasında serpiştirilen sözde kaynak okumaya yönelik ikişer saatlik Osmanlıca'nın süsten başka ne işe yarayabileceği hakkında kafa yormalıyız. Seminarsız, öğretim üyesi ile başa baş çalışmasız, ödevsiz yürütülen bir eğitimin ne denli eksik kalabileceğini bilmeliyiz. Derste tutulan (aslında uzmanlarca yazılıp kitaplara çok daha doğru olarak yansıtılmış) notlar, belli kalıpların ezberlenmesi, sınavlarda aynen yansıtılması ve sonunda yüksek notlarla değerlendirilmesi tarihçileri şaşırtamamalıdır.

IV

Benim, bu yazılarımin sonunda, lise kitapları ve eğitim fakülteleri programları için «muhakkak şöyle olsun» şeklinde bir teklifim olmayacaktır. Tarih, aslında, keskinlikleri reddeder. Ne var ki 1980'li yılların olgunluğuna erişmiş tarihçilikten nasibimizi almak zorundayız. Gerek lise öğrencisine, gerekse Üniversite gençliğine tarih olarak *neleri, nasıl, ne maksatla* öğrettiğimizin gözden geçirilmesi lazımdır. Araştırma deneyi olan, istediği kaynağa, malzemeye, incelemelere ulaşabilen, bunları öğrencisine ulaştırabilen kişi yetiştirebiliyor muyuz? Buna bağlı olarak da, belli kalıpların dışına çık-

masını bilen, soran, sordukça öğrenen, öğrendikçe de araştıran öğrenciler kazandırabiliyor muyuz? Çok ilginçtir tarihin alanı. Sorumluluk ilkesinin en çok çiğnendiği sahadır tarih. Hemen hemen herkes kendisini yetkili sayar bu talihsiz dalda⁽¹¹⁾.

DİPNOTLAR

1. Emin Oktay, *Tarih: Lise III*, s. 82.
2. Veli Şirin, *Tarih: Lise III*, s. 24–25; s. 31; s. 32–34; s. 45–46; s. 47–48; s. 104.
3. Şirin, *Tarih: Lise III*, s. 51.
4. Şirin, *Tarih: Lise III*, s. 51.
5. Oktay, *Tarih: Lise III*, s. 81.
6. Oktay, *Tarih: Lise III*, s. 108.
7. Şirin, *Tarih: Lise III*, s. 98.
8. Şirin, *Tarih: Lise III*, s. 103.
9. Bkz. *Bölüm VIII*.
10. 29.8.1983 gün ve 220–7232 sayılı YÖK yazısı ile tebliğ edilmiştir.
11. 1989, 90, 91 yıllarında okutulan lise tarih kitaplarının eleştirisi için bak. *Bölüm 9*.

VIII

ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE TARİH ÖĞRETİMİ

Tarih eğitimi bir anda çok çeşitli amaçları yerine getirir: Zihni çalıştırır, sempatileri çoğaltır ve zamanımızın en baskın kimi sorunları üstüne çok gerekli olan tarihsel derinlik sağlar.

John Tosh

I

Günümüzde, meslekten yetişmiş tarihçilerin pekçoğu hayatlarını öğretici olarak kazanmaktadır. Hatta, öğretmen olarak yetişmedikleri halde, araştırmacı ve yazar olarak pek çok kişiyi etkilemektedirler. C. A. Mace, «üniversitede öğrenciler öğretmen gibi eğitilmezler, temel işleri bilgi üretmektir»⁽¹⁾ diyor, ama yine de üniversite seviyesindeki eğitimi «kendi kendine öğretimin en yüksek formu»⁽²⁾ olarak görüyor. Gerçekten bu öğretim, G. Hignet'in dediği gibi, her zaman formlerle yapılamaz; ancak yine de «resim yapmak gibi; müzik yapmak gibi, bahçe çapalamak gibi bir şey»⁽³⁾. Hepsinde ulaşılan çağdaş bir düzey olmalı.

Ülkemizde, tarih öğretimi söz konusu yapıldığında, çeşitli ülkelerde yeni görüşlerin ışığında geliştirilen konu ve yöntemlere rağmen, gerek öğrenciyi teşvik edecek, gerekse

öğretim üyeleri arasında ahenk sağlayabilecek bir öğretim sisteminden söz etmenin güçlüğü ortaya çıkar. Üniversitelerimizde tarih öğretimi yapan fakültelerin ve Türk Tarih Kurumu'nun yayınlarına baktığımızda, öğretim konusu üzerinde çok az durulmuş veya hiç durulmamış olduğu görülür.

Araştırma yapan bilginler –ve tabii ki tarihçiler– çok iyi bilirler ki öğretim araştırmacılığın itici gücüdür. Öğretim sırasında ortaya çıkan eksiklikler araştırmacıya yön verir. Buna rağmen, üniversitelerimizde tarih öğretimi yüklenmiş yetkililer, kendilerini araştırma hızına, değişik dönemlerde yapılan tez hazırlama kaygısına kaptırırlarken, öğretimi ulaşması gereken düzeyine çıkaramamışlardır.

Bu durum, tarih araştırmacılığı yanında öğretime yeterince önem verilmemiş olmasından kaynaklandığı kadar, tarihin kendi yapısından da doğmaktadır. Tarih, kimilerince, çabuk ulaşılan ve zevk veren sonuçlarla değerlendirilirken, yüceltmelerin anlatıldığı bir dal gibi yansıtılmış, bazılarınca da nefret simgesi yapılmıştır. Kimi zaman tehlikeli boyutlara ulaştırılmış, kurtuluş onda aranmış, hayal kurularak halkın başı döndürülmüştür. Ne var ki, dünyada tarihçiliğin belli bir aşamaya ulaştığı günümüzde, öğrenciyi «nereye ve niçin» yöneltmek gerektiği üzerinde pek az durulmuştur.

Çağımızda tarihçiliğin, ulaştığı aşama, şüphesiz, uzun bir geçmiş ile ortaya çıkabilmiştir. Tarihçilerin babası sayılan Bodrumlu Herodot, eski Yunan adına tarihi şöyle tanımlamıştı: «İnsanların yaptıklarının zamanla sönüp gitmemesi, Hellenler'in olsun Barbarların olsun, başardıkları büyük, şaşmaya değer işlerin adsız sansız yok olmaması, bilhassa neden birbirlerine karşı savaşlar yaptıklarını bildirmek için yazmak.»⁽⁴⁾ Roma tarihçilerinden Livius da, tarih yazmadaki amacının, dünyaya hakim olan bir topluluğun başarılarını anlatmak ve hatırlatmak olduğunu belirtmiş, bu amacına da etkili ve yapıcı bir eser meydana getirerek ulaşmıştır⁽⁵⁾. Ortaçağ, Avrupa'sında, tarihçiliğin temsilcileri kilise adamları ve

bunların yıllıkları oldu. Kutsal olan ile kutsal olmayan şeyler kesin çizgilerle belirlendi, mucizeler kabul edildi. Bu dönem tarihi yargı fikrinden, tarihi gerçek duygusundan, eleştiri anlayışından tamamen yoksundu. Din egemenliğindeki topraklarda, sınırsız hükmünü sürdüren otorite ilkesi, geleneksel inançlar kadar tüm âdetleri korudu. Kaynağın doğru olup olmadığı meselesi hemen hemen kimseyi ilgilendirmiyordu, yeter ki sonuç mevcut haklar, temel çıkarlar ve yaygın inançlarla uyum sağlansın⁽⁶⁾. Rönesans'a gelince, bu dönemde mantıklı ve laik anlayış tarihilikte de görüldü. Yeni ülkelerin keşfi, matbaanın ortaya çıkması tarih yazıcılığının gelişmesinde ayrı ayrı etken oldular.

Kimileri modern tarihçiliği Voltaire ile başlatırlar. Kendinden önce yazılanları eleştirmesi, XIV. Louis dönemini yazarken «*ben ne kralın hayatını ne de saltanat yıllarını yazmak niyetindeyim. İstediğim, insan zihninin tarihini yazmaktır*» demesi onun ilk modern tarihçi olarak nitelendirilmesine yol açmıştır⁽⁷⁾. Böyle bir kaniya rağmen tarihçilik, bilimsellik açısından, en büyük aşamasını ondokuzuncu yüzyılda yapmıştır. Ve bu aşamada Alman tarihçi Leopold von Ranke'nin payı büyüktür. Tarihin ancak birinci elden (görgü tanığı veya olaylara çok yakın) kaynaklara dayanılarak yazılabileceğini savunmuş olan Ranke, bu inançla 1824 yılında Berlin Üniversitesi'nde tarih kaynaklarının tahlili için seminerler düzenledi. Ancak, Ranke'nin anlayışında tarihçi sorulara cevap vermez, sadece olayların nasıl olduğunu ortaya çıkarır. Bu durumuyla da, hikâyeci türün ilk büyük temsilcisi sayılır⁽⁸⁾.

Yirminci yüzyıldaki tarihçiliği etkilemeleri bakımından, bir önceki yüzyılda gelişen iki önemli yaklaşımdan söz etmek gerekir: Tarihçilikte materyalist yaklaşım (Marksizm) ve özellikle İngiltere'de ve Amerika'da taraftar bulan, tarihi bir edebiyat alanı olarak gören tavır. Birinci yaklaşıma göre tarih aşamalardan (Asya tipi, antik, feodal ve modern burjuvaziden) oluşur ve bunların hepsi üretimin öngördüğü şartlar-

da meydana gelir. Sınıfları da, belirli grupların üretim şartlarına dayalı ilişkiler tayin eder⁽⁹⁾. Tarihi bir edebiyat dalı olarak görülenler ise çoğu zaman devlet adamlarının, hukukçuların, askerlerin ve edebi zevk peşinde olanların işine yaramışlardır⁽¹⁰⁾.

Ondokuzuncu yüzyılda, tarihçilikte metod çalışmalarının da devreye girdiği görülmüştür. Langlois-Seignobos ikilisinin yazdığı ve 1937 yılında Galip Ataç tarafından Türkçeye kazandırılan kitap (*Tarih Tetkiklerine Giriş*'in amacı, tarihin sınırlarını çizmekti).

Belge nedir, geçmiş ve önemsiz bir olay nasıl bilinir; belgeler nasıl gruplanır, nasıl kullanılır? Bu tarihçilere göre tarihin amacı memnun etmek değil sadece bilgi üretmektir. 1902 yılında Cambridge (İngiltere) Üniversitesinin açılış konuşmasını yapan J. B. Bury de tarih için «sadece bilim» derken⁽¹¹⁾, onu edebi sanat görünümünden uzaklaştırmak istemiş, felsefi spekülasyon için malzeme sağlamasına rağmen onda kesinlik ve bilinebilirlik aramıştır. Yirminci yüzyılın ikinci çeyreğinde İngiliz G. M. Trevelyan, tarihi yalnızca bilim olarak ele almanın sakıncalarına değinirken, olayların toplanması ve belgelerin değerlendirilmesinde bilimsel yaklaşımı onaylamış, ama ortaya çıkarılmış olayların sunulmasında bilimin sınırlarını aşmıştır. Ona göre, bilimsel bir çalışma ancak hayal gücü ile çekici duruma getirilebilir, dolayısıyla halka seslenebilirdi.

Modern profesyonel tarihçiliğin ondokuzuncu yüzyılda Almanya'da başladığını kabullensek bile, çağımızda Fransa'nın tarihçilikte attığı ileri adımları görmezlikten gelemeyiz. Tarihe çok yeni ve geniş çerçeveli bakışlar Fransa'da belirdi. Kişinin toplumdaki yaşamının bütün yönleriyle tarih kapsamına alınması Lucien Febvre ve Marc Bloch'un kurdukları *Annales* okulu ile gerçekleşti. Febvre ve Bloch daha sonra, F. Brauel, E. Ladurie ve başkalarıyla sürdürülen ve dünyaca ünlü *Annales ESC* dergisini çıkarmaya başladıklarında

(1929) en yüksek akademik seviyeyi, tam tarafsızlık ilkesini, yoğun, açık ve dürüst çalışmayı hedef almışlardı. Kolay reçetelerden, basit sonuçlardan kaçınmayı esas tutmuşlardı⁽¹²⁾.

İşte sadece belli tarihçileri anarak ve çok özetle sunmaya çalıştığım *tarihçilikte aşamalar*'ı gözönünde tutarak, tarih öğretiminin ülkemizde ulaşmasını dilediğim bir seviyeyi hayal ederek, üniversitelerimizde *bölüm* birimi altında yeniden düzenlemeye gidildiği bugünlerde (1982) tarih öğretimine değinmeyi bir görev saydım. Faydalı olacağını umarım.

Türkiye'de tarih öğretiminde belirgin birtakım eksiklere parmak basmak isteyen Türk Felsefe Kurumu'nun, 13-15 Kasım 1975 günlerinde düzenlediği Türkiye'de tarih eğitimi seminerinde konuşan Türk Tarih Kurumu üyesi Prof. Şerafettin Turan şunları dile getirmiştir: «*ama biz, Tarih bölümünü içerisinde barındıran bir Fakülte olarak veya Türk Tarih Kurumu olarak da böyle bir şeyi niçin gerçekleştiremedik diye de üzüldüm... Dolayısıyla ben kendi adıma, sanırım sizlerin adına da, her şeyden önce tarihçiliğimizin karşılaştığı, gerek tarih yazıcılığında gerekse ilkokuldan üniversitelerimize varıncaya kadar tarih eğitiminde bulunmak ve kendimize gelme olanağı veren böyle bir seminer düzenlediği için Türk Felsefe Kurumuna... Teşekkürlerimi sunuyorum*»⁽¹³⁾. Prof. Turan'ın Felsefe Kurumu'nun girişimini olumlu karşılaması çok yerinde, ama TTK ve tarih bölümleri adına üzüntü bildirmesi, bu kurumların *tarih öğretiminde* bıraktıkları açığı kapatmıyor.

Bu yazımda, üniversite düzeyinde, tarihçilerin araştırmalarına yön verdiğine inandığım ve bilim adamlığının kaçınılmaz bir parçası saydığım *öğreticilik* üzerinde durmak istiyorum: Lisans düzeyinde *ne* ve *nasıl* öğretilmelidir? Nasıl bir materyal ile ve ne tür bir teknik ile öğrenci karşısına çıkılmalıdır? Lisans-üstü (master, doktora) eğitiminde *nasıl bir ahenk* sağlanmalıdır? Bir yanda kendisine bir şeyler öğretilmeye çalışılan öğrenci ve öte yanda öğretilen konu, yetenek (bir bakıma meslek) arasında nasıl bir köprü kurulmalıdır?

II

Lisans Düzeyinde Ne Öğretilmelidir?

Önce, tarih öğretiminde en geniş kadrolara sahip olmuş ve tarihçeleri başka üniversitelere göre daha eskilere giden İstanbul ve Ankara Üniversitelerinde uygulanmış öğretim sistemine değinmek isterim. Yukarıda adı geçen seminerde Prof. B. S. Baykal'ın da işaret ettiği gibi⁽¹⁴⁾ tarih bölümleri *kürsü* denilen birimlere ayrılmış, öğrenci doğrudan doğruya bir kürsüye (eskiçağ tarihi kürsüsü, ortaçağ tarihi kürsüsü, yeniçağ tarihi kürsüsü, yakınçağ tarihi kürsüsü, genel Türk tarihi kürsüsü ve Osmanlı müesseseleri ve medeniyeti tarihi kürsüsüne) alınarak belli konularla sınırlandırılmıştı. Bu demektir ki ortaçağ tarihini seçmeyen bir öğrenci Türk tarihinin temellerini öğrenmemiş, feodalite kavramını tanımamış; eskiçağ tarihini okumamış bir öğrenci eski Anadolu'dan habersiz kalmış, cumhuriyet tarihini seçmemiş bir öğrenci de çağdaş Türkiye'den ve dünyadan alınması gerekenleri alamamıştı. Elbette, üniversiteye tarih eğitimi için gelen bir adayın bilinebilen tüm tarihi okuması gerektiği şeklinde bir iddia geçersizdir; bu iş zaten yapılamaz. Dört yıllık bir süre içinde öğretilebilecek konular sınırlıdır. Ancak, geçmişte önemli saydığımız gerçeklerin, belli aşamaların bir sıralanışı vardır ki bunları bilmek ve öğretmek zorunlu kabul edilmelidir. Ve kıyaslama, tarihçinin en sağlam metodlarından birisidir. Konular arasına, hatta yapay olarak benimsenmiş çağlar arasına kesin sınırlar koyup, bu konu ve çağlar içinde donup kalmak bir yana, günümüzde tarih, sosyal bilimlerle bağdaşma zemini aramaktadır⁽¹⁵⁾. Sosyal bilimlerden en çok yararlanan *Annales* okulunun temsilcilerinden F. Braudel, 'olaylar tarihi' (evenement) yerine 'kısa dönemler'i ve yüzyıllar ile ölçülen

'uzun dönemler' (*longue durée*)i konu yapıyor. Günlük hayatın parçalarından olan bir yangını, bir tren kazasını, buğday fiyatını, bir cinayeti, bir tiyatro eserini, bir sel felaketini –politik olduğu kadar ekonomik, sosyal sanat, kurumlar, din hatta coğrafya hayatında rol oynayan olayları– uzun zaman kesitleri içinde, yapıyı esas alarak inceliyor; böylece kurumların, dinlerin, uygarlıkların daha iyi anlaşılacağını savunuyor⁽¹⁶⁾.

Tarih öğretiminde öğrenci önüne çıkarılacak içerik, sadece belli bir zaman kesitinin, belli bir ülkenin veya toplumun tarihi olamaz. Tarih araştırmalarında, gerçekten, farklı disiplinler, belirli kategoriler yaratılmıştır: Diplomatik tarih, düşünce tarihi, iktisat tarihi vb. Hatta bu disiplinler içinde belirli olaylar incelemelere konu edilmiştir. Ancak, İngiliz tarihçi David Thomson'un da belirttiği üzere, tarihi farklı disiplinlere bölüp onlar içinde donup kalmak, özellikle öğretimde, esas amaç olan bağlantıları bulup sergilemeyi engeller. Geçmişin tutarlılığını bozar⁽¹⁷⁾. Prof. İ. Kafesoğlu, ülkemizde 1963 yılına kadar uygulanmış tarih öğretimini eleştirirken *sınırlama* üzerinde duruyor. Öğretimin Osmanlı Siyasi Tarihi üzerinde yoğunlaşmasını yersiz buluyor. Gerçi Kafesoğlu, tarihin bütünlüğü ilkesinden hareketle uzun dönemleri esas alıyor; ama bu metodun da sadece Türk tarihi sınırları içinde kalması (Türk siyasi tarihi, Türk iktisat tarihi, vb.) tarihçinin ufkunu daraltıyor. Eleştirisi şöyle:

*«Bizde tarih yazımı ve öğretimi büyük çoğunlukla nakilci, kısmen de öğretici'dir. Bu hükmü tevsik edecek hayli kitap ve yüzlerce makale elimizdedir. Vaka, bilhassa son 15–20 yıldan beri, tetkiklerde Avrupalı usullerce, modern metod kaidelerine mümkün mertebeye uyulmaktadır, hatta bu alanda Batılı tarihçilerinin de dikkatini çekecek bir seviyeye ulaşılmıştır. Fakat ilmi tarihçiliğin her üç prenbini de kucaklamak derecesine henüz varılmış değildir. Tatbi-
kat, bizim daha çok, tarihi hadiseleri kendi özel şartları*

içinde incelemekten ibaret, son prensip üzerinde durduğumuzu gösteriyor. Çalışmalarımız ekseriyetle, önemli rol oynamış büyük şahsiyetlerin hayatını nakletmeye veya mesela büyük Türk devlet ve imparatorluklarının veya Osmanlı tarihinin bir kısmının siyasi olaylarını tanutmaya teveccüh ediyor. Bunlar arasında, kültür tarihçiliğinin serpinetlerinden olmak üzere, idari, mali, iktisadi, meselelere temas edenler de konuları belli bir devrede tetkikle yetindiklerinden «mahdutluk»tan kurtulamıyorlar»⁽¹⁸⁾.

İngiliz tarihçiliğinde önemli bir yeri olan Prof. G. R. Elton, lisans düzeyinde tarih öğretiminin amacının, öğrencileri özel zihin eğitimi ile donatmak olduğunu belirtirken bu eğitimin eleştirici, çözümleyici yeteneği geliştirmek ve hayal gücünü ve yapıcı yeteneği de derinleştirmek olduğunu kaydediyor⁽¹⁹⁾. Hatta öğretim üyesinin öğrencisine, sonradan kendisi gibi, üniversitede öğretici kadroya katılacak kişi gözüyle bakmasının faydalı olacağını sanıyor, Öğretim üyesinin öğrenciye, genelde, insanlık hakkında bir şeyler öğretebileceğini, ama gerçek öğreticiliğinin öğrettiği konuda kendi sanat tekniğini verdiği anda ortaya çıkabileceğine inanıyor⁽²⁰⁾. Bu açıdan konuların zihin yeteneklerine gelişme fırsatı verdiği sürece yararlı olabileceğini savunuyor⁽²¹⁾.

Elton konu seçiminde iki türü düşünüyor: Dar ve genel. Ancak, her ikisinin de belirgin tehlikelerine değiniyor. Belirli ve dar konularda, gereksiz ayrıntı, genel ve geniş kapsamlı konularda yapmacık ve ikinci elden bilgilerin tekrarlanması. İngiliz profesör genel konular arasına siyasi düşünce tarihini (politik örgütlenme ve eylemi) ön planda tutmaktadır. Bunun pratik olmasını avantaj saymaktadır: Uzun zamandır incelendiğini ve ilgili pek çok kitabın var olduğunu, uzmanlığı gerektiren veya fazla teknik bilgi isteyen bir yanı bulunmadığını belirtiyor⁽²²⁾. Ayrıca, politik olayları bilmeden toplumu anlamanın zor, sanatını, tarımını okutmanın gösteriş olacağını söylüyor.

Elbette, politik evrende ne geçtiğini, çağlar boyu önemli kişilerin bu konuda ne düşündüklerini bilmek öğrenciler için gereklidir, aydınlatıcıdır. Ancak, tarihin konusunu, geçmişteki günlük yaşamın her türlü olayı, hatta coğrafi olaylar, oluşturduguna göre, öğretime konu edilenler, politik düşüncelerle sınırlandırılmazlar. Üniversiteler için önemli bir yıl sayılan 1968 yılında, İngiliz üniversitelerinde izlenen tarih dersleriyle ilgili olarak hazırlanan bir raporda, adı geçen yıldan önceki on yıllık süre içinde, üniversitelerin tarih eğitiminin yapısı ve çerçevesinin çok değiştirilmiş olduğu gözlenmiştir⁽²³⁾. Politik tarihin bir hayli sarsıldığı ortaya çıkmıştır.

Tarih, aslında, yukarıda da değindiğimiz gibi, ondokuzuncu yüzyılın kendisine getirdiği hareketlilik ile yeni boyutlar kazanmaya başlamıştı. Çağımızda ise, Fransa'nın *Annales* okulu başta olmak üzere tarih incelemesi ve öğretimi yapan kurumlar tarihin alanını o denli genişlettiler ki Braudel tarihçiyi, arşivlerden kitaplıklardan, hatta kentlerden kıraç kesime, dağa, ovaya, denize çağırdı. Bin yılın coğrafyasının, yüzyılların ekonomisinin peşine düştü. Emmanuel le Roy Ladurie, köyü kendisine birim yaptı; halk sağlığını, okur-yazarlığı, açlığı, iklimi de konu. İstatistiklerin önemini kendinden öncekilerden çok vurguladı ve «sayıya dayanmayan tarih bilim niteliği taşımaz»⁽²⁴⁾ formülüyle çoğunluğun tanık olduğu gerçekleri esas aldı. Tozlu defterlerden, yaprakları kavrulmuş belgelerden çıkarılan bilgiler, bilgisayar kartlarına dökülen veriler, tarihin konularını oluşturmada artık. Tarihçiler aşağı-yukarı yirminci yüzyılın başlarına kadar toplum tarihini işlemediler. Oysa günümüzde, dünya üniversitelerinin çoğunda, sosyal tarih (sosyal yapı, kişisel ilişkiler, gelir dağılımı vb.) öğretilen konular arasında önemli yer tutmaya başlamıştır.

Ülkemiz üniversitelerindeki tarih bölümlerinde öğretilen konulara baktığımızda, Prof. H. İnalçık'ın Hacettepe Ü-

niversitesi'nin bir süre önce düzenlediği bir kongrede belirttiği⁽²⁵⁾, Türkiye'nin sosyal ve ekonomik tarihinde, son 20-30 yıl içinde görülen gelişmelere rağmen, dünya üniversitelerinin çoğunda izlenen gelişmelere ayak uyduramadıkları gözlenmektedir. 1979 yılında yitirdiğimiz Prof. Ö. L. Barkan'ın Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinde belirlediği yeni alanlara rağmen⁽²⁶⁾ tarihçilerimizin ders programlarında bu yeni konuların yeterince yer almadıkları bilinmektedir. Üniversite düzeyindeki tarih eğitiminin eksik bıraktığı bu konular amatör tarihçiler ve sosyal bilimlerce işlenmeye çalışılırken, aslında tarihçiler, bundan olumlu not alamamaktadırlar. Ama bilimin gerektirdiği kesinlik, doğruluk ve tarafsızlık ilkeleriyle hareket ettiklerini her zaman savunan profesyonel (meslekten yetişmiş) tarihçilerimiz, dünyada tarih öğretiminin ulaştığı son aşamaları öğrenciye yansıtmakta geç kalmaktadırlar⁽²⁷⁾.

Öğretilmesi gereken konuların seçimi, şüphesiz, çok önemlidir ve bu seçim sırasında bazı önemli noktaların gözönünde tutulmasında yarar vardır. Her şeyden önce, tarihçilikte ilgi alanları değişmektedir; bazı klasik konular tarihçilere ve düşünce sistemlerine artık yeteri kadar çekici gelmemektedir. Öğrencilere öğretilecek konulara ders programlarında yer verilirken, tarih perspektivi içinde düşündürücü, inandırıcı olup olmayacakları yeniden tartışılmalıdır. Gerçi Elton, «bütün tarih konuları ölümsüzdür»⁽²⁸⁾ diyor, ama yine de konu seçiminde ortaya çıkan güçlüğü değiniyor, bunun her zaman tarihçinin derdi olarak kalacağını belirtiyor. Ülkemizde kuruluşu eski fakültelerde konu (ve sınav) sayıca sınırlı kalmıştır. Sosyal ve iktisadi konuların biraz ağır bastığı tarih içerikli fakültelerde ise konular sayıca fazla ve çeşitli olmuştur. İlkinde, öğrencileri dar konularla uzun zaman (ki bu sertifika sisteminde 2-3 yıl arasındaydı) oyalamak çok sıkıcı olmaktaydı. İkincisinde ise pek çeşitli derslerin algılanması yoluna gidilerek bazen lise öğreniminin başka türlü bir örneğini yaşatmakla amaç saptırılmaktadır. Şunu hemen belirtmek gerekir ki, tarih öğreniminde *giriş* niteliğindeki geniş

kapsamlı konuların ve ilerlemiş sınıflarda da özel konuların işlenmesinin ayrı ayrı faydaları vardır⁽²⁹⁾. Elton'a göre, öğretici, çelişen yorumları nasıl dengeleyeceğini biliyorsa, sorunların nasıl tahlil edileceğini, belgeyi nasıl kullanacağını kavriyorsa, onu fazla konu içinde boğmak sakıncalıdır⁽³⁰⁾.

Tarih öğretiminde konu seçiminde tarihçiye, yaşadığı dönem, içinde bulunduğu toplum yardımcı olmalıdır. Ülkemiz liselerinde okutulan tarih kitapları eleştirilirken, öğrencilerimizin kendilerine çok yakın çevre ve dönem tarihlerini okumadıkları, Türkiye'nin sosyal ve ekonomik yapısının tarihini öğrenmedikleri halde, eski çağların başka ülkelerinde gezinerek, gereksiz olayları ezberledikleri belirtilir. Üniversite düzeyinde de parçalanmış tarih ile karşılaşılır. Şüphesiz, eskiçağın Anadolu sunulmadan, Türkleşen ve İslamlaşan Anadolu verilmeden, Osmanlı döneminin ortadoğusu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürel, sosyo-ekonomik yapısı belirtilmeden enginlere açılmak, dünya tarihinde gezinmek mantıksız olur. Ancak bu demek değildir ki bir ülke veya millet tarihi, tarih bölümünün değişmez konusudur⁽³¹⁾. Böyle bir tutum öğrencinin zihninde uyuşukluk, görüşünde darlık ve gereksiz fanatik duyguların kaynağı olabilir; bilgiyi çok kesin kullanma alışkanlığı yaratabilir⁽³²⁾. Oysa «insanlık tarihi her yerde aynı malzemenin ürünüdür, aynı tezgâhta doku-nur» diyen, temel içeriğinin her yerde bir olduğuna inanan Teggart⁽³³⁾ ve ondan esinlenerek, yaşayan toplumların kültür farklılıklarını çizip karşılaştırma yöntemini kullanarak tarihi ele alan Toynbee⁽³⁴⁾ gibi tarih yorumcuları, katı coğrafya ve millet sınırlarını aşmada çok yardımcı olmuşlardır. G. Barraclough, 1966 yılında İngiltere'de Tarih Kurumu'nda yaptığı jübile konuşmasında, oradaki tarihçilere Asya ve Afrika tarihleriyle ilgili araştırmalarını fazlalaştırmaları gerektiğini söylemişti⁽³⁵⁾.

Ülkemizde halen dört yıl süren üniversite tarih eğitiminde dar çerçeveli ve geniş kapsamlı konular karşısında izlenebilecek en iyi yol, sanırım, konuları uzlaştırma yolu olmalıdır. Konu seçiminde öğreticilik tercih edilmeli, hayalci ve kurun-

tulu olmaktan uzak kalarak ve öğrencinin yeteneği düşünülerek ders planları hazırlanmalıdır. Konular tahlil ve kararlılığı öğretebilecek uygunluk ve tutarlılıkta olmalıdır⁽³⁶⁾. Yazımın sonunda eklerde verdiğim⁽³⁷⁾, İngiltere ve Fransa örneklerine baktığımızda, ilk yılda (veya ilk iki yılda) konuların genel nitelik taşıdığını farkederiz. Tarihin anlamını, yapısını veren ve çeşitli dönemleri (uzun zaman kesitlerini) içeren ve çoğu zaman öğrenimde kolaylık olması bakımından çağ diye ayrılan birimler öncelik taşımaktadır. Ayrıca, bu giriş niteliğindeki bilgilerin diğer sosyal bilim konularıyla desteklendiği izlenmektedir. İlerlemiş yıllarda ise (3. ve 4. yıllarda), özellikle seminer ve ödevlere yönelik konularda, ayrıntılara gidildiği görülmektedir. Manchester Üniversitesi, tarih 3. yıl programında, birinci elden (çağdaş) kaynaklardan incelenmesi gereken bir konu için 28 tercih sıralanmaktadır⁽³⁸⁾.

Burada üzerinde durulması gereken bir soru var: *Enter-disiplin*? Tarih öğrencisi, sosyal bilimlerden değişik türde dersler almalı mıdır? Elton, «reformist çevrelerde gitgide moda olan ve *enter-disiplin* denilen kalabalık» modeli benimsemiyor. «Biraz felsefe, biraz edebiyat, biraz tarih... Yaygın öğretim denilen şey için iyi yol sayılabilir, ama gerçek bir üniversite tecrübesi açısından kötü yoldur: Üniversite zihni eğitmelidir, eğitilmemiş zihni çok renkli bilgi ve hazmedilmemiş fikirlerle doldurmamalıdır»⁽³⁹⁾.

Aslında, enter-disiplin denilen ve çoğunlukla *Anglo-saxon* ülkelerde (özellikle ABD’de) başlayan ve sonradan bu ülkenin kültür etkisinde kalmış başka ülkelerde uygulama alanı bulmuş bu sistem, tarih öğretimini pek dar konu ve gereksiz tafsilat içinde yürütmüş olan üniversite eğitime (ülkemizde, özellikle Almanya örneğini almış programlara) karşı tatbik edilmiştir. Gerçi, bu sistemin de sakıncaları vardır: Tarih eğitimi için üniversiteye başvurmuş bir öğrencinin, lise öğreniminden kaynaklanan eksikliklerinin kapatılmaya çalışılması, biraz coğrafya, biraz felsefe biraz psikoloji, vb. ile biçimlendirilmesi tarih adayını, ulaşmak istediği hedeften sap-

tırmaktadır. Ve tarih içinde verilmek istenen sosyal bilim dalları kendi dillerinde konuşturulduğunda, Chesneaux'nun da dediği gibi «çekici reklam sloganı» olmaktan öteye gide-memektedir⁽⁴⁰⁾. Ancak, kuruluşu eski olan üniversitelerimiz-de olumlu etkileri olabilir. Bu üniversitelerimizdeki tarih programlarının sosyal ve iktisadi konularla bütünleşmeye muhtaç oldukları bilinmektedir. Konuların, sadece siyasi ta-rih veya X—Y ilişkileri tarihi biçiminden çıkarıp, politik, kültürel, sosyal ve ekonomik incelemelerin sonuçlarını bir-likte yansıtan konular niteliğine getirilmesi gereklidir. Unut-mamak lazımdır ki tarihin insanlık bilgisine katkısı *perspek-tivlik* ile başlar⁽⁴¹⁾ ve bu derinliğin içinde gezinen kişi de ta-rihçidir.

Burada tarih öğretiminde, belirtilmesi gereken başka bir problem *çağdaş (yakın) tarih* karanlığıdır. Bunu, üniversite-lerimizde/yüksek okullarımızda okutulmaya çalışılan (tüm öğrencilere verilmek istenen) Türkiye Cumhuriyeti, daha doğrusu Devrim Tarihinden ayrı tutarak, tarih programları içinde vurgulamak istiyorum. Ülkemizin olduğu kadar, kom-şu ve dünya ülkeleri tarihindeki çağdaş gelişmelerin yeterin-ce işlemediğini belirtmek istiyorum⁽⁴²⁾. Şurası bir gerçektir ki tarihçilerimiz çağdaş Türkiye'yi ve dünyayı siyaset bilimci-lerine, sosyal bilimcilere bırakagelmışlerdir. Çağdaş gelişme-ler Rönesans'ın, Aydınlanma Çağı'nın, Sanayi Devrimi'nin, Türkiye'de Osmanlı Dönemlerinin sonuçları olduğuna göre, bu gelişmelerin ortaya konulmasında tarihçilerin görevi apa-çıktır. Resmi arşiv belgeleri okuyucusuna elli yıl eskidikten sonra ulaşsa bile (ki bu bazı ülkelerde otuz yıla indirilmiştir) tarih öğretimi çağdaş tarihten yoksun bırakılamaz. Zamanı-mızda, özellikle çağdaş tarihi inceleyecek ve öğretecek bil-ginlere yardımcı olabilecek kaynak türleri (basın, yayın, anı vb.) o denli fazladır ki tarihçi bunlar arasından seçim yap-mak zorunda kalmaktadır.

Çağdaş tarih, yakın geçmiş, olayların toplumu oluşturan

en etkili öğelerin perspektif içinde görülmesidir. Barraclough bunu, «ulusal ve uluslararası toplumun yapısında ve dünya güç dengelerindeki temel değişikliklerin ürünü» olarak kabul ediyor ve günlük ideoloji ile açıklanamayacağını belirtiyor⁽⁴³⁾. Belki de, günümüz ile bağlantısı çok daha kolay yapılabilen çağdaş tarih, ideoloji ile bağlantısı çok daha kolay yapılabilen çağdaş tarih, ideolojiye ve politikaya karışabileceği çekingenliği içinde bulunan tarihçilerimizin ilgi alanları dışında kalıyor; sözkonusu dönem ile ilgili olarak yazılanların çoğunda siyaset bilimcilerinin imzası bulunuyor⁽⁴⁴⁾.

III

Lisans düzeyinde nasıl öğretilmelidir?

Çeşitli tarihçilerin çeşitli öğretim metodları varsa da, hatta öğretim yöntemleri üzerinde konuşulmasını gereksiz bulanlar çıksa da, tarih öğretiminde şimdiye kadar tanık olduğum farklı uygulamalar ve edindiğim tecrübe, beni öğretim sistemi üzerinde de bir şeyler yazma gereğine inandırdı.

Yukarıda adını andığım seminerde tarih öğretimi üzerindeki tartışmalar göstermiştir ki, öğretim sorununun üzerinde pek az durulmuş, tartışmacılar uygulanan sistemi eleştirmişler, şikayette bulunmuşlar, ancak üniversite düzeyinde tarih eğitimi için herhangi bir öneri getirmemişlerdir⁽⁴⁵⁾. Prof. Baykal, Dil ve Tarih-Coğrafya (Ankara) örneğiyle, tarih öğretimini sistemindeki aşamaları, daha doğrusu iniş-çıkışları şöyle özetlemişti: «Öğrenci ilk geldiği zaman doğrudan doğruya tarih bölümüne kaydedilir ve iki yıl süreyle bütün kürsülerin birinci devreye mahsus olmak üzere ayarlanmış genel tarih çerçevesi içinde derslerini dinlerdi. Bütün kürsülerin derslerini biraz basit tutulmuş yani bir nevi ön yetiştirme, hazırlık kurslarını gördükten sonra ara imtihanı adı verilen bir sınav

verir ve ancak bundan sonra tarih kürsülerinden birine intisap ederdi. Geri kalan iki yılını orada geçirir, tarihle biraz daha yakından tanışmak, biraz daha derinlere girmek kendisine burada öğretilmeye ve kendisinin buna alışmasına çalışır idi. Bir süre sonunda yazılı ödev sunar ve lisans sınavını vererek mezun olurdu. Sonra, bunun bazı sakıncaları mı görüldü, yoksa fazla mı ağır geldi bilmiyorum neden, sertifika usulüne dönüldü. Sertifika usulü, bir dersin imtihanını vermek ve böylece 8 tane, 6 tane tezkereyi, yahut sınav belgesini bir araya getirmek ve fakülte mezunu olmak şeklinde özetlenebilir. Bu da fazla ömürlü olmadı... Çünkü bu sistemin uygulandığı yerlerdeki orijinal şekliyle almadık biz bunu... Sonra iki devrelik usul esas olmak üzere başka bir sisteme karma sisteme dönüldü. 1970'ten itibaren de daha çok talebenin baskısıyla öğretimde yönetmelikler değişti ve sınıf usulüne dönüldü... Dendi ki kaydedilirken talebe kürsülere kaydedilsin... Bir tarafı öğrensin kafi..⁽⁴⁶⁾ Bir tarafı öğrensin kafi felsefesi veya çeşitli sebeplerle altı kürsüye dağıtılmış tarih öğretiminde öğrenciyi bir kürsünün sınırları içinde tutma eğilimi İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi'nde de uygulanmıştır.

Burada ben, aslında, şekil üzerinde pek durmak istemiyorum: *Kürsü-bölüm* tartışması da yapmak istemiyorum. İyi koordine edilmiş kürsülerin tarih öğretiminde bütünlük sağlayabilecekleri gibi, plansız bölümleşmelerin de dağınık eğitime sebep olabileceklerini gözden kaçırmamak gerekir. Ancak, bölüm sisteminde koordinasyonun daha iyi, sağlanabileceğine inanıyorum. Yine de önemli olan, tarih öğretiminde *takrir*, yani kürsüden öğrenci grubuna seslenen konferans biçimindeki dersler egemen olmuştur. Seminer adı altında ve az sayıda öğrenci ile işlenen konular da, genellikle, kaynak dili (Osmanlıca okuma gibi) çalışması şeklinde yürütülmüştür. Öğretici ile öğrencinin başbaşa çalışması, son yıl programında yürütülen *mezuniyet tezi* (veya bitirme çalışması) hazırlama aşamasında uygulanabilmiştir.

Takrir derslerinde öğretim üyesinin anlattıkları esas kabul edilmiş, aynen isteneceği kaygısıyla öğrenci tarafından kelimesi kelimesine zaptedilmek yoluna gidilmiştir. En iyi malzemenin kitap, makale, en iyi yolun da bunların izlenmesi olduğu –nedense– benimsenmemiştir⁽⁴⁷⁾. Gerçi anlatılan bazı tarih konularının (bazı birimlerde çoğunun) Türkçe literatürde bulunmadığı bildirilirken Avrupa dillerinden derlenmiş notların dikte edilmesi öğütlenmiştir. Aslında bu yöntemle belirli bilgileri ezberleyip sınavda başarılı olmaya alışmış öğrenciler, fazla kitap ve makale okuma önerilerini pek hoş karşılamaz olmuşlardır.

Dünyanın çeşitli üniversitelerinde tarih öğretiminde uygulanan son yöntemlere bakıldığında, sayıca fazla öğrenci grubuna (veya çeşitli birimlerden gelen öğrenci gruplarına) verilen, pasif bir nitelik taşıyan takrir/konferans dersleri yerine, dar gruplarla çalışma, tartışmalı seminer veya bireysel ilişkilerin getirildiği gözlenmektedir⁽⁴⁸⁾. Bir kitabın sağlayabileceği, belki de daha iyi sağlayabileceği bilginin takrir olarak öğrenciye transfer edilmesi, öğrencinin de sadece sınav başarmak için bunu (geçici bir süre için) alması yönteminden artık, kesinlikle vaz geçilmelidir. Kitabın daha iyi yapabileceği bir işi, öğretim üyesinin nakil ile yapmaya çalışması boş bir iştir, zaman ve emek ziyanlığıdır. Mace, derslerden sağlanacak bilginin kitaplardan elde edilecek bilgiden farklı olması gerektiğine dikkat çekerek⁽⁴⁹⁾, «iyi bir öğrenci kitaba saygı duyar, daha iyi bir öğrenci kitabı eleştirir, inanılabilirliğini arar»⁽⁵⁰⁾ diyor; kitabı öğrenci elinden düşmeyen malzeme sayıyor.

Elton'a göre *takrir* sırasındaki iki şey yapılabilir⁽⁵¹⁾. Önce, kitaplarda bulunmayan (el kitapları niteliğinde olan çalışmalarda bulunmayan) yeni bilgiler aktarılmalıdır. Daha da önemlisi, ders, tarihin problemleriyle gürleşen başka bir zihnin, canlı, itici gücünü sağlamalıdır. Diğer bir deyişle öğretici, yeni, hatta orijinal olmalıdır⁽⁵²⁾. Gerçi kitap okumak, çok

kitap okumak, tarih bölümüne yeni başlayan bir öğrencide, başkalarının yazdıklarını bellekle bu işin olabileceği izlenimini bırakabilir. Bu durumda hoca, öğrenciyi bu düşünce eğiliminden uzaklaştırabilir, uzaklaştırmalıdır. Bu demek değildir ki öğretim üyesinin davranışı dikkat çekici olmalıdır. O *showman* değildir, popüler olma hevesinde de bulunmamalıdır. Dersin canlılığı, çekiciliği, heyecanı, öğreticinin artistliğinden değil, dersin içeriğinden gelmelidir. Bunu, öğrencinin karşılaşacağı *dekoratif* görüntü değil, yeni fikirler, yeni yorumlar, yeni kıyaslamalar sağlamalıdır⁽⁵³⁾. Elton, dersin içine zaman zaman girebilecek nükte ve heyecanın öğrenciyi dindirmek ve gerçek mesajı (konuyu) iletmeye yardımcı olmaktan başka amaç taşımayacağını vurguluyor⁽⁵⁴⁾. İngiliz profesör, öğretim üyesi için *doğru* olmayı, çekici (canlı) olmaktan daha az önemli buluyor –tarih araştırma–larında son gerçeği söyleme olanağının bulunmadığını ileri sürüyor. Çok bilinen konuların dışına çıkmayı, kitap ve makalelere dayalı ödevlerin de dışına taşılmasını öneriyor⁽⁵⁵⁾.

Takrir derslerinde, Mace'ye göre, nasıl bir yol izlenirse izlensin –istenirse derste her şeyin not edilmesi yoluna gidilsin, istenirse belirli noktalar not edilsin, veya hiç not alınmasın –en önemli nokta «dersi dinledikten sonra onu ilk fırsatta yeniden canlandırmak ve söylenileni denetlemek» olmalıdır⁽⁵⁶⁾.

Elton'a göre, bir konu bir yarı yıl (sömestre) içinde, 12–15 derste işlenmelidir⁽⁵⁷⁾. Bir öğretim üyesi, uzun dönemleri ayrıntılı olarak işlemeye kalkışıyorsa hatalı iş yapıyor demektir; sadece, kitapların yerini almadan, geniş ve uzun konuların anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Öğretimdeki teknik becerilere gelince, Elton, bunların tartışılmasını bile gereksiz bulmaktadır⁽⁵⁸⁾. Bir kimsenin diğer birine benzeyebileceğini kabul etmemektedir. Bununla birlikte, bazı noktalara dikkat çekerek, belirgin hatalardan kaçınılmasını önermektedir. Şöyle ki, öğretim üyesinin sürekli metinden okuyup gevelemesini, sürekli aynı noktaya

bakmasını, çok gezinmesini pedagog gibi, sakıncalı görmektir. Öğretici, öğrenci ile iletişim kurmalıdır: Onu ne yaptığını görebilmeli (esnediğini, canının sıkıldığını vb.), onu derse çekebilmek için gerekli canlılığı getirmelidir. Ağır veya hızlı konuşma, önündeki notlardan yararlanma, öğretim elemanının seçimine kalmış bir uygulamadır; özellikle, basılmış bir sayfanın yapamadığını sandığı görevi yerine getirmekle – yeni bilgiler, tartışılmamış konular, değişik yaklaşımlar vb. ile donatmakla– sorumlu olmalıdır⁽⁵⁹⁾. Böyle bir tutum haliyle, tartışmaya ağırlık vermek suretiyle takınılabılır. Belli bir konuyu anlatan uzman kişi, konusunda araştırmasını sürdürdüğüne göre (veya o konudaki yayınları izlediğine göre) çalışmaları sonucunda bulduğu tarih gerçeklerini önündeki öğrenci grubuna iletilebilmek olanağına sahiptir ve bunu yapmalıdır.

Öğretim üyesi, öğretimi sırasında, öğrencisinin peşin yargısı, mantıksız konuşması, gereksiz müdahalesi ile karşı karşıya gelebilir ve bunları duymak istemeyebilir. Ama yine de, öğrencileri konuya ısındırmada, bilim yolunu göstermede bu peşin yargılardan, gereksiz müdahalelerden yararlanabilir.. Genel öğretim kuralı gereğince, kitaplar ve içerdikleri bilgilere karşı, bir olayın yorumuna karşı kesin olabilir, ama dinleyicisine, öğrencisine karşı en küçük bir nefret ve sabırsızlık belirtisi göstermemesi gerekir⁽⁶⁰⁾. (Burada, konuyu saptırmak isteyen, hocayı rahatsız etmek niyetinde olan öğrencilerin sözkonusu edilmediğini hatırlatmak, bilmem, gerekli mi?).

Konferans biçiminde verilen derslerden alınan bilgiler ne denli yenilikler getirirse getirsin, ne kadar tartışma alanı açarsa açsın, az sayıda öğrenci grubu ile yapılan seminerin öğretimde ayrı bir yeri vardır. Ne var ki, seminerde tüm öğrencileri konu içerisinde tutabilmek hocaların bir orkestra şefliği gibi, iyi yönetimine bağlıdır. Ayrıca, seminer konusunun çok dar ve özel olmaması gerekir. Seminere katılanla-

rın, bir tarih gerçeğini ortaya çıkarılmasında kendilerini ortak hissetmelerini sağlamak, onlara, kendilerine güvenmeyi getirir. Hiç şüphesiz, lisans öğrencisinin düzeyi bellidir ve öğretici, her yıl tekrarladığı seminer için, işlenecek materyal ve iletilecek bilgi sınırlarını bilmektedir. Tartışılacak konular, bir yıl öncesinde de tartışılmıştır. Ancak her seminer öğrenci için bir deneydir; semineri yürüten sorumlu kişi, yeni bir ders yılında daha iyi bir seminer planlar. Düşüncelerin geliştirilmesi, sorunların çözüme kavuşturulması ve değişik zihinler arasında alışveriş sağlanması seminerin temel amaçlarından. Seminer, öğrenciye, tarihin ne olduğunu belirlediği sürece başarılı sayılır⁽⁶¹⁾.

Üzerinde durulması gereken başka bir nokta da, İngilizlerin *tutorial* veya *individual supervision* dedikleri, öğretici ile öğrenciyi başbaşa getiren yöntemdir, yani bireysel çalışmadır. Elton bu sisteme «eski İngiliz üniversitelerinin gururu» diyor⁽⁶²⁾. Gerçekten, ekonomik olmamasına rağmen, bu metod çok etkili sonuçlar vermektedir, yeter ki öğrenci sessiz kalsın, ağır ve tembel bulunmasın, yeter ki danışman hoca haftada yapabileceği ders saatinin üstüne çıkmasın. Öğrencide bezginlik, öğreticide yorgunluk sistem içinde başarıyı engelleyecek en açık tehlikelerdir.

En iyi uygulanması tartışması bir yana, bu yöntem tarih eğitimi yapan fakültelerimizde pek uygulanmamıştır (son yılda hazırlanmış mezuniyet tezini ayrı tutuyorum). Kısa sürede hazırlanan, danışman ile tartışılan ve sık sık yaptırılan ödevler hemen hemen hiç denenmemiştir. Oysa öğrencinin, öğretim süresince dinamik tutulmasında bunun önemi büyüktür. Danışmanı tarafından öğrenciye (okuma/inceleme listesiyle birlikte) verilen bir konuyu, öğrencinin kendisine benimsetilen yöntemle hazırlaması ve ardından tartışılması, dünyanın gelişmiş üniversitelerinde yaygın bir methodur. Danışman hoca, öğrenciye, problemi anlamaya ve kendisince biçimlendirip cevaplandırmasına yardım ederken ona, ayrıca tahlil gü-

cü, derinlemesine kavrayış ve iyi yazma yöntemi kazandırabilir. İngiltere’de bireysel çalışmaya konu olan ödevler her hafta veya iki haftada bir yapılmaktadır⁽⁶³⁾.

Yukarıda belirtmeye çalıştığım takrir dersi, seminer ve bireysel çalışmalarla oluşacak tarih programlarının iyi yürütülebilmesi, doğal olarak, öğretim üyesinin öğrenci için hazırlığı ve zaman planlaması ile mümkündür. Türkiye’de yakın geçmişte, plansız açılan fakültelerde öğretim üyesi açığını kapatma işlemi, bu fakülteleri açan üniversite ve akademikerlerce yapılmaya çalışılmıştır. Yani, 1750 sayılı Üniversiteler Yasasının belli bir maddesinden yararlanarak, yeni açılan fakültelere – maddi imkân sağlama kaygısıyla da giden öğretim üyeleri, derslerini hızla verip geçerlerken, seminer ve uygulamaya dayanan dersleri ihmal etmişlerdir. Fırtına gibi ders verip gitmenin (ve kimilerince *uçan profesörler* olarak tanınlanmış kişilerce yapılmasının) öğretimde açtığı yaralar, ancak öğrenci ile fazla ilgilenme, sorularına her zaman hazır olmakla kapanabilir (1980’li yıllarda «kalite değil kantite» parolasıyla yola çıkan YÖK’ün, bu bağlamda, tarih öğretiminde açtığı daha derin yaraları hatırlatmak isterim).

IV

Lisans Sonrası (Master–Doktora) Düzeyinde Tarih Öğretimi

Felsefe Kurumunun düzenlediği toplantıda, üniversite düzeyinde tarih öğretiminin sorunları görüşülürken, Özdemir Nutku, sosyal, idari ve edebiyat fakültelerinin başka bir problemine parmak basmıştır: «Bugün bilmiyorum, kaç üniversitede doğru dürüst bir yüksek lisans eğitimi yapılmaktadır... Benim görebildiğim kadarıyla, çoğu fakültelerde yüksek lisansa sanki lisans eğitiminin bir devamı gibi, yine takrire,

hiçbir aktif metod uygulanmadan gidilmektedir. Öğrenci yine küme halinde, lisans öğretiminde olduğu gibi, daha birtakım derin kavramlara götürülmekte ve bırakılmaktadır. Oysa, bu yüksek lisans öğrencilerinin çoğu ileride doktora yapacaktır. Yani bilim adamı olma durumunun ilk önemli basamağına erişecektir. Bu yoktur üniversitelerde. Aslında, öğrencilerin bu öğrenim basamağına maaş baremiymiş, şuymuş, buymuş için değil, kendilerini yetiştirmek için girmeleri gerekir»⁽⁶⁴⁾. Bu sap-tama tarih öğretimi için de geçerlidir. Gerçekten, yüksek li-sans ve doktora yaptıran tarih bölümlerinde, benim şimdiye kadar tanık olduğum fakültelerde, bu düzeydeki öğretime li-sans öğreniminin devamıymış gibi, yani pekçok ders açarak veya lisans derslerine devam suretiyle yaklaşıyor ya da dok-tora konusunu alan bir adayla yazma işlemi sırasında birkaç kez karşılaşılıyor. İlkinde tez yazma işlemi çok basit geçiştirili-yor; ikincisinde doktora öğrencisi, periyodik seminer ve gö-rüşme olmaksızın tek başına bırakılıyor, tez savunmasına a-ğırılık veriliyor.

Her iki uygulamanın da gereksiz ve geçersiz tarafları var: Üniversite mezunu bir tarihçiye, artık lisans öğrencisi gözüyle bakılamaz; yeniden ders deryası içine itilemez. Öte yandan, sürekli denetimden geçmeyen, seminer ve tartışma-larda kendisini kanıtlamayan öğrencinin de elde edeceği doktora her türlü şüpheyi açıktır.

Lisans-üstü öğretim ile ilgili olarak yine Elton'u dinle-yelim:

«... Lisans-üstü öğrencisinin hayatı, bir sanatı öğrenen çı-rağın hayatıdır, hazırlanan tez de bu sanatı öğrendiğini ve bir mesleğin üyeliğine yakışır olduğunu kanular. Ve meslek, öğret-menlikten çok çalışan bir bilim adamının mesleğidir. Bazı yer-lerde hızlı girişimlere rağmen şimdiye kadar hiç kimse, akade-mik tarihçileri tarihçi olarak eğitmede başarılı olamamıştır. Başarı doğal eğilime, örnekleri taklit etmeye ve deneye bağlı kalmıştır. Bence bu kötü bir şey değildir; resmi öğretmenlik

formasyon derslerinin yararlı olduğuna inanmıyorum. Ama tarihçilik sanatı sınanabilir ve böylece, öğretilir, öğretilmesi de gereklidir. Doktorasını kazanmış bir genç adam sadece bir şeyi kanıtlamıştır: O artık bilim adamının hayatını izleyecek gerekli donanuma sahiptir»⁽⁶⁵⁾ Bu gerekçelerle, Elton, araştırmacı olan öğrencinin sahip olması gereken yeteneklerini de şöyle sıralıyor: Çeşitli çalışma alanlarında mevcut birinci ve ikinci elden kaynakların tam bilgisine ulaşmak, bu kaynakları keşfetmek, anlamak ve eleştirerek değerini ortaya çıkarıp kullanmak, anlamlı sorular ve uygun cevaplar, tarih yazıcılığındaki yöntemlere uyararak, dipnotlar ve kaynaklarla birlikte, iyi bir metin ortaya koymak⁽⁶⁶⁾.

Şüphesiz, sözünü ettiğim aşamada öğrenci, tarih yazıcılığında ve öğretiminde geniş konulara el atabilecek yeterli bilgiye sahip değildir. Bu zamanla –hatta doktora öğreniminden bir süre sonra– öğretimle, araştırmayla, deneyle oluşur. Oluşan bilgi de öğretimde yöntemi ortaya çıkarır. Kısacası, genç tarihçi önce bilgin olmayı öğrenir, öğretim sanatı ardından gelir.

Son yıllarda ülkemizde yayılan eğitim sisteminde (lisans öğretiminde olduğu gibi) doktora adayı, çalışma alanının çok uzaklarına götürülmüş, adeta bölük-pörçük bilgi demetleri ile karşı karşıya getirilmiştir. Hatta, başka bir bilim dalından yararlanma yoluna gidilmekten çok (söz gelimi, onaltıncı yüzyılın tapu defterleri üzerinde çalışacak bir adayın birtakım toplum ve ekonomi meselelerine eğilmesinden çok), kalıplaşmış ve lisans düzeyinde olan derslerde gezinmesi yeğlenmiştir. Bu arada bir soru akla gelebilir: Ele alınan bir konunun iyi işlenebilmesi için yardımcı bilimlerden veya konuya yakın sayılabilecek yardımcı dallardan ne kadar yararlanmalıdır? Ve bu hangi düzeyde olmalıdır?

Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin belirlenmiş konularda araştırma yapacakları gözönüne getirilirse, ilk aşamada teknik becerilerinin geliştirilmesi yoluna gidilmelidir.

İlgilenilen alanın incelenmesinde gerekli bibliyografya ve materyalini okuyabilecek dil ve arşiv bilgileri ile donatılmalıdır. Geleceğin bilgini olabilmek için soyut bazı bilgileri kazanmalıdır. Bu, sınıfta takrir ve tartışma ile yerine getirilebilir; ama pekişme araştırma ile olur. Bu düzeydeki öğrencilerin teknik bilgileri (arşiv belgesi okuma, meskukat, ekonomik sistemler bilgisi gibi) ders ve seminerlerde kazandırılabilir⁽⁶⁷⁾.

Teknik bilgi yanında, özellikle lisans-üstü (master) öğretiminde, adayın bir çırak olduğunu düşünerek (Elton'un önermesine rağmen) inceleme alanında gerekli görülebilecek bazı derslerle donatmak, eğitmek gereklidir. Aday, araştırmaya yönelecek olsa bile, alanına yardımcı bazı dersleri izlemek zorundadır.

Bütün ön bilgiler, genel hazırlıklar tamamlandıktan sonra –hatta o sırada– aday, araştırmasına esas olacak malzeme-yi incelemeye, gerekli soruları sormaya başlayacaktır. Ve o zaman, lisans düzeyindeki öğretim ile kendi yeri arasındaki farkı görecektir: Yeni işinin ne kadar daha derin ve sürekli çalışmayı gerektirdiğini farkedecektir. Sanatını kendisi yaratacak, belki de belli bir konuda dünyanın tek kişisi olacaktır. Bu, hiçbir zaman, doktora adayının kendi kendine terkedilmesi anlamına gelmez. Danışman öğretim üyesi, kendisine belli bir konu etrafında, araştırma yöntemlerini, eleştiriyi öğretecektir. Aslında, ortak bir seminer ile adaylara ortak noktalar öğretilir; bu çeşitli türlerde olabilir ve faydalıdır, ancak bir aday ile karşılıklı görüşme/tartışma, konu üzerinde yoğunlaşma yönünden çok daha iyi sonuç verir. Bu tür görüşmelerde aydınlığa kavuşturulacak soruların biriktirilip uzun zaman aralıklarıyla ele alınmasından çok, bunların daha sık görüşmelerle aydınlatılmasında yarar vardır.

Araştırmada toplanan verilerin kâğıt üzerine dökülmesi yeni bir dönemi başlatır. Tezlerin yazılması dönemi, yeni kurulan ve sosyal/idari/eğitim içerikli fakültelerimizde –belki de

sistem gereği- çok kısa tutulmakta, sonuçta ortaya kötü bir metin çıkarılmaktadır. Kimi danışman öğretim üyelerinin, doktora (veya master) tezini bütün olarak son anda okudukları bilinmektedir. Ancak, bunun aksi de yapılmaktadır: Bir öğrencinin tezinde danışmanın üslubu sezilir, hatta onun kaleminden çıktığı gözden kaçmaz. İki durum da öğretime vurulabilecek çok kötü darbelerdir. Danışman, lisans-üstü öğrencisine, onun eksikliklerini tamamlayarak yardımcı olabilir, olmalıdır da. Sorunlarına da ortak olur. Ama ne kendisini onun yerine koyup kalemını elinden alır, ne de onu kendi başına terkeder⁽⁶⁸⁾.

EK I

A) Manchester Üniversitesi (İngiltere) Tarih Bölümü Ders Programı (Yalnız tarih)⁽⁶⁹⁾

1. YIL⁽⁷⁰⁾

- a) Akdeniz Dünyası, M.Ö. 800–200
- b) 1500'e Kadar Ortaçağda Avrupa
- c) 1500'e Kadar Avrupa Ekonomik Tarihi
- ç) 1800'e Kadar İngiltere Ekonomik Tarihi
- d) Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi ile İlgili Konular
- e) Tarih Çalışmalarına Yardımcı Bir Konu

2. YIL

- a) M.Ö. 200–M.S. 400 Roma Tarihi
- b) 1550'e Kadar İngiltere Ekonomik Tarihi
- c) 1800'e Kadar İngiliz Ekonomik Tarihi
- ç) 1600'den sonra Britanya'da sanayileşme, ekonomik büyüme ve sosyal değişme
- d) Yeni ve yakın çağlar tarihinde episodlar
- e) Tarih çalışmalarına yardımcı bir konu
- f) Öğrencinin, danışmanı ile birlikte ve ikinci yılda okuduklarından seçtikleri bir konu üzerinde, 5.000 kelimeye varabilen geniş bir ödev.

3. YIL

- a) Tarihçilikte metod bilgisi

- b) Yılda yıla değişen, arkeolojiden, askeri tarih ve kilise tarihinden olduğu kadar sosyal, ekonomik, politik ve entelektüel tarihten, kırka yakın konudan seçilmiş iki ders.
- c) Birinci elden kaynaklardan incelenen aşığıdaki konulardan seçilen bir ders.
- 1) Roma ve Grekler, M.Ö. 215–187.
 - 2) Flavianlar, M.S. 69–96
 - 3) Britanya’da ve İrlanda’da İlk Hristiyanlık
 - 4) Onbirinci yüzyılda Norman ilişkisi
 - 5) I. Edward saltanat yıllarında Kilise ve Devlet
 - 6) Dante çağında İtalya, 1200–1313
 - 7) 14. Yüzyıl Floransa’sında aile ve politika
 - 8) V. Henry dönemi
 - 9) York hanedanı
 - 10) İngiltere’de Rönesans’tan Reformasyon’a
 - 11) 17. Yüzyılın başlarında İngiltere ve Venedik
 - 12) İngiliz devriminde halk hareketleri
 - 13) Kraliçe Anne saltanat döneminde politika ve toplum
 - 14) Hanoverian İngiltere’sinde politika ve görüş
 - 15) İngiltere’de Evangelik canlanma, 1738–1802
 - 16) İngiltere ve Fransa’da işçi hareketleri, 1803–48
 - 17) Güney Rodezya’da Afrika deneyi, 1890–1977
 - 18) Hindistan, 1919–39: İmparatorluğun ve milletin buhranları
 - 19) Nazi diktatörlüğü
 - 20) Pasifik Savaşı: Kökenleri, niteliği ve sonuçları
 - 21) 17. Yüzyıl başlarında İngiltere’de taşra kentleri
 - 22) Sanayi devrimi: Britanya’nın ekonomik ve sosyal tarihi, 1783–1815
 - 23) Reform çağı: Britanya’nın ekonomik ve sosyal tarihi, 1830–50
 - 24) Victoria dönemi: Britanya toplumu, 1848–73
 - 25) Üstünlüğün yitirilmesi: Britanya’nın ekonomik ve sosyal tarihi, 1870–1914

- 26) Dünya bunalımı ve yeniden canlanma, 1929–41
- 27) İki Dünya Savaşı arasındaki ekonomik eğilimler: Britanya'nın iktisadi tarihi
- 28) Yeniden silahlanma, savaş ve yeniden inşa: Britanya, 1936–51 (Ek Olarak, Amerikan Çalışmaları Bölümünde, amerikan Tarihi ve düşüncesindeki belirli konular bulunmaktadır).

- ç) Belirli bir konu ile ilgili 15.000–20.000 kelimelik bir tez
- d) Son yıl sınavında, genellikle tarihçilik üzerine genel so-
rular içeren bir yazılı, herbir seçmeli ders ile ilgili bir
yazılı ve belli bir konu ile ilgili iki yazılı sınav. İlk yıl
sonu yazılı sınavlar, tez ve geniş kapsamlı ödevler son
değerlendirmede göz önünde tutulur.

*B) Manchester Üniversitesi'nde Modern Zamanlar Tarihinin
Ekonomi ile Birleşik Öğretimi ⁽⁷¹⁾*

1. YIL

- a) İngiliz ekonomisi ve toplumu, 1500–1800
- b) Modern zamanlar tarihinde konular
- c) Avrupa'nın ekonomik ve sosyal tarihi, 1500–1815
- d) İki yardımcı konu, biri ekonomi ile ilgili olacak

2. YIL

- a) Britanya'da 1800'den sonra sanayileşme, iktisadi büyü-
me ve sosyal değişiklik
- b) Modern zamanlar tarihinde maceralar
- c) 1800–1914 yıllarında uluslararası ekonomik tarih
- ç) Ekonomi
- d) Uzunca bir yazılı ödev

3. YIL

- a) 20. Yüzyılda dünya
- b) Yirını kadar konuyu içeren bir listeden seçilecek bir tarih veya ekonomi konusu
- c) Yukarıda 10–28 numaralardan seçilip birinci elden kaynaklardan incelenecek modern politika, sosyal veya ekonomi tarihinde belli bir konu
- ç) Seçilmiş bir konu üzerinde 15.000–20.000 kelimelik bir tez
- d) Son yıl sınavında, genellikle tarihçilik üzerine genel soruları içeren ve ek olarak (a) ve (b)'nin herbiriyle ilgili birer yazılı sınav ve (c) ile ilgili iki yazılı sınav. Değerlendirmeler yukarıda EKI (3. Yıl)de yapıldığı gibidir.

C) Manchester Üniversitesi Tarih Bölümü'nde Uygulanan Öğretim Metodları⁽⁷²⁾

1. ve 2. yıl içinde alınan temel tarih konularının çoğu üzerinde taktir yapılır, bu derslere ek olarak, veya onların yerine, seminerler vardır. Öğrenciler ilk iki yıllarında, altı kişiye kadar çıkabilen gruplar halinde, haftada bir kez, *tutorial*'ları izlemek zorundadırlar; genellikle iki haftada bir yazılı ödev hazırlarlar; özel konuların ve seçimlik çoğu konuların öğretimi küçük çapta sınıflarda yapılır.

EK II

Paris Üniversitesi I (Pantheon–Sorbonne) Tarih Bölümü Ders Programı⁽⁷³⁾

A) İlk iki yıl (*Ier Cycle*) temel ve yardımcı tarih dersleri
(16 zorunlu ders/kredi).

- 1) Tarihten dokuz ders
 - a) Tarihi Bilimlere giriş
 - 1) Klasik eskiçağ tarihine giriş
 - 2) Ortaçağ tarihine giriş
 - 3) Yeniçağ tarihine giriş
 - 4) Çağdaş tarihe giriş
- 2) Coğrafya veya sanat tarihi ve arkeolojiden dört ders/kredi
- 3) İstatistiğe giriş veya fiziki veya sportif faaliyetlerden bir ders
- 4) İktisadi bilimlere giriş veya sosyal bilimlere giriş veya fiziki ve sportif faaliyetlerden bir ders/kredi
- 5) Yaşayan dillerden bir ders/kredi
- 6) Eski diller
- 7) Felsefe
- 8) Eğitim bilimleri
 - a) Eğitim sosyolojisine giriş
 - b) Psikoloji ve pedagojiye giriş
 - c) Bilgi sosyolojisine giriş
 - ç) Fiziki ve sportif faaliyetler

B) Lisans (3. Yıl) tarih programı

1) *Eskiçağ tarihi*

- a) M.Ö. 2000’de Yakınoğuda devletler ve uluslararası ilişkiler
- b) Grek şehrinin kökeni
- c) Hellen dünyasında yabancılar
- ç) Augustus’un ölümünden (M.S. 14) Trajan’ın yükselişine (M.S. 98) kadar Roma imparatorluğu
- d) Pön Savaşları (M.Ö. 264–146) döneminde Roma Kartaca

2) *Ortaçağ Tarihi*

- a) Kuzey ve Batı Afrika’da İslam
- b) IX. yüzyıldan XV. yüzyıla kadar Yakın–Doğu Bizansı ve Müslümanlar: Ekonomiler ve Toplumlar
- c) Batı şehirleri (X. yüzyıldan XIV. yüzyıla kadar): Toplum, işlev ve kent görüntüsü
- ç) Fransa’da, İngiltere’de ve Burgonya ülkelerinde kültür, devlet ve toplum (XIV–IV. yüzyıllar)

3) *Yeniçağ tarihi*

- a) XVI. ve XVII. yüzyıllarda Akdeniz: İnsan ve deniz
- b) Ancien Regime Fransa’sında toplum ve kültür
- c) XVII. yüzyılda gelir ve sosyo–ekonomik etkiler
- ç) Halk teröründen devlet zorbalığına, 1789–1804
- d) Modern Avrupa’nın ilk zamanlarında bilim ve teknikteki yenilikler
- e) Aile yapısı ve toprak düzeni (XVIII–XIX. yüzyıllarda Fransa’da aile hukuku)
- f) Tarihi demografiye giriş

4) *Çağdaş Tarih*

- a) 1807–1914 Fransa’sında rejim ve politik tartışmalar
- b) 1840’lardan günümüze kadar Fransa’da banka, para ve toplum

- c) 1845'den günümüze kadar Fransa'nın sosyal tarihi: Eğitim ve sağlık
- ç) 1870'den günümüze kadar uluslararası ilişkilerde diplomatlık ve strateji
- d) İkinci Dünya Savaşı sırasında merkezi ve Güneydoğu Avrupa ülkelerinde direniş
- e) XX. yüzyılda A. Birleşik Devletleri ve Dünya
- f) İlk Rus devrimi: Otokrasi, reformlar ve 1900–1907 ihtilali
- g) Meksika devriminin kökenleri
- ğ) Güney Afrika'da beyazlar ve siyahlar, 1805–1963
- h) XVII. yüzyılda Bilimler tarihi ve fikirler tarihi
- ı) Coğrafya tarihi ve haritacılık tarihi
- i) İtalya'da aydınlanma döneminden birlik dönemine

5) *Yardımcı bilimler*

- a) Asur–Babil dil ve yazılarına giriş
- b) Grek tarihinin yardımcı bilimleri
 - 1) Mikenoloji, 2) Papiroloji, 3) Epigrafi
- c) Latin Epigrafisi
- ç) Ortaçağ tarihinin yardımcı bilimleri
- d) Yeniçağ tarihinde araştırma ve poleografya giriş
- e) Tarihçiler için gerekli antropolojiye giriş
- f) Beşeri bilimlerde verilerin incelenmesine giriş (matematik ve istatistik)
- g) Tarih ve informatique
- ğ) Devrim ve çağdaş problem

C) *Maitrise* (4. yıl) tarih programı

- 1) Çağdaş Fransa'nın politik ve sosyal tarihi üzerine araştırma (arşivler, bibliyografya, metod)
- 2) Bizans tarihi araştırmaları
- 3) Latin Amerika tarihi ile ilgili bibliyografya ve Avrupa kaynakları

- 4) Kaynaklar ve yöntemler-modern ekonomi tarihinin problemleri
- 5) Uluslararası ilişkiler üzerine incelemeler
- 6) İşçi dünyasının tarihine giriş
- 7) A. Birleşik Devletleri tarihi: Toplum üzerine araştırmalar
- 8) Paleografya ve diplomatik
- 9) *Ancien Régimè*'de toplum
- 10) *Orientalizm*'in tarihi
- 11) *Haut-Empire* altında geleneksel Roma dini
- 12) Siyah Afrika tarihinin kaynak ve metodları
- 13) Roma'da toplum ve politika
- 14) Afrika tarihi
- 15) İslav tarihi çalışmaları
- 16) Biyolojik tabii bilimler
- 17) *École Normal*'de seminer
- 18) Sosyalist Avrupa devletlerinde çağdaş dönemin tarihçiliği
- 19) Devrim tarihi
- 20) Ortaçağlarda kültür ve din
- 21) Arkaik Grek hukuk epigrafisi
- 22) Politik ekonomi incelemeleri, XIX-XX. yüzyıllar
- 23) Ortaçağ politik tarihi ve tarihçilik
- 24) Ile de France (Paris yöresi)da toplum ve ekonomi
- 25) Polemoloji (savaş bilimi)

D) Doktora (III Cycle) programı⁽⁷⁴⁾

3. Cycle doktora, araştırma yöneticisinin belirlediği bir öğretim üyesi tarafından, bir çalışma grubu ile yapılan haftalık seminer; gerek Paris Üniversitesi 1'den gerekse başka yerden -araştırma niteliğine göre ve doğrudan doğruya seçilen çalışma konusuna bağlı olmayan- bir konuda ders veya seminer; araştırma tekniği kazandırmak için yapılan pratik

çalışmadan oluşur. Bunlar haftada üçer saat olarak ve adayların ilgi duydukları alan gözönünde tutularak belirlenir. Araştırma konuları aşağıda gösterilen çalışma birimleri arasından seçilir:

- 1) Uluslararası çağdaş ilişkiler
- 2) Fransa'da ve Fransa dışında içşi hareketleri tarihi (XIX-XX. yüzyıl)
- 3) Amerika toplumu ve tarihi
- 4) İslav halklarının tarihi
- 5) Kuzey Afrika toplumları tarihi
- 6) Ekonomiler ve toplumlar (XIV-XIX. yüzyıllar)
- 7) Eskiçağ, ortaçağ ve yeniçağ'da denizcilik tarihi)
- 8) XV. yüzyılın sonundan XIX. yüzyılın başına kadar Avrupa toplumları
- 9) Bizans ve Bizans sonrası tarihi ve uygarlığı
- 10) Müslüman halklar tarihi
- 11) Kaynak belgelerin araştırılması, eleştirilmesi ve işlenmesi
- 12) Batı dünyası ortaçağının ekonomileri ve toplumları
- 13) Eskiçağ tarihi
- 14) Eski Doğu uygarlığı
- 15) Bilim ve Teknoloji tarihi

EK III

Birinci Uluslararası Türkiye Sosyal ve Ekonomik Tarih Kongresi (1071–1920) İçin Düşünülen Konular⁽⁷⁵⁾

A) 1071–1300 dönemi

- a) Anadolu'nun Türkleşmesi, göç ve yerleşme, Gazi beyliklerinin kökenleri
- b) Merkezîyetçi Selçuk Devletinin kuruluş şartları
- c) Şehirleşme, kervan ticareti ve kervansaraylar, Selçuk şehir yapısı
- ç) Deniz Ticareti: Sinop–Kırım, Alaiyye–Kıbrıs ve Suriye, Mısır
- d) İtalyan deniz devletleri ile ticari ilişkiler
- e) Moğol istilası ve sonuçları
- f) Selçuk Anadolu'sunun Türkiye tarihindeki yeri

B) 1300–1370 dönemi

- a) Siyasi parçalanmanın sosyal ve ekonomik faktörleri ve sonuçları
- b) Uç toplumu, gaziler, dervişler, ahiler, zaviyeler
- c) Gaza hareketinin sosyo–ekonomik motifleri ve sonuçları
- ç) Gaziler ve köylüler, himaye (istimâlet) politikası, İslamlaşma
- d) Uç bölgesi şehir hayatı, iç Anadolu şehirleri, liman şehirleri
- e) 14. yüzyılda Orta–Anadolu ve Doğu Anadolu

- f) İtalyan Levant ticareti ve Anadolu, kapitülasyonlar
- g) Rumeli fethini hazırlayan faktörler
- ğ) Beylikler döneminin Türkiye tarihindeki yeri

C) 1370–1481 dönemi

- a) Osmanlı yayılışının sosyal–ekonomik faktörleri, Bizans, Balkanlar
- b) Orta–Doğu imparatorluk sisteminin yerleşmesi, bu sistemin sınıflar ve ekonomik düzeni
- c) İmparatorlukta dini, etnik ve mahalli cemaatler
- ç) Şehirleşme, Bursa’nın gelişmesi, İstanbul’un Türk şehri olarak kuruluşu
- d) İtalyan Levant devletleri ile siyasi–iktisadi ilişkiler,
- e) Karadeniz ve Ege’de Osmanlı üstünlüğünün ticari ekonomik sonuçları
- f) Madenler, para politikası, darphaneler
- g) Balkan feodalizmi ve Osmanlı İmparatorluk sistemi
- ğ) Anadolu ve Osmanlı İmparatorluk sistemi, Divani–Malikâne sistemi
- h) Köy, kasaba, göçebeler, balkanlarda yörükler, ef-laklar
- ı) Devlet ve ekonomi: Yasakhaneler, tekeller
- i) Bedesten ve çarşılar
- j) Anadolu ve Balkanlarda Osmanlı yol sistemi
- k) İmparatorluk ekonomisinde bütünleşme, ekonomi ve fetih politikası
- l) Fatih’in toprak reformu: Askeri maksatla devletleş-tirme

D) 1481–1590 dönemi

- a) Doğu Anadolu ve Arap memleketlerinin impara-torluğa katılmasının mali ve iktisadi bakımdan öne-mi.

- b) Dünya ticaret yolları için uğraş: Portekizliler ve Osmanlılar, Don-Volga Kanalı ve Süveyş Kanalı projeleri
- c) Akdeniz ve Osmanlı İmparatorluğu: F. Braudel'in görüşleri, Osmanlı arşivlerinin verileri
- ç) Tarım sektöründe genişleme
- d) Nüfus artışı, nüfus baskısı problemi
- e) İran ipek ticareti
- f) Anadolu pamuklu sanayii, ihracat kapasitesi
- g) Öteki Osmanlı dokuma sanayii: Sof sanayii, halıcılık
- ğ) İstanbul'da gelişen sanayi kolları
- h) İstanbul: Nüfus, sosyo-ekonomik yapı, hırfetler-esnaf
- ı) Pazar olarak İstanbul'un imparatorluk ve dünya ekonomisindeki yeri
- i) Osmanlı şehirciliği, imaret sistemi, evkaf, ihtisap, ticareti düzenleme
- j) Değerli madenler, para politikası, 1584 develüasyonu, sebep ve sonuçları
- k) Osmanlı bütçeleri, savaş ve kamu finansmanı, vergi sistemi ve reaya
- l) Tarım sektöründe vergileme, köylünün yaşama şartları, rant ve toprak tasarruf şekilleri, esir iş gücü, büyük çiftlikler, çift bozanlık
- m) Leventler, gurbet taifesi, göçebeler, haydutluk ve sekbanlık, suhteler
- n) Tarım sektöründe kredi meselesi, murabaha, selem
- o) Şehirleşme, büyüme problemleri, şehir sosyal yapısı: Askeri sınıf, tüccar, esnaf ve işçiler, şehir beslenme problemi ve devlet, şehir tipleri
- ö) Osmanlı denizciliği, donanma, ticaret filosu, korsanlık

E) 1590–1660 dönemi

- a) Para sisteminde bunalım, sebep ve sonuçları, Amerikan gümüşü, develüasyon, kalp para dönemi para ve iktisadi bunalım
- b) Harp yükü, devletin iflası, yeni savaş teknolojisi ve Osmanlılar
- c) Sekban ve sarıcalar, celâliler, Büyük Kaçgun
- ç) Çağdaş gözlemciler Âlî, Selânîkî, Kitab-ı Mustatâb, Hırz al Mülük, Koçi Bey ve başkaları, bunalımı tahlil şekilleri ve reform önerileri
- d) 1580’den sonraki sosyal ve ekonomik bunalım ve klasik Osmanlı rejiminin çöküşü, ana kuruluşlarda değişme
- e) Osmanlı İmparatorluğunun dünya ticaret yollarından uzaklaşması, Akdeniz’deki gelişmelerin ekonomik tepkileri
- f) Batı merkantalist devletleri ve Osmanlı İmparatorluğu, kapitülasyonlar
- g) Osmanlı ipekli ve yünlü sanayiinin dengesinde açık, Osmanlı ihracat ve ithalatı
- ğ) Osmanlı denizciliğinin çöküşü
- h) Ekonomik bunalım ve bürokrasi, desantralizasyon politikası, toprak tasarrufunda değişiklikler, büyük çiftçiler
- ı) Sarraflar, devlet maliyesi, iltizam, malikâne ve mak-tu’ metodları, sosyal ve ekonomik sonuçları

F) 1660–1838 dönemi

- a) 17–18. yüzyıl nüfus ve ekonomisi üzerinde mukayeseli araştırmalar
- b) Toprak hukukunda ve tasarrufunda gelişmeler
- c) Mukataa-iltizam sistemi
- d) Ayanların yükselişi (1683–1768), büyük ayan hane-danları dönemi (1768–1820), ayan rejiminde bölge

ekonomisi ve imparatorluk ekonomisi

- e) 17-18 yüzyıllarda şehir, nüfus, sosyal yapı, yeni şehirler, ayanların kurduğu merkezler
- f) Para rejimi, kıymetli madenler, sarraflar
- g) Batıda ticari devrim ve Osmanlı İmparatorluğu
- ğ) Karadeniz ve Tuna'nın ticarete açılması
- h) 1783 Rus kapitülasyonları ve sonuçları
- ı) Gayr-i müslimlerin ticarete üstünlük kazanması Yunan, Ermeni, Yahudi)
- j) Osmanlı ülkesinde batı ekonomilerinin mücadelesi
- k) 17-18. yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğunda ekonomik düşünce, ticaret alanlarına devlet girişimleri

G) 1839-1920 dönemi

- a) Tanzimatçılarda batı ekonomi düşünceleri
- b) Tanzimatın ilanından sonra toprak hukukunda ve tasarrufunda değişiklikler, köylü isyanları ve 1856 Arazi kanunu
- c) Batılılaşma döneminin sosyal ve ekonomik politikaları, sonuçları
- ç) Tanzimat devrinde ticaret kanunu ve ticaret ve mahkemeleri
- d) 1838 ticaret anlaşmalarının uygulanması ve kapitülasyonlar
- e) Batı endüstri devrimi ve Osmanlı imparatorluğu, el sanayii çöküşü
- f) Tanzimat'ta para siyaseti, esham, kaime ve fiyatlar
- g) Tanzimat döneminde tarım, madenler ve ormanlar üzerinde yeni kanunlar ve girişimler
- ğ) Tanzimat ve ulaştırma, denizyolları, haberleşme, demiryolları, limanlar
- h) Dış borçlanmalar, düyûn-umumiye idaresi
- ı) Dış ticaret, gümrükler

- i) Vergi reformları ve bütçe**
- j) Dış kapital hareketleri, yabancı şirketler ve bankalar**
- k) Kültür hareketleri, şehirleşme**

EK IV

Cambridge Üniversitesi (İngiltere) Tarih Fakültesi Ders Programında Öngörülen Konular, 1987-88 Öğretim Yılı

(Üniversite Düzeyi'nde Tarih Öğretimi'ne ilişkin bu bölüme sonradan konulan bu ekte gösterilen ders konuları, ders/konu türlerini yansıtmak amacını gütmektedir. Yıllık, yarıyıllık (Cambridge sistemindeki üçtebir yıllık, hatta dört haftalık ya da birkaç haftalık olan) veya seçmeli oluşlarını, konuk öğretim üyelerini göstermemektedir. Bu programı bana sağlayan arkadaşım İ. Metin Kunt'a teşekkür borcumu burada ayrıca ifade etmek isterim.

Genel

Genel Tarih Sorunları Üstüne Dersler

Avrupa Tarihi

- Eskiçağda Akdeniz
- Atina: Çeşitli dersler
- Köylüler ve Esirler: Roma'da sınıf mücadelesi
- Roma Emperyalizmi ve Roma İmparatorluğu
- Eğitim ve okuryazarlık
- Eskiçağda din ve ideoloji
- Atina
- Roma Cumhuriyetinde Reform ve İhtilal

- Ortaçağlar tarihine giriş
- Batı Avrupa'da Germanik krallıklar
- Karolenjlerde Toplum ve Kültür
- Vikinglerden Onüçüncü yüzyıla Rusya
- Geç Roma İmparatorluğu
- Batı Avrupa'da şüphe ve inançsızlık
- Geç Ortaçağlarda yoksulluk ve refah
- Yasa, Yasal Bilginlik ve siyaset, 1100-1600
- Ortaçağlarda Fransa, 1250-1500
- Haçlı Seferleri: Kutsal savaşın sekiz türü
- Conciliarism Teorisi ve Uygulanışı, 1300-1450
- İspanya'nın yeniden fethi
- Akdeniz İmparatorlukları, 1250-1500
- Büyük Petro'nun reformları
- Moğollardan Müthiş İvan'a Moskova
- Mutlakiyetçiliğin Sosyal ve Ekonomik Temelleri
- Avrupa'da Popüler din ve karşı reformasyon
- Uluslararası Kalvinizm
- Erken modern Avrupa'da Hümanizm ve Hristiyanlı-
ğın canlanması
- Mutlakiyetçiliğin teori ve uygulanışı
- Avrupa Tarihi 1715-1789
- Avrupa Tarihi 1789-1815
- Avrupa'da Ekonomik Büyüme Gücü ve Arayışı, 1780-
1914, Fransa, Almanya, Rusya
- İrsal yozlaşma, cinayet ve kültür buhranlarının teori-
leri, 1848-1914
- Orta Avrupa'da Kültür, Din ve Toplum, 1870-1930
- Fransa ve Almanya'da 1848'in kökleri
- Fransa'da sosyalizm ve sosyolojinin kökleri
- Ondokuzuncu yüzyılda Alman tarihi ve kültür
- Yirminci yüzyılda Alman tarihi ve kültür
- Büyük Frederik ve aydınlanma
- Avrupa tarihinde konular: Romantizm, sosyalizm, mil-
liyetçilik

- Rusya ve Japonya'nın modernleşmesi, 1850-1939
- Liberal Politikaların ve teorilerin reorientation'u
- Avrupa Tarihi, 1914-1945
- Gizli dünyanın doğuşu: Yirminci yüzyılda hükümetler ve istihbarat örgütleri
- Lenin'den Stalin'e Rus ihtilali
- Yirminci yüzyılda Doğu Avrupa
- Gramsci'den Berlinguer'e İtalyan komünizmi
- İkinci Dünya Savaşının kökleri
- 1945'ten sonra Avrupa: Politika, ekonomi, savunma ve diplomasi

İngiliz tarihi

- Değişim çağı
- Onuncu yüzyılda İngiltere
- Mercian üstünlüğü
- Anglo-Saxon imtiyazlar
- Anglo-Saxon yerleşim ve toplum
- Dokuzuncu yüzyıldan onikinci yüzyıla kadar İngiltere'-de krallık ideolojisi
- Ortaçağlar tarihine giriş
- Domesday book ve tarihçiler için yararı
- Ortaçağlar İngiltere'sinde nüfus ve kaynaklar, 1086-1530
- Erken Ortaçağ İngiltere'sinde politik çekişmeler
- Geç Ortaçağ İngiltere'sinde politik çekişmeler
- İngiliz parlamentosunun kökleri
- Ekonomik ve sosyal tarih, 1000-1300
- Erken Ortaçağ İngiltere'sinde kilise, politika ve toplum
- Ortaçağ toplumunda kadın
- İngiltere'de dindarlık ve himaye: Kilise tarihine ilişkin görüşler

- İngiltere’de ekonomik güçler ve sosyal değişim, 1000–16000
- İngiliz toplumunun gelişmesi
- Geç ortaçağlarda yoksulluk ve yardım
- Geç ortaçağ İngiltere’sinde din ve toplum
- Devlet ve toprak sahibi toplum, 1300–1500
- Ortaçağ ekonomisi ve sosyal tarihte konular
- Ortaçağ İngiltere’sinde sanat ve patronları
- İngiliz politik tarihi, 1307–1485
- İngiltere, hükümet ve ulus, 1450–1640
- Toplum ve politika
- Yasa ve yönetim
- Kilise ve din
- İç savaşın gelişi
- Tudor ve Stuart İngiltere’sinde ekonomik ve sosyal tarihin problemleri
- İngiliz ekonomik tarihinde problemler, 1500–1750
- Yaşam standartları çalışmalarına yaklaşımlar, 1500–1600
- Erken modern çağda sosyal ve ekonomik tarihe giriş
- Erken modern çağda İngiltere’de evlilik ve aile
- Erken modern çağda İngiltere’de cinayet, yasa ve düzen
- İngiltere’de yaygın dindarlık, 1400–1600
- Tudor ve Stuart İngilteresi’nde hükümet ve politika
- Parlamento ve parlamentolar, 1603–89
- Tudor ve Stuart tarihi üstüne yeni çalışmalar
- II. Charles saltanatındaki politikalar
- Oliver Cromwell
- Matbaa, propaganda ve sansür, 1600–1750
- İskoçya, 1660–1750
- Kilise ve devlet
- Chartism
- Britanya’da Aydınlanma

- Modern sosyal ve ekonomik İngiliz tarihine giriş
- İngiliz sosyal ve kültürel tarihi, 1700-1980
- Britanya'da politik tarih, 1750-1800
- Siyaset ve toplum, 1783-1846
- Sanayi devrimi, 1750-1850
- Britanya'nın ekonomik ve siyasal tarihi, 1815-85
- Onsekizinci yüzyıl politik ve anayasal tarih
- Yüksek politikalar ve gerideki politikalar, 1688-1832
- Britanya'da nüfus, ekonomi ve toplum
- Modern İngiliz tarihinde sosyal sınıflar
- Din ve Britanya'da politikalar, 1800-1850
- Ondokuzuncu yüzyıl İngiliz toplumunda zıtlasma ve durulanma
- Victorian'lar ve cinsellik
- Britanya'da politikalar
- Ondokuzuncu yüzyıl ortalarından itibaren Britanya'nın politik tarihi
- İngiltere'nin politik ve anayasal tarihi, 1800- 1868
- Eğitim, sosyal denetim ve sosyal devingenlik
- Yirminci yüzyıl İngiltere'sinde eğitim ve toplum
- Modern Britanya'da düşünceye ilişkin bazı konular
- 1870'ten sonra İngiliz sosyal ve ekonomik tarihi
- İrlanda'da ihtilal ve karşı ihtilal, 1879-1974
- 1945'ten sonra Britanya'da politikalar

Politik Düşünce Tarihi

- Politik teori
- Politik teoriye tarihsel giriş
- Grek ve Roma politik tarihi
- Politik teori: Çeşitli dersler
- Ortaçağlar zihinsel tarihine giriş: Yöntemler, teknikler, amaçlar
- Ortaçağlar politik düşüncesi
- Yasa, yasal bilginlik ve politika

- Tudor İngiltere'sinde İdeoloji, politika ve din
- İngiliz politik düşüncesi, 1603-89
- Britanya'da aydınlanma
- Özgürlük fikri: Hobbess ve Mill
- Devlet anlayışı
- Çeşitli dersler: Erken modern politik düşünce metinleri
- Aquinas'tan Machiavelli'ye politik düşünce
- Adam Smith
- Kant: Eleştirel felsefe ve hukuk felsefesi
- Bentham ve Mill
- Comte
- Hegel'in hukuk felsefesi
- Hume
- Montesquieu, Rousseau ve aydınlanma
- Ondokuzuncu yüzyıl Britanya'sında Darwin'ci evrim teorisi
- Marx ve Marxizm
- Fransa'da sosyalizm
- Marx ve Burke
- Leavis, Richards ve Matthew Arnold
- Liberal politika ve teorinin yeni yönelimleri

Avrupa'nın Yayılması

- Avrupa'nın yayılması: Revizyon ve giriş
- Avrupa'nın yayılması: 1400-1700
- Müstemlekecilik ve çevre, 1600-1945
- Avrupa'nın yayılması ve dünya ekonomisi
- Avrupa'nın yayılması, 1763-1914
- Avrupa ve Afrika: Afrika Tarihine giriş
- Hindistan'da politika ve toplum, 1857-1947
- Emperyalizm teorileri
- Osmanlı ve ortadoğu tarihi
- Modern Japon tarihi

Batı ve «Üçüncü Dünya»

- Batı ve üçüncü dünya
- I. Dünya Savaşından sonra Asya'da ulusal ve köylü direnişi
- Üçüncü dünya ve milliyetçilik teorileri
- Asya'da emperyalizm ve milliyetçilik
- Milliyetçilik, ihtilâl ve yeni devletler (1918-1975)
- Britanya İmparatorluğu'nun çöküşü, 1918-61
- Modern Japón tarihi

Birleşik Devletler

- Müstemleke Amerika, 1607-1763
- 1861'e kadar Amerika tarihi üstüne revizyon dersleri
- Amerikan ihtilâli, 1763-1790
- 1890'dan itibaren ABD'nin uluslararası ekonomideki rolü
- Amerikan tarihinde din
- Amerikan politikalarının oluşumu, 1760-1865
- Belâgat, yönetim ve toplum-Birleşik Devletler, 1865-1914
- Politika, toplum ve ekonomi, 1865-1940
- Amerikan dış politikası
- Modern Amerika tarihinde çeşitli dersler
- Yirminci yüzyıl Amerika'sında ırk ilişkileri

Politik Felsefe

- Modern politik felsefeye giriş
- Politik felsefedeki konular
- Temsil, katılım ve demokrasi

EK V

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü 1990– 1991 Öğretim Yılı Ders Programı

(Türkiye’de tarih öğretimindeki eskiliği ve seslendiği öğrenci sayısındaki yüksekliği ile özel bir durumu olan bu fakültenin programı da –EK IV gibi– sonradan eklenmiştir. Geleneksel tavrı göstermesi, bu arada seçimlik dersler içermesi bakımından buraya alınmıştır. Hatfada yirmi kredi saat ders esas alındığından öğrenciler, ikinci yıldan itibaren, aşağı yukarı zorunlu dersler kadar, seçmeli ders alabilmektedirler. Bu programı bana göndermek lütfunda bulunan arkadaşım Erdoğan Merçil [Bölüm Başkanı]’e teşekkür ederim.)

1. YIL

- a) Grek ve Roma tarihine giriş
- b) İslam öncesi Türk tarihi
- c) İslam öncesi Türk kültür tarihi
- ç) İslam tarihi
- d) Osmanlı Devleti’nin kuruluşu
- e) Osmanlıca

2. YIL

Zorunlu Dersler

- a) Selçuklular tarihi
- b) Kuruluşundan yükseliş devri sonlarına Osmanlı tarihi

- c) Osmanlı Devleti'nin değişme ve duraklama devri
- ç) Avrupa tarihi (1453–1789)
- d) Osmanlı tarihi metinleri

Seçmeli Dersler

- a) Bizans tarihi I
- b) Ortaçağ tarihi kaynakları
- c) Emeviler
- ç) Eski Anadolu tarihi I
- d) Eski Anadolu tarihi II
- e) Anadolu'nun tarihi coğrafyası
- f) Eski doğu tarihi semineri
- g) Eski Önaksya tarihi
- ğ) İslamî nümizmatik
- h) XVII. yüzyıl Osmanlı tarihi
- ı) İslam öncesi Türk devlet teşkilatı

3. YIL

Zorunlu Dersler

- a) Tarih metodu
- b) Osmanlı teşkilat tarihi
- c) Osmanlı tarihi
- ç) Avrupa tarihi (yakın zamanlar)

Seçmeli Dersler

- a) İlk Müslüman Türk devletleri
- b) Anadolu beylikleri
- c) Osmanlı paleografya ve diplomatiği
- ç) Bizans tarihi II
- d) İslam medeniyeti tarihi
- e) Türkiye Selçukluları
- f) Osmanlı İlmiye teşkilatı
- g) Arşiv vesikaları

- ğ) Osmanlı nümizmatığı
- h) Türk dünyasında fikir hareketleri
- ı) Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu (1914–1923)
- i) Eski Anadolu tarihi III
- j) Eski batı tarihi semineri I
- k) M.Ö. 1. Bin yılda Anadolu uygarlıkları
- l) Eski çağda Ege dünyası
- m) Türk denizcilik tarihi
- n) III. Selim devri Osmanlı dünyası (1789–1808)

4. YIL

Zorunlu Dersler

- a) Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihi
- b) Osmanlı tarihi (Yakınçağ)
- c) Türkiye Cumhuriyeti Tarihi
- ç) Çağdaş dünya tarihi

Seçmeli Dersler

- a) İlmi araştırma usulleri
- b) İlimi araştırma usulleri tatbikatı
- c) Haçlı devletleri tarihi
- ç) Roma tarihi II (İmparatorluk)
- d) Roma İmparatorluğunun ekonomik ve sosyal tarihi
- e) Hellenizm tarihi
- f) Eski batı tarihi semineri II
- g) M.Ö. 1. Bin yılda Anadolu uygarlıkları II
- ğ) Osmanlı para tarihi
- h) Osmanlı tarih kaynakları
- ı) Tanzimat ve Islahat Fermanı devirleri
- i) Atatürk ve dış Türkler

DİPNOTLAR

1. C. A. Mace, *The Psychology of Study*, Penguin 1977, s. 50.
2. Mace, s. 51.
3. G. Highet, *The Art of Teaching*, New York, 1963, s. VIII. Ayrıca bkz. L. Smith, *Education*, Penguin 1969, s. 150 vd.
4. Hense-Leonard, *Hellen-Latin Eski-Çağ Bilgisi* (Çev. S. V. Baydur), I, (İstanbul, 1948), s. 64.
5. Ayşe Sarıgöllü, *Roma Edebiyatında Tarih*, Ankara 1971.
6. H. E. Barnes, *A History of Historical Writing*, New York, 1963, ss. 55-56.
7. Voltaire, *The Age of Louis XIV and Other Selected Writings* (ed. J. H. Brumfitt), London, 1966
8. A. Ramm, «Leopold von Ranke», *The Historian at Work*, London, 1980, ss. 36-54.
9. L. S. Feuer, *Marx and Engels*, London/Fontana 1969, ss. 448-50.
10. A. L. Rowse, *The Use of History*, Penguin, 1971, ss. 67-70.
11. Bury, «The Science of History», *The Varieties of History* (ed. F. Stern), Ohio, 1964, ss. 210-223.
12. *Annales*'i temsilen F. Braudel'in 1950'de tarihçiliğin ulaştığı aşama ile ilgili yazısı için bkz. «Positions de Histoire on 1950», *Ecrits sur l'Histoire* Flammarion 1969, ss. 15-38.
13. «Türkiye'de Tarih Eğitimi», *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 2.
14. Felsefe..., s. 313.
15. Tarihin sosyal bilimlerdeki (veya karşısındaki) yeri ile ilgili literatür oldukça geniştir. Bunu en iyi belirleyen okul, şüphesiz, *Annales*'tir. Burada sadece, A. Marwick'in *The Nature of History* (London, 1971, ss. 97-130'sini vermekle yetiniyorum.
16. Bkz. F. Braudel, «Histoire et Sciences Sociales: La longue durée» *Ecrits sur l'Histoire*, ss. 41-61 (İngilizcesi: F. Braudel, *On History* (çev. S. Matthews), London 1980, ss. 25-46.
17. D. Thomson, *The Aims of History*, London, 1972, ss. 21-22.
18. İ. Kafesoğlu, «Tarih İlimi ve Bizde Tarihçilik», *Tarih Dergisi*, sayı 17-18 (İstanbul, 1963), s. 9 (Ayrıca bkz. ileride dipnot 31).

19. G. R. Elton, *The Practice of History*, London/Fontana 1969, s. 186.
20. Elton, s. 187.
21. Elton, s. 188
22. Elton, s. 190. Prof. A. Mumcu (*Siyasal Tarihe Giriş*, Ankara, 1980, s. 22), siyasal tarihin okutulmasındaki önemi şöyle vurguluyor: «... Her aydın için bu bilim dalının çok yararlı olduğunu söylemek istiyoruz. İçinde yaşadığımız siyasal ortamın ve devletimizin hangi aşamalardan geçerek bugüne ulaştığını, uluslararası ilişkiler niteliklerini ve bizim bu ilişkilerdeki yerimizi genel çizgileriyle olsa da bilmenin bir aydın kişi için ne kadar hayati olduğunu söylemek bile gereksizdir kanısındayız». Ancak bunu sınırlama gereğini de duyuyor: «Toplumsal olaylara egemen olan her türlü siyaseti siyasal tarih içinde inceleyemeyiz» (s. 18). İngilizlerin tanınmış tarihçisi H. Trevor-Roper, tarihin ancak bir bölümünün ayrıntılı işlenmesinin gerektiğine, çok genel işlenmesinin de kesinlikle çalışma sayılmayacağına inanıyor. Hayatı boyunca hep dar konularda uzmanlaşanların sadece *antikacı* olabileceklerini belirtiyor («The Past and Present», *Spectator* [13 Aralık 1968], s. 828).
23. Asa Briggs, «History after School», *History Teaching and Historical Understanding* (ed. A. K. Dickinson and P. J. Lee), London 1977, s. 157.
24. A. Le Roy Ladurie, *The Territory of the Historian* (çev. Ben and Sian Reynolds), Sussex, 1979, s. 19–20
25. H. İnalcık, «Ottoman Social and Economic and History: A Review», *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi* (1071–1920), Ankara, 1980, ss. 1–8.
26. Barkan'ın çalışma alanları için bkz. M. H. Şakiroğlu, «Ord. Prof. Ömer Lütfi Barkan», *Belleten*, XLIV/173 (Ankara, 1980), ss. 153–177. Hacettepe Üniversitesi'nin yukarıda adı geçen kongresinde belirlediği çalışma alanları için bkz, Ek III.
27. Tarihin alanını ve yönetimini belirlemeye çalışan, tarihçilere uyarı kabul edilmesi gereken siyaset ve sosyal bilimcilerin yazılarına iki örnek için bkz. O. Sander, «Tarihte Yöntem», A. Ü. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, XXVIII (1973), ss. 59–71, E. Kongar, «Yaygın Tarihçilik», *Felsefe Kurumu Seminerleri* s. 392–403.
28. Elton, s. 194.
29. Bkz. Ek I A ve EK II A, B, C.
30. Elton, s. 195.
31. Prof. Kafesoğlu, Türkiye üniversitelerinin tarih bölümlerinde okutulmasını tasarladığı ders planında, sadece Türk tarihine yer vermektedir. *Türk teşkilat tarihi, Türk hukuk ve iktisat tarihi, Türk din tarihi, Türk siyasi tarihi*. Ayrıca kaynak dilleri için metin çalışmaları, kitabe ve meskukat incelemelerine gerek duymaktadır. (İ. Kafesoğlu, «Üni-

versite Tarih Öğretiminde Yeni Bir Plan» *Tarih Dergisi*, [1964], s. 14). Gerçi Kafesoğlu ayırdığı konuları tarih perspektivi içinde ele almakla tarihte tutarlılık kavramını dile getirmiştir; ama, «burada kürsülerin Türk tarihine bağlanmış olmasından dolayı uyanması muhtemel yanlış kanaatleri önlemek için hemen tasrih etmek gerektir ki, aslında tarih bölümü, Türklerin dünya milletleriyle pek sıkı temasları sebebiyle dünya tarihi üzerinde çalışmış olacaktır» (s. 12) sözleriyle tezini savunuyorsa da yukarıda belirlediğimiz tarih alanını daraltmaktadır, amacını kısırlaştırmaktadır.

32. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, ss. 329–331: Bozkurt Güvenç'in yorumları.
33. F. J. Teggart, *Theory and Processes of History*, Berkeley, 1977, s. 247.
34. Krş. A. Marwick, *The Nature of History*, London, 1971, s. 34.
35. Briggs, *History Teaching...*, s. 165.
36. Elton, s. 197.
37. Bkz. Ek I A ve Ek II A
38. Ek I A (3. yıl, c).
39. Elton, s. 199.
40. J. Chesneaux, *Past and Futures or What is History for?* London, 1978, s. 131.
41. Briggs, *History Teaching...*, s. 160.,
42. Benim İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi'nde lisans öğrencisi olarak bulunduğum yıllarda (1959–63), Tarih Bölümü'nde izlediğim programda siyasi tarih ağırlıklı Osmanlı tarihinin son dönemlerine bile gelinememişti. Çok yakın geçmişte, İstanbul ve Ankara Üniversitelerinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi kürsüleriyle çağdaş tarih açığının giderilmesine çalışılmışsa da, yakın dönem Türkiye ve dünya tarihi, tarih öğretiminin en kısır alanlarını oluşturmaktadır.
43. Briggs, *History Teaching...*, s. 42.
44. «Türk Devrim Tarihi içindeki tarih sözcüğüne bakarak bir klasik tarih dersi gibi anlatılmaz, anlatılmamalıdır» diyen Prof. Suna Kili (bkz. *Cumhuriyet*, 26 Şubat 1981)'nin Atatürk devrimlerini tarih süreci içinde, tarih derinliğinde değerlendirilmesinden uzak tutmak izlenimini vermesi tarihçinin anlayışına, herhalde, ters düşecektir.
45. Baykal, «Tarih Bölümlerinde Tarih», ss. 312, 338.
46. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, ss. 313–314.
47. Yukarıda belirttiğim öğrencilik yıllarımda, notlarını hızlı dikte ettiren hocalarımıza daha yavaş yazdırmalarını arzederdik; böylece her şeyi tam not etmekle başarılı ders geçirdiğimizi sanırdık.
48. Briggs, *History Teaching...*,
49. Mace, s. 49.
50. Mace, s. 16.

51. Elton, ss. 204–205.
52. Mace (s. 52), şu olayı anlatmaktadır: Yaşlı bir İskoç profesör, dersinde not utmayan öğrencisi Mac Tavish'e «benim derslerim not alınmayacak kadar ilginç olmaktan uzak ve önemsiz mi? diye sorduğunda, genç Mac Tavish «Bende sizin dersinizin babam tarafından tutulmuş notları var» cevabını verir.
53. Elton, s. 205.
54. Elton, ss. 205–206.
55. Elton, s. 206.
56. Mace, s. 51.
57. Burada, tarihe yardımcı dersler çerçevesinde öğretilebilecek ve daha uzun zaman gerektirecek dil (Osmanlıca, Arapça, Grekçe vb.), belge, nümuzmatik, kitabe vb. konuları ayrı tutmak istiyorum.
58. Elton, s. 207.
59. Elton, s. 207.
60. Elton, s. 208.
61. Elton, s. 208.
62. Elton, s. 209
63. Karş. R. P. Blows, *History at the Universities, Polytechnics and Colleges*, London 1977, türlü yerler.
64. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, s. 326.
65. Elton, s. 214.
66. Elton, ss. 214–15.
67. 1965–69 öğretim yıllarında izlediğim, Londra Üniversitesi'ne bağlı - *School of Oriental and African Studies*'de Prof. Bernard Lewis'in yönettiği ve ilgili öğretim üyeleriyle doktora ve master öğrencilerinin katıldıkları seminerlerde yılın ilk yarıyılında «tarih araştırmalarında metod» işlenirdi. Bu seminerler, gerçekten, çok faydalı olurdu.
68. Elton, ss. 216–221.
69. Blows, ss. 79–81.
70. Her yılda üç dönem bulunmaktadır. Üç yıl süren öğretim sırasında her yılın sonunda sınav yapılmaktadır.
71. Blows, s. 82.
72. Blows, s. 83.
73. *Université de Paris I: U.E.R. – Histoire*, 1980'den derlenmiştir. Üniversite klavuz kitaplarından yaptığım bu derleme sırasında Fransızca metinleri anlamama yardımcı olan Prof. Rahmi Hüseyin Ünal ve Dr. Zeki Arıkan'a minnettar kaldığımı belirtmek isterim.
74. *Université de Paris I – Troisième Cycle de Sciences humaines*, 1978–1979, ss. 43–61'nden derlenmiştir.
75. 11–14 Temmuz 1977 tarihlerinde, Hacettepe Üniversitesi (Ankara) tarafından düzenlenen, Prof. Halil İnalcık ile Prof. Osman Okyar'ın

başkanlıklarını ve Dr. Ahmet Evin ile Dr. Özkan İzgi'nin sekreterliklerini yaptıkları bu kongrede önerilen bu konular, görüleceği üzere belirli dönemleri ve belirli coğrafya alanlarını içine almaktadır, sosyal ve ekonomik tarih ile ilgilidir. Gerek yirminci yüzyıl Türkiye'si, gerekse 1071 öncesi Anadolu'su ve Türk tarihi ile ilgili, hatta Avrupa, Asya ve topyekün dünya ile ilgili konuları ihtiva etmemektedir. Ancak, belirli dönem ve coğrafi alanı içerse de, ders ve seminerlerde, yazılı ödevlerde konu seçiminde yardımcı olabilir. Buraya bu amaçla konmuştur.

IX

LİSELERDE İZLENEN TARİH KİTAPLARI*

Öğrenciye soru sormak sanki onlara işkence etmekmiş gibi bir izlenim uyandırıyor. Kaç yılında, nerede, kimler kiminle gibi klasik soruların dışında sorulan sorulara ise pek yabancılar. Yani yanıtı kitaptan aynı şekilde alınacak sorulara alıştırmışlar. Yorum yapmak, bağlantı kurmak alışılmışın dışında.

Bir öğretmen adayı

Bu bölümde, özellikle son iki yıl içinde sayıları artan ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nca liselerde izlenmelerine/-yardımcı ders kitabı olarak kullanılmalarna izin verilen tarih kitapları üzerinde durulacaktır. Söz konusu kitaplar çeşitli yayınevlerinin, öğretim üyelerine ve öğretmenlere, Talim ve Terbiye Kurulu'nun öngördüğü «müfredat»a uygun biçimde hazırlanmıştır.

Baskı tekniği, resimlendirme yöntemi ve haritacılık gibi konulara değinmeden, eleştirilerimi üç yanbaşlık altında toplamaya çalışacağım bu yazıda; sonunda da sorunları ve beklentilerimi belirleyeceğim.

Bölümlenme, Konularda Orantı

Günümüzde liselerin 1, 2, 3. sınıflarında izlenen tarih kitaplarının, bölümlenmeleri gerek genel, gerekse Türk tarihi bakımından; gerek çağ, gerekse uzun–orta–kısa süreçler açısından geçerliliğini yitirmiştir. Avrupa merkezli tarih anlayışının ürünü olan ve *ilk, orta, yeni ve yakın* biçiminde terimlendirilen –günümüzde Avrupa’da bile artık eskimiş sayılan Avrupa dışı dünyalar için hiçbir zaman ölçü olmamış– çağlar yapay durumlarıyla sırtıtmaktadır. Tarih kitaplarında yer alan kesin çağ bölümlenmeleri sonucudur ki, öğrenci, kestirme sonuçlara, yapay reçetelere, bağlantısız kabullenmelere hazırlanmakta sanki.

Yıldız–Alptekin–Şahin–Bostan dörtlüsünün Lise I’inde Avrupa kökenli çağ taksimine *«Bu çağ taksimi... Avrupa tarihi esas alınarak yapılmıştır. Yani Avrupa tarihinin önemli olayları gözönüne alınarak yazılmıştır. Amerika, Afrika ve Asya kıtalarındaki milletlerin tarihi için fazla önem taşımazlar»* şeklinde eleştiri getirmeleri; Uğurlu–Balcı ikilisinin *«gerçekte tarihi olaylar bir yerde başlayıp bir yerde bitmez. Tarih kesintisiz olarak birbirini izleyen zaman akışı içindeki olaylardır»* biçiminde Lise I kitabında uyarıda bulunmaları; Mumcu’nun aynı sınıf için yazdığı kitapta çağ kavramından hiç sözetmeyecek onu varsaymamış olması sözde kalmakta, «müfredat» a uyma zorunlulukları, saptamalarını havada bırakmaktadır.

Bölümlenmede artık hiç değeri kalmayan başka bir yapay görüntü de Osmanlı tarihi için varsayılan *Kuruluş, Yükselme, Duraklama ve Gerileme* devreleridir ve bunların da toprak genişliğine/daralmasına ya da savaşların kazanılması/ yitirilmesine göre düşünülmüş izlenimi vermesidir. Uğur-

lu-Balcı, Lise III kitabında, «*Osmanlı İmparatorluğu, İstanbul'un fethinden Sokullu Mehmet Paşa'nın ölümüne kadar geçen zaman içinde Yükselme devri yaşanmıştır. Bu parlak devir Sokullu Mehmet Paşa'nın ölümüyle sona ermiş, imparatorluk bir duraklama devrine girmiştir*» açıklamasıyla, 1579 yılına kadar sorunsuz imparatorluk getirmekte ve Osmanlı İmparatorluğu'nun 1579 yılından sonraki yıllarını gelişmeye kapatmaktadır. Tekin-Turhal ikilisinde 1579 yılı mihenk taşı olarak belirleniyor; ekonomik, toplumsal, kültürel vb. alanlardaki durumlar tamamen gözardı ediliyor: «*Üç kıtaya yayılan Osmanlı toprakları son derece genişlemişti. Devletin sınırları içinde dini, dili ve kültürü farklı birçok topluluk yaşıyordu. Bununla beraber Sokullu Mehmet Paşa'nın ölümüne kadar, yönetimde bir aksaklık görülmedi. Sokullu'nun ölümü (1579) bir dönüm noktası oldu. Bu tarihten sonra devletin iç ve dış işlerinde aksamalar başladı. Gerileme başladı. Onun için 1579 yılıyla, 1683 yılında yapılan ikinci Viyana Kuşatması arasındaki devreye, Duraklama Devri adı verilir*» Kim verdi bu adı acaba? Öğrenci sormayacak mı? «*Dedelerimiz*» mi diyacaksınız? Yoksa, ortaya çıkarılan pek çok tarih kaynağının yansıttığı, 16-17. yüzyılların Osmanlı gözlemcilerinin bile kabul ettikleri ve son birkaç onyılda yapılan incelemelerin gösterdiği çok yönlü ve uzun süreçli oluşumları mı dile getireceksiniz?

Şablona uymadan yazılmış başka tarih kitaplarından, yardımcı tarih metinlerinden, değişik ders araçlarından yoksun olan lise öğretiminde, değişik yazar ve yayınevleri marifetiyle ama ortak şablonun buyruğunda hazırlanmış tarih kitaplarında yer alan «çağ ve bölümlenme» yöntemleri üzerinde muhakkak durulmalıdır.

Anılan lise kitaplarına konular ve içerikleri açılarından bakıldığında, çağdaş tarihçiliğin ortaya koyduğu olguların yansıtılmadığı, ülke ve dünya çapında gözlenen gelişmelerin izlenmediği, tarih öğretiminde öğrenciye seçenek sunabilecek, görüş açabilecek yöntemlerin uygulanmadığı anlaşıl-

maktadır. Lise I Tarih kitaplarının başında ayrı bir ünite olarak ele alınan tarihin tanımı ve konusu –aşağı yukarı yüz-yıllık bir tekrarlamayı sürdürerek– insan topluluklarının veya milletlerin yaşayışlarını ve medeniyetlerini *zaman ve yer göstererek araştıran ve nakleden* bir bilim anlayışı içinde verilmektedir. Açıkça, tarih, çağdaş tarihçi ve insandan soyutlanmaktadır; 1950’lerden bu yana geliştirilen tanımlar, yaklaşımlar yok sayılmaktadır. Bırakınız Braudel’in, Hill’in, Hobsbawm’in söylediklerini, Ladurie’nin, Barraclough’in, Hilton’un belirlediklerini, ülkemizde bu tür konulara değinen, yenilikleri yansıtmaya çalışan *Toplum ve Bilim, Tarih ve Toplum* gibi süreli yayınlardan ve dünya boyutlarında gezinen tarihçi ve sosyal bilimcilerden hiç yararlanılmadığı gözlenmektedir.

Lise I kitaplarında verilen tanımı doğru saysak bile, insan/toplum/ulus ilişkileri politik, ekonomik, toplumsal ve kültürel açılım içinde düşünülmediğinden, merkezdeki yöneticilerin serüvenleriyle ve askeri sayılan olaylarla donatıldığından bu yarım–tanım bile havada kalmaktadır.

Son 30–40 yıl içinde gelişen, Türkiye’de de yansımaları görünen toplum tarihi, bir başka deyişle, insanları ilgilendiren her şey, toplumun nasıl oluşageldiğinin kolektif anısı, lise tarih kitaplarında yansıtılmamaktadır. Yıllar önce Köprülü, Akçura, daha sonra Barkan, Karal, Akdağ, İnalçık, Orhonlu gibilerin Türk tarihçiliğine getirdikleri içerik dahi aktarılmamıştır lise kitaplarında. Bu satırlarda sıralayamayacağım birçok Türk ve yabancı tarihçinin, sözgelişi, Osmanlı tarihine getirdiği yeni yaklaşımlara kulak tıkanmıştır. 1950’li yıllarda kalınmıştır; günümüze yaşamamışlardır–yaşıtırılmamışlardır. Günümüz sorunlarıyla çok daha kolay tanışan ve yakın geçmişi/20. yüzyılı kapsayan süreç çok kısa, eksik ve basit geçirilmiştir.

Yüksek Lisans tezi için kendisine lise tarih kitaplarını ele almasını önerdiğim Yücel Kabapınar’ın bulduğu orantıların göstergeleri, anılan tarih kitaplarında okutulmak istenen

konular hakkında yeterince bilgi vermektedir⁽¹⁾. Kabapınar'ın saptamalarına göre «Tarih Bilimine Giriş» ünitesi Lise I kitabında Sümer-Turhal'da % 5.1, Merçil-Tarhan-Günal üçlüsünde ve Uğurlu-Balcı ikilisinde % 6.7 oranındadır. Lise II ve Lise III tarih kitaplarında anılan ünitedeki konulara yer verilmediği düşünüldüğünde bu oran üç yıl itibariyle % 1.9'a düşmektedir. Kısaca vurgulamak gerekirse, tarih öğretiminin amaç ve kapsamı, çağdaş ölçülere ulaştırılamamıştır. Peleponnes savaşları, Plate muharebeleri örneklerinde olduğu gibi, siyasal/askeri nitelikli olaylarla doldurulan kitaplar, Anadolu ağırlıklı bir kültür tarihini vermemektedirler. Günümüzde turizmin zorlamasının bile tarih kitaplarının hangi yönde değişmesi gerektiğini göstermesine rağmen, buna aldırış edilmemektedir.

«İslamiyetten önceki Türk tarihi» Sümer-Turhal'da kitabın % 36'sını oluştururken bu oran Mumcu'da % 24.6'dır. Bu ünite Türk kavimlerinin ayrıntılı anlatımına girilmesi, efsane ve destanlara fazlaca dayandırılması, inandırıcılıklarına gölge düşürmektedir. % 21.1-% 24.6 oranında yer alan İslam tarihi ise «ortaçağlar» olarak belirlenmiş süreçte toplumların işleyiş biçimlerini ve sürüklendiği yaşam tarzlarını vermekten çok uzak kalmaktadır. Türkiye'deki ve yurt dışındaki birçok İslam toplumları tarihçisi ya da M. Bloch ve arkadaşlarının geliştirdikleri feodalite incelemeleri, lise kitapları için pek bir şey ifade etmemektedir. Lise II kitapları % 90 oranında «Türk İslam Devletleri» tarihi ile donanırken kronolojik düzenlemeye denk düşen «Orta-çağ'da Avrupa'ya % 10 oranında yer vermektedir.

İstanbul'un Türkler tarafından alınması (1453)'nden 20. yüzyılın başlarına kadar olan süreyi kapsayan Lise III tarih kitaplarındaki konu orantılarına bakıldığında, çok daha dengesiz bir durumla karşılaşmaktadır. Şan, şeref ve görkemi (ama kimlere karşı!) simgelediği sanılan «Fatih'den XVII Yüzyıla» kadar olan devir, kitaplarda büyük bir oranda yer

alırken, «duraklama/gerileme» biçiminde tasarlanan «XVII ve XVIII. yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu» dönemi şaşılacak derecede daraltılmaktadır. İlk ünite Şirin'in Lise III kitabında % 39.3 gibi yüksek bir oranda yer işgal etmektedir; Yıldız-Alptekin-Şahin-Bostan grubunda ise bu oranı % 24.8'dir. Aşağı yukarı 150 yıllık bir süreç kitaplarda ortalama % 31.5 ile yansıtılırken, günümüze daha yakın zamanlardan oluşan 17. ve 18. yüzyıllara % 18 oranında yer verilmiştir. Belli ki Osmanlı yayılması, sınırların genişlemesi, askeri «başarı» kitap sayfalarında daha çok yer almakta; 17-18. yüzyıllardaki iç düzen, batı etkisi ya da ekonomik ve toplumsal görüntü, yazarları pek endişelendirmemektedir. Mehmet Genç, bu dönemin adeta «kolektif bir unutmaya gayretimizin sonucu olarak ihmal edilmiş» bulunduğunu düşünüyor⁽²⁾.

Yukarıda sunduğum lise tarih kitaplarındaki orantılar içinde yer alan «kültür ve uygarlık» bölümlerinin payları, şaşılacak kadar azdır. Örneğin Lise II kitaplarındaki «Fatih'ten XVII. Yüzyıla» sürecinde bulunan kültür ve uygarlık, ortalama % 13.1 ile temsil edilirken bu oran Miroğlu-Halacoglu'nda % 8.9'a indirilmektedir. 17-18. yüzyılların «kültür ve uygarlık»ı Mumcu'da % 8.8, Uğurlu-Balcı'da % 4'tür ve diğer kitaplar itibariyle % 5.7 gibi çok düşük bir sayı ile karşımızdadır. Aslında, «kültür ve uygarlık»ın, devlet kurumları ve işlevlerinden ticarete kadar uzanan yelpazede ele alındığı düşünüldüğünde, bu ünitelerin ne denli sınırlı bırakıldığı anlaşılır.

Diğer bir düşündürücü nokta da, son on yılına ulaştığımız 20. yüzyılın («Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi» içinde yer alan değinmeler dışında) kenara itilmesidir. Gelişmiş ülkelerin lise tarih programlarında günümüze kadar getirilen tarih, Türkiye'de öğrencisini, Milli Şef döneminden, Demokrat Parti serüveninden, 1960 ve sonrasında uzak tutmaktadır. Neden? Bu konu sınırlamasıyla, acaba, gençler günümüz

sorunlarından uzak mı tutulmak istenmektedir? Yoksa son elli yılın tarihinin yansıtılamayacağı safsatası sürmekte midir?

Sadece ayrıntılarda farklı görüntüler sunabilen lise tarih kitabı yazarlarının gözden kaçmayan başka ortak özellikleri –birkaçı dışında– tüm tarih süreci üstüne yazabilmeleridir. Yıldız–Alptekin–Şahin–Bostan grubu, uzmanlık alanları İslam–Selçuklu–Osmanlı (klasik) tarihi olmasına rağmen, liselerin üç sınıfı için üç kitap yazma cesaretini gösterebilmişlerdir. Aynı şekilde Uğurlu–Balcı ikilisi ve Ahmet Mumcu, üç ayrı kitapla tüm tarih sürecinde imza atabilmişlerdir. Turhal, Lise I konularında olduğu kadar, Lise II konularında tarih kitabı yazabilmiştir. Emin Oktay ve Niyazi Akşit de, 40 yıllık değişmezliğin sembolleri olarak tarihlerini yineleyebilmektedirler. Onca bolluk içinde yokluk çekmek diye buna denir işte. Elbette, yaygın tarihçiliğin gereklerini unutmuyorum; üstelik buna inanıyorum. Ancak tarihin birikimle yazılabileceğini de vurgulamak istiyorum; akademik, pedagojik ve sanatsal birlikle.

II

İçerikte Ayrıntı, Çelişkiler, Eleştiri Yoksunluğu...

Yukarıda kısaca değinmeye çalıştığım hususlardan ötürü lise tarih kitapları içerik, eleştiriye yöneltme bakımlarından çok eksik bulunmakta, yazım ve basımlarında gereken özen gösterilmediği için de çelişkilere boğulmakta. Kabapınar'ın anketlerinden anladığıma ve kendi gözlemlerime göre, kitapların ana konularını savaşlar ve bu savaşlara bağımlı olan ayrıntılar oluşturmaktadır. Devletin ana görevi savaş yapmakmış izlenimi veriyor bu kitaplar. Savaşların, çok girift tarih süreçleri içinde yer almaları doğaldır; ama lise kitaplarında göründükleri gibi değil. Bakınız Emin Oktay'ın Lise III

kitabında yeralan ve ardarda on üç sayfa tutan konulardaki görüntüye:

- *Osmanlı-Rus İlişkileri, 1711 Prut Seferi ve Prut Anlaşması*
- *Osmanlı-Venedik ve Avusturya Savaşları, Pasarofça...*
- *XVIII. Yüzyılda Osmanlı-İran İlişkileri*
- *Osmanlı-İran Savaşlarının Nedenleri*
- *Ruslarla Anlaşma, İstanbul Antlaşması (1724)*
- *Osmanlı-İran Savaşları ve Ahmet Paşa Antlaşması...*
- *Nadir Han'ın İran Şah'ı Olması ve İranlılarla Savaş...*
- *Osmanlı-Rus ve Osmanlı Avusturya Savaşları...*
- *Savaşın Nedenleri, Dönemleri ve Belgrat Antlaşmaları*
- *1768 Osmanlı-Rus Savaşı ve Küçük Kaynarca...*
- *Rusların Kırım'ı işgalleri ve Aynalıkavak*
- *1787-1792 Osmanlı-Avusturya Savaşları...*

Kabapınar, bu kitabın elliüç anlaşma içerdiğini saptamaktadır ve bu durum diğer kitaplar için de pek farklı değildir. Şüphesiz, MEB «müfredat» kurallarını yerine getirme kaygısını gözdardı edemeyiz. Ancak «müfredat»ın Yıldız-Alptekin-Şahin-Bostan gurubuna, Viyana başarısızlığını «Kış mevsiminin yaklaşması, yeterli yiyecek ve cephanenin sağlanamaması sebebiyle şehir alınamadı» gerekçesiyle açıklama komutu verdiğini sanmıyorum. Ya da İnebahtı yenilgisinin «Komutan ve Kapudan-ı Derya'nın deniz işlerinde ehliyetli olmaması» biçiminde bir gerekçe ile geçiştirilmesi isteğinde bulunduğunu. Anılan yazar gurubunun olayları böyle tek nedene bağlamalarına, Osmanlı'nın yapısal sorunlarından kaçmalarına bir hayli şaşırdım doğrusu. Savaşları yengi/yenilgi, zafer/mağlubiyet mihfesine oturtma alışkanlığımızdan kesinlikle kurtulmamız lazım. Emin Oktay, Türkler'e savaşçı damgası vururken ve onları başka ulusları egemenlikleri altına almış gösterirken nasıl da gururlanıyor; tarih, özünü yitiriyor;

ideolojik içerik kazanıyor, propagandaya yöneliyor: «*Türkler, dünyanın en iyi ve usta askerleriydiler... Türkler ilkçağdan beri askeri alanda büyük başarılar kazanmışlar, tarihlerini parlak zaferlerle süslemişlerdir. Bu bakımdan Türk tarihi büyük zaferler tarihidir... Bu yüksek karakterimiz yüzündendir ki, Türk milleti tarihin her devrinde ve dünyanın her yerinde birçok devletler kurmuş, dünya milletlerini yönetimi altına almış*»tır. Bütün bu sözler ulusların, toplumların tarihlerinde neyi öğretmektedir? Kahramanlık, yönetme, sömürme kaygısı, 'zaferler'e sahip çıkma değil midir ortalığı karıştırmış olan? Türk toplumunu, yüceltme içgüdüğü ile, evrensel değerler karşısında sadece «savaş kahramanı» yapmak lise tarih kitabı yazarının ve yayınevinin ne kadar hakkıdır? Toplumlar, geçmişlerinin tüm sorunlarına, işlevlerine bakabildikleri sürece gelişmeye yönelebilirler. Bu yaklaşım Türk toplumu için de geçerlidir.

Sorun, sanıyorum, tarihe özgü değildir; Türk eğitim sisteminin yoksulluğunu sergilemektedir, bir bakıma, merkezi koşullandırmanın ve bunun sonucu olarak da yapay toplumsal beklentilerin tarih kitaplarına yansımasıdır. Tarihçiliğin erdemi, bilimsel yaklaşımı, evrensel niteliği unutulmuş –futbol maçlarının keskin seyircisini bile geride bırakacak biçimde– zafer/yenilgi arasında 'zafer' nidalarıyla doldurulmuş sayfalar görünümünde sanki. İnsanlığın 1980'li, 1990'lı yıllarda ne tür çabalar içinde bulunduğu hiç önemi yok sanki. Preveze deniz savaşından 32 yıl sonraki İnebahtı muharebesinin Osmanlı zaferi ile bitmemiş olmasını «acele denize açılma», «tedbirsizlik» ve «askerlerin acemiliği» ile açıklayan Tekin–Turhal ikilisi, Meslek liseleri için yazdığı kitaplarında «zaferden zafere koşan» meslek adamı mı yetiştirmek istiyorlar acaba? İnebahtı savaşını yazmaya niyetlenmiş bir tarihçi, lise kitabı bile yazsa başta Braudel olmak üzere anılan konu üstüne çalışmış birçok yerli ve yabancı tarihçiyi gözden geçirmek zorundadır. Lise kitabı, yazılanları, yaklaşımları

tekrarlamakla yazılamaz; hele hele, komut ile hiç yazılamaz.

Şimdi de E. Merçil-B. Merçil'in Lise Tarih II'sinden kimi satırları aktarmak istiyorum: «... *Selçuklular devrinde açılan Nizamiye medresesinde ilmi çalışma ve öğretim serbestçe sürdürüldü. Sonuçta tercüme ve tefsir devrinden sonra inceleme ve sentez devri başladı... Batı Avrupa'nın bilgisizlik karanlığından sıyrılıp kurtulması, İslam dünyasından aldığı ışıkla mümkün olmuştur. Batı Avrupa XII. yüzyıldan yoğun ve sistemli tercüme faaliyetleri yoluyla aldığı bilgiler sonucunda gelişme göstermeye başlamıştı... İslam dünyasında parlak bir ilim hayatı yaşandığı ve serbest öğretim yapıldığı sırada Batı Avrupa'da okur-yazar sayısı son derece azdı*».

«Serbest öğretim»i, «okur yazar» kıyaslamasını, İslam'ın Avrupa'ya verdiklerini burada tartışamayız. Ancak, Avrupa'nın ilerleyişini tek koşula bağlamanın ve İslam dünyasındaki olumsuz gelişmelerin dile getirilmemesinin, öğrencide tek yanlı görüş oluşturabileceğini belirtmek isterim. Bu tür yaklaşımların güncel sorunlara da yanıt olamayacağını bilmesi gerekir (Türkiye'deki çağdaş gelişmeleri sadece Avrupa'ya bağlayarak açıklayamayacağımız gibi). Tek yanlı yüceltmelelerin geçerliliği çok kısa olmaya mahkumdur.

Yıldız-Alptekin-Şahin-Bostan gurubu Lise III kitaplarında «III. Murat, Taküyiddin'in deneylerini yapacağı bir rasathaneyi Tophane'de kurdurdu. Bu rasathane, astronomi ilmi alanında lazım olan her türlü alet ile donatıldı» diyerek Osmanlı'daki bilimsel çalışmayı dile getirmek istemişler. Çok güzel! Ama bu rasathanenin bir gecede yerle bir edilmesinin nedenlerini «bazı sebepler» gibi belirsizlik içinde bırakmaları gerekirdi. Şeyhülislamın takındığı olumsuz tavrı dile getirmeleri gerekirdi. Dönemin tutucu Talim-Terbiye Kurulu'ndan «nasıl geçer» kuşkusunu, tarih kitaplarına yön vermiş benziyor.

Çok ilginç: 'Liberal ekonomi' çılgınlıklarıyla yola çıkmış bir hükümetin Milli Eğitim Bakanlığı'nın lise tarih kitapları,

devlet fetişizmini bir türlü elden bırakmıyor. Turhal, Lise II kitabında. «... *Hükümdar, parçalamayı önlemek için tahta ortak olabilecek kardeşlerini ortadan kaldırmaya başladı. Belki bir iki kişi ortadan kaldırıldı ama, önceki bütün Türk devletlerinde görülen kaçınılmaz iç kavgalar ve daha fazla kan dökülmesi önlendi*» diyor. Merçil-Tarhan-Günel gurubu da «*Tarih boyunca yıkılan bir Türk devleti yerine tekrar yeni bir devletin kurulmasıyla Türk devletinin devamlılığının sağlanmasında devlet yapısındaki özelliklerin ve Türklerin devlet kurma yeteneklerinin önemli rolü olmuştur*» diye yazıyor Lise II kitaplarında. Sözü uzatmadan sormak gerekir: Öğrenci devlet bütünlüğü için kardeş/şehzade katlini mi olumlu karşılayacak; yoksa parçalandıkça çoğalan, yeni devletler kuran Türk ulusunun bu becerisinden mi gururlanacak? «Belki bir iki kişi ortadan kaldırıldı» denileceğine sadece Sultan III. Mehmed'in tahta çıktığı gün ondokuz erkek kardeşini ve yirmiden fazla kızkardeşini boğdurduğu yazılabilir, Osmanlı'nın «nizam-ı âlem içinde kardeş katli» açıklanabilirdi. Yıldız-Alptekin-Şahin-Bostan, Lise I kitaplarında yukarıda sergilenen görüşlere kaderci bir yaklaşım da eklemekteler; «*Kardeşler arasındaki bu mücadele, Osmanlı saltanat verasetindeki bir anlayış neticesidir, zira Orta Asya geleneğine göre, hükümdarın oğullarından her biri taht üzerinde hak sahibi idiler. Bunların hangisinin tahta geçeceğini tayin işi ancak Tanrı'nın elinde idi.*»

Şimdi de konuların sadece ad sıralamalarıyla nasıl öğretilildiğini (daha doğrusu belletildiğini) göstermek istiyorum. Uğurlu-Balcı'nın Lise II'sinden bir sıralama: «*Papa II. Urban, Güney Fransa Kontu Raymond, Keşiş Piyer Lermüt, Şovalye Götiye, Loren Dükü Godfruva dö Buyyon, Buman (Buemon), Tatikyus, Papa III, Ojen. Alman İmparatoru III. Konrad, Fransa Kralı VII. Lui, Alman İmparatoru Frederik Barbaros, Fransa Kralı Filip Ogüst, İngiltere Kralı Arslan Yürekli Rişar, Papa III. İnosan, Flandr Kontu Boduan, Bonifas,*

İshak Angelos, Mihail Paleolog... şeklinde sergileniyor. E. Merçil–B. Merçil. Lise II kitaplarında bu adlara «*Never Kontu II. William, Şampanya Kontu Tibo ve III. Aleksious*»u ekliyorlar. Kimlerin hangi teleffuz’a dayandırıldığı konusunu tartışmadan, başka bir örneğe geçiyorum. Yıldız–Alptekin–Şahin–Bostan’dan pasajlar:

«*Urartu Devleti’nin yükselişi, Menua’dan sonra kral olan I. Argiştı (M.Ö. 786–764) ve II. Sarduri (M.Ö. 764–735) zamanlarında da devam etti ve sınırlar en geniş nâfilasına ulaştı. Özellikle güney batıda Fırat ötesinde Malatya ve Adıyaman üzerine başarılı askeri seferler yapılırken kuzeyde Çıldır ve Gökçe Gölü’ne kadar olan saha Urartu ülkesine katıldı. Ancak Asur Kralı III. Tiglatpleser (745–727) ile M.Ö. 743 yılında Halpa (Adıyaman/Gölbaşı) ve 735 yılında da Van’da yapılan savaşlarda II. Sarduri yenilince, Urartu Devleti...*» Olay ve ad sıralamasına uygun örnekler çoğaltılabilir. Ben aynı yazar gurubundan «*İlk Medeniyetler*» bölümündeki kral isimlerini hatırlatarak yetinmek istiyorum: «*Urukazar, Kiras, I. Şansı Akad, I. Tukitti Ninurta, I. Tiglatplesar, II. Asumazirpal, II. Salmanasar, II. Sargon, Keops, Kefren, Mikerinos, Dareios, Arsakes, Labarna, Hattuşili, I. Murşil, II. Ramses, Giges, Alyettes, Aranu, I. Sarduri, İşpuini, Menua, I. Argiştı, II. Sarduri, III. Tiglatplesar, I. Rusa, II. Nabukadnezar...*». Bu tür sıralama, öğrencide bezginlik yaratmakla kalmaz; anılan alanlarda yapılan ciddi çalışmaları, arkeolojik incelemeleri de gereksiz saydırabilir. «1071 öncesinden bana ne» zihniyetini hortlatabilir.

Kitapların ünite/konu sonlarına yerleştirilen sorulara bakıldığında olay–tarihleme–ad dizimciliğinin, ezberciliği nasıl ödüllendirdiği daha açık olarak anlaşılabilmektedir:

– *Romanos Diogenes’in Anadolu’ya tertiplediği iki seferin tarihlerini yaztınız.*

– *Selahaddin Eyyubi öldüğü zaman nerelerde adına hutbe okutuluyordu?*

– *Malazgirt Savaşında Selçuklular ordusunda hangi kumandanlar vardı?*

– *Karakoyunlu hanedan mensupları arasında kimler şiir yazmıştı?*

– *Lale devrini sona erdiren olayı açıklayınız?*

Bu sorular bana birdenbire, İngiliz tarihçi A. Marwick'in şu sözlerini hatırlattı: «... Televizyon ekranlarında her zaman varolan bütmez tükenmez tarih soruları: 'Kraliçe Victoria'nın amcaları kimlerdi? Kimin umurunda. Şüphesiz tarihçinin değil, ama pek çok kişi için, yine de tarih sayılmakta».

III

Tarih Salt Devlete, Hükümdara Övgü Yağdırmak Değildir

«Tek partili dönemde de çok partili döneme geçildikten sonra da Milli Eğitim Bakanlığı 'eğitim' ve bu eğitimin temel aracı olan 'ders kitaplarına' ideolojik bir 'yönlendirme' ve 'güdümlenme' aracı olarak baktı. Böyle bir bakış sonunda da, ilk ve ortaöğretim ders kitapları sorunu her 'siyasal-ideolojik' değişme döneminde gündeme geldi».

Emre Kongar'ın bu tanımlaması, sanıyorum, 1930'lu yıllardan bu yana uzanan yıllarda devreye sokulan tarih kitaplarını niteliyor; 1985 yılı öncesine tanıklık ediyor. 1985-92 yıllarını da bu tanım içine sokmak pek hatalı olmaz. 1983 yılında yeniden düzenlenen, toplumun fazlaca nefes alamadığı, 'asker-devlet' donanımlı 'müfredat' yörüngesinde gidiyor. Tarih çalışmalarındaki ve öğretimindeki çağdaş gelişmelere inatla kulaklar tıkıyor, gözler kapanıyor. Yazımın kapsamı dışında kalan Bedriye Atsız-Hilmi Oran'ın, İbrahim Kafesoğlu-Altan Deliorman'ın Yılmaz Öztuna'nın yazdıkları tarih kitaplarının oluşturduğu gelenek, bir bakıma sürüyor.

Bakınız ne diyor Turhal Lise II kitabında, devletin yüceliği, kusursuzluğu ile ilgili olarak:

- a) *En küçüğünden baştaki hükümdara kadar bütün Türk yöneticiler, kendilerini idare ettikleri halkın tamamını mutlu kılmakla görevli sayarlardı. Bu yüzden halkın ezilmesi, sömürülmesi söz konusu değildi.*
- b) *Türk devletlerinin merkez otoritesinin güçlü oluşu ve bütün ülkeye hakim bulunması, kanunsuz her türlü davranışı önliyordu.*
- c) *Avrupa'da senyörler yönetimleri altındaki insanlar üzerinde çok geniş yetkilere sahipti. Türklerde ise bu yetkiler kanunlarla belirlenmişti çok sınırlıydı. Mesele bir senyör, yargı yetkisini bile kendi kullanırken, Türklerde bu görev bağımsız mahkemelerce yerine getirildi.*
- d) *Avrupa'da toprak ve üzerindeki köylüler senyörlerin malıydı. Türklerde ise toprağın tamamen yakını devletindi. Hizmet karşılığı olarak bu toprakların vergi gelirleri belli kişilere verilir ve görevin sona ermesi üzerine geri alınarak bir başkasına verilir. Toprağı işleyen çiftçinin herhangi bir haksızlık karşısında kadılara başvurmak hakkı bulunuyordu.*
- e) *Avrupa'da köylü köle durumundaki iken Türkler'de hürdü. Angarya ve vergiler karşılaştırıldığında, Türklerin son derece az bir vergi aldığı görülür.*

Tımar sistemiyle ilgili olarak, iltizamla ilgili olarak, vergilendirmeye ilgili olarak, reaya ile ilgili olarak yapılan yayınları okumadan, 'şikayet defterleri', 'adaletnameler', 'kadı tutanakları' gibi kaynaklarda neler yazılı olduğunu bilmeden 'halkın tamamının mutlu» olduğu bir devlet görüntüsü vermek, öğrencinin kafasını karıştırmaz mı? Sormaz mı öğrenci: «Neden ortaçağlara dönmüyoruz?»

Aynı yazara göre, «Osmanlı devleti teşkilatı tek kelime ile

mükemmeldi... Yönetim, adalet, ordu, vb. dallarda yapılan düzenlemelerde en küçük bir fazlalık veya eksiklik olmamıştır». Günümüzde vergi adaleti, toplum refahı, yargı bağımsızlığı arayan Türk toplumu 500 yıldır ne çok gerilemiş! Gerçekten, «ülkemiz tarihine ilişkin analizler büyük çapta mükemmellik önkabulüne göre yapılmakta»⁽⁴⁾, tarih bilimi «inanç alanı»⁽⁵⁾ haline getirilmektedir..

Tarih'in ideoloji'ye ne denli bulaştırılabileceğinin bir örneğini de, kırk yıllık kitap yazma deneyiminden sonra, 1990 yılında, Niyazi Akşit veriyor; tarihçilik mesleğine, çağdaş eğitim kavramlarına, insanlığa meydan okuyarak: «*Türk'ün zaten mevcut olan cesaretine İslam dini ayrı bir kuvvet katmıştı. Hayatta kalmakla ölmek arasında önemli bir fark yoktu. Esas olan savaştı. Çünkü savaş insanları maddi ve manevi rahata kavuşturan tek yoldu... Türk ordusu daima savaşa hazırdu. Yorulmak bilmezdi. Hristiyanların üç günde aldıkları bir yolu, bir gecede alırdı, sessiz ve hızlı hareket, savaş gereklerinin en önemlilerinden biri olarak kabul edilirdi. Yüz Hristiyan'ın onbin Osmanlı'dan daha fazla gürültü yaptığını Batılı yazarlar bildirmektedir... Türk askerinin cesareti her türlü takdirin üzerinde idi. Yaşamak esas olmakla beraber, eğer ölmek alna yazılmışsa hiç de çekinilecek bir şey değildi». Lisenin en yetişkin öğrencilerine sunulan bu satırlar «ortaçağlar» tarih anlayışını nasıl da anımsatıyor; alın yazısı, bilimsel araştırmaya nasıl meydan okuyor!*

Tarih, şüphesiz, P. Geyl'in dediği gibi «bitmeyen tartışmadır», ama Yıldız-Alptekin-Şahin-Bostan gurubunun «*II. Abdülhamit isyanları bastırdı. Ermeni komitelerine karşı haber alma teşkilatı kurdu. Ülkenin bölünmesini hedef alan fikir hareketlerine karşı sert davrandı. Basına sansür koydu*» biçimindeki yaklaşımlarıyla değil; ne de Şirin'in «*Sultan Abdülhamit, başlangıçta ıslahat hareketlerini devam ettirmek istemişti... Ancak daha sonra Mithat Paşa'nun sadrazamlığı sırasında, Onunla anlaşmazlığa düşmüştü. Mithat Paşa tam Meş-*

rutiyet idaresi kurmak ve padişahın yetkilerini en aza indirmek istiyordu. İşte bu ortamda Sultan II. Abdülhamit, devlet idaresinin babası Abdülmecit gibi yumuşak değil, dedesi II. Mahmut gibi otoriter bir şekilde yapılması gerektiğine inanarak, Meclisi süresiz tatile sokmuş, yani dağıtmıştı.» biçiminde bulandırılan meşrutiyet ile. Kızısultan–müstebid padişah tartışmalarını burada dile getirmeye hiç gerek yok. Ancak tarih, Cristopher Hill'in de belirttiği gibi, doğruluğu kanıtlanmış önerilere karşı çıkma anlamına da gelmez. Tarih süreci içinde birer 'an' olmaktan öteye gidemeyen hükümetlerin, fırsat bu fırsattır ilkesine bağlanarak, politikalarına uygun düzenlettikleri reçeteleri, tarihi çarpıtma olasılığını birlikte getirir.

Her yanıla 'mükemmel' gösterilen, yönetimi putlaştıran kişileri yansıtan satırlara daha fazla yer vermek istemiyorum; yazımın sınırlarını aşmak istemiyorum. Kitapların güncelleşememiş dilleri, çelişkili cümleleri ve abartmalarla ilgili saptamalarımı da burada veremiyorum. Gerçekten, bütün bunları yansıtabilmek için bir kitap hacmi gerekebilir. Kısaca belli başlı sorunları ve önerilerimi dile getirmek istiyorum⁽⁵⁾.

IV

Temel Sorunlar, Öneriler

Liselerde okutulan tarih kitaplarına ilişkin yukarıdaki satırları sıralarken, temel birtakım kavramlar kafamdan hiç uzaklaşmadı. Şimdi, maddeler halinde, bunlar üzerinde duracağım ve kesin bir yol belirleme amacı gütmeyen, öneri kırıntılarını sunacağım.

a) Son birkaç yılda piyasayı dolduran ve çoğunluğu, yakından tanıdığım (bu eleştirimden ötürü–bilimsellik gereği – beni hoşgörüle karşılayacaklarına inandığım) meslektaşla-

rım tarafından yazılan lise tarih kitapları, ne yazık ki ön hazırlıksız ve daha kötüsü, bir şablona bağımlı olarak kaleme alınmıştır. Aslında, yazarların/yayınevlerinin –ortak bir «müfredat» şablonunun tutsaklığında kalmalarının ötesinde– tarih eğitimi/öğretimi’nin geleneğinin kurulamamış, hiç geliştirilememiş bir ortam içinde işe koyulduklarını bilmemiz gerekir. Öğrenci gruplarına, çağdaş bir tarih anlayışından, tarih bilincinin nasıl verilebileceği kaygısıyla geliştirilmiş program ve deneyimlerden yoksun yüksek öğretim düzeninde –kişisel atılımlar dışında– çok fazla bir şeyler beklemek de haksızlık olur, kanısındayım. Öğrenciyi fazla bilgiye götürmesi için düzenlenen, anılan kitapların sonlarında ya da iç sayfalarında yeralan bibliyografya'lara bakıldığında, bu işte ne kadar geri kalındığı, Hoca Sadettin’in *Tacüttevarih*’ini önerecek kadar «hod fûrûş»luk edildiği görülebilir.

Tek tip (çeşitli yazarlar ve yayınevlerine rağmen tek tip) tarih kitabından vazgeçilerek, her dönemi yazan tarihçilik geleneğini bırakarak, ortaöğretim öğrencilerinin çağdaş beklentileri doğrultusunda, aşağıda kısaca belirtmeye çalıştığım esaslar paralelinde, lise tarih öğretimini yeniden ele almak, sanıyorum, kaçınılmazdır.

b) Son 30–40 yıl içinde, dünya boyutlarında ve Türkiye’de geliştirilen tanım, amaç, konu ve içerik –ne yazık ki– lise tarih kitaplarına yansımamıştır. Tek tip tarih kitapları –Yücel Kabapınar’ın yukarıda andığım makalesinde istatistiksel olarak görüleceği üzere –anlamsız/bağlantısız «muharebe» serüvenleriyle donatılmış, «büyük» adamların– üstelik psikoloji ile hiç tanıştırılmamış –özgeçmişleriyle süslenmiştir⁽⁶⁾. Geliştirilen kavramlar, uzun dönemlerde oluşan olgular, demokrasinin, hoşgörünün, insan haklarının sürüklediği konu ve yöntemler ortaya konamamıştır (bütün bunların uygulayıcısı konumundaki «tarih öğretmenleri»ni yetiştiremediğimizi de, ayrıca ve acıyla, vurgulamak isterim).

c) Erdal Aslan’ın yazısında iyi sergilendiği üzere, «Ata-

türk İlkeleri ve İnkılap Tarihi»nin sınırları içine sığdırılan, liselerin üçüncü sınıflarında çok kısa geçirilen çağdaş tarih kavramı hiç işlenmemektedir⁽⁷⁾. Bunun anlamı çok basittir: Öğrencinin içinde yaşadığı dönemin/toplumun sorunlarından, uluslararası ilişkilerden bilgilendirilmesi engellenmektedir. Geçmişin günümüz, günümüzün geçmiş ile iletişimine fırsat verilmemektedir. (İzmir liselerinden birinde 1990-91 öğretim yılında, öğrencilerimin uygulamaları sırasında, tanık olduğum bir soru -aslında birçok soru- ihtiyacın ne yönde olduğunu göstermiştir: Öğretmen adayı öğrencim, Amerika'nın Avrupa'ya karşı bağımsızlığını anlattıktan sonra, bir lise öğrencisi parmak kaldırıp, ABD'nin Körfez savaşı ile ilgili bağlantı kurmasını istemesi, 200 yılı aşkın bir süreçte ABD'nin neden bugünkü konuma geldiğini sorması, şüphesiz tarih bilincine yönelme göstergesidir).

c) Unutulmamalıdır ki, kitaplar öğrencinin ulaşmak istediği hedefe varmasında aracı rolü oynarlar; ona ufuk açarlar; onun özgür düşüncesini sınırlama amacı taşımazlar, taşınamalıdır. Öğretmenlerden de, benimseyemeyecekleri bir «müfredat» ve onu yansıtmaya görevi yüklenmiş kitaplara bağlı kalmaları beklenmemelidir. Öğretmenin, tarih bilinci ve eğitcilik sorumluluğu içinde, yararlı bulacağı tarih anlayışlarını yansıtan yayınları, filmleri vb. aygıtları önermesini ve bu önerileri doğrultusunda çağın geçerli saydığı tarih kavramları üzerinde düşünmeye, onları kovalamaya, tartışmaya sevk edebilmesine izin verilmelidir. Tek tip kitabın yarattığı «kesin ve kesin malumat»ın dışına taşmada/taşırmada yardımcı olunmalıdır.

Tarihçi, geçmişi en geniş boyutlarıyla gösterebildiği sürece çağdaştır. «Dünyaya açık, çok yönlü, kendini sürekli aşmak isteyen, onun için de sorgulayan ve eleştiren»⁽⁸⁾ yazarlar, öğretmenler ve öğrencilerle çağdaş olunabilir, diye düşünüyorum.

İncelenen Kitaplar

Akşit, Niyazi–Oktay, Emin, *Tarih Lise I*, İstanbul/Remzi Kitabevi, 1985, 254 sayfa.

Merçil, Erdoğan ve diğerleri, *Lise İçin Tarih I*, İstanbul/Altın Kitaplar, 1989, 255 sayfa.

Merçil, Erdoğan/Büte, *Lise İçin Tarih II*, İstanbul/Altın Kitaplar, 1989, 256 sayfa.

Miroğlu, İsmet–Halacoğlu, Yusuf, *Lise İçin Tarih III*, İstanbul/Altın Kitaplar, 1989, 236 sayfa.

Mumcu, Ahmet, *Liseler İçin Tarih I*, İstanbul/İnkılap Kitabevi, 191 sayfa.

Mumcu, Ahmet ve diğerleri, *Liseler İçin Tarih 2*, İstanbul/İnkılap Kitabevi, 1990, 159 sayfa.

Mumcu, Ahmet, *Liseler İçin Tarih 3*, İstanbul/İnkılap Kitabevi, 1990, 240 sayfa.

Oktay Emin, *Tarih Lise III*, İstanbul/Atlas Yayınevi, 1986, 343 sayfa.

Sümer, Faruk–Turhal, Yüksel, *Tarih Lise I*, İstanbul/Ders Kitapları, 1989, 232 sayfa.

Şirin, Veli, *Tarih Lise III*, İstanbul/Gendaş, 1986, 272 sayfa.

Tekin, Gürkan–Turhal Yüksel, *Tarih Lise 3*, İstanbul/Ders Kitapları, 1990, 263 sayfa.

Tekin, Gürkan–Turhal, Yüksel, *Meslek Liseleri İçin Tarih*, İstanbul/Ders Kitapları, 1989, 200 sayfa.

Turhal Yüksel, *Tarih Lise 2*, İstanbul/Ders Kitapları, 1989, 263 sayfa.

Uğurlu, Nurer–Balcı, Esergül, *Tarih Lise 2*, İstanbul/Serhat–Örgün Yay. 1989, 236 sayfa.

Uğurlu, Nurer–Balcı, Esergül, *Tarih Lise 3*, İstanbul/Serhat–Örgün Yay. 1989, 304 sayfa.

Uğurlu, Nurer–Balcı, Esergül, *Meslek Liseleri İçin Tarih*, İstanbul/Serhat–Örgün Yay. 1989, 256 sayfa.

Yıldız, Hakkı ve diğerleri, *Tarih Lise 1*, İstanbul/Servet Yayın. 1989, 246 sayfa.

Yılmaz, Hakkı ve diğerleri, *Tarih Lise 2*, İstanbul/Servet Yay. 1989, 195 sayfa.

Yıldız, Hakkı ve diğerleri, *Tarih Lise 3*, İstanbul/Servet Yay. 1989, 251 sayfa.

DİPNOTLAR

- * MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun liselere önerdiği kitaplar, bu bölümün arkasında verdiğimiz listede sıralananlardan fazla olabilir. Yazıma konu olanlar, gazetelerde duyurularına çok rastladığım ve liselerde izlenmesi yeğlenenlerdir. 1980'li yıllarda okutulan diğer kitapların eleştirisi için bkz. Bölüm V, VI, VII.
1. Bkz. Y. Kabapınar, «Lise Tarih Kitaplarıyla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmesi», *Türkiye'nin Ders Kitapları: Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, İstanbul/Cem Yay., ss. 159-175.
 2. M. Genç, «Tarih Araştırmaları Oturumu Üzerine Yorum», *Türkiye'de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi* (derl. S. Atauz); Ankara 1986, s. 439.
 3. E. Kongar; «Kitaplar ve İktidarlar», *Hürriyet Gösteri*, sayı 59, Ekim 1985, s. 61.
 4. M. A. Kılıçbay, «Nizam-ı Alem'den Tanzimat'a», *Türkiye Günlağı*, Kasım 1989, sayı 8, s. 49.
 5. A. T. Alkan, «Osmanlı Tarihi; Bir İnanç Alanı», *Türkiye Günlağı*, Yaz 1990, sayı 11, s. 5.
 6. Lise tarih kitaplarının bir değerlendirmesi, örnekleriyle eleştirisi için Y. Kabapınar'ın «Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretim'de (Lise) Tarih Öğretimi» (Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü'nde savunulan Yüksek Lisans Tezi, İzmir 1991)'ne bakılabilir.
 7. Bkz. Yücel Kabapınar, «Lise tarih...», ss. 159-175.
 8. Bkz. E. Aslan'ın, Ortaöğretimdeki «*Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük*» *Türkiye'nin Ders Kitapları*, ss. 177-205.
 9. Şara Sayın, «Kültür Kimliği Sorunu», *Çağdaş Kültürümüz, Olgular, Sorunlar*, İstanbul 1991, s. 24.

ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMESİYLE TARİH ÖĞRETİMİ

Tarih derslerinin sevimsizliği, konuların özgür ve eleştirel bir yaklaşımla ele alınamaması, Tarih'in kendisini de sevilmez kılmakta. Galiba her şey birbirine bağlı ve toplumumuz sağlıklı bir demokrasiye kavuşmadıkça böyle başa böyle traş olacak.

Mete Tunçay

Kendilerini ya azarladığımız ya da –TBMM veya YÖK şefaatiyle– affettiğimiz, ama «sorun» çıkarabileceği, «kös-tek» olabileceği kuşkusuyla gözetim ve denetime muhtaç saydığımız; olgun, öneri getiren, kavgasız tartışabilen, okumayı–araştırmayı seven türden nitelikleri pek yakıştıramadığımız öğrenciler, kimi zaman çok işe yarıyorlar, yöneticileri şaşırtırcasına gözlemlerde bulunabiliyorlar!!!

Bu bölümde ne Fernand Braudel'in tarih ustalığı ve Ömer Lütfi Barkan'ın demografik çalışmaları, ne Fuad Köprülü'nün önce rolü, Halil İnalcık'ın becerileri, ne de Eric

Hobsbawm'ın uyarıları, Emmanuel Le Roy Ladurie'nin bölgesel tarih çalışmaları gündeme gelecek; ne Osmanlı arşivinden belge verilecek, arkeolojik buluntulardan söz edilecek, ne de Cumhuriyet tarihinin kaynaklarından, folklorik keşiflerden iktibas edilecek. Bütün bunların yerine, dört yıllık tarih öğretimleri sonucu, gerek fakültelerinde, gerekse uygulama için gittikleri ortaöğretim okullarında tarih öğretimine yönelik gözlem yapan –mezun olmak üzere ya da taze mezun– öğrencilerimizin safça, dürüstçe yansıttıkları düşüncele-ri dile getirilecek.

İlk yıllarında soru sormaktan korkan, zamanla sormak istediği yorumun kendileri aleyhine kullanılabileceği korkusunu yenip, soru sormaya, yorum getirmeye çalışan, kişiliklerini bulunca da cevher gibi ortaya çıkan, nükteyi sevmeye başlayan öğrencilerimizin –ortaöğretim kurumlarından şartlanmış olarak gelip, zamanla aklın önderliğinde mantıklı davranmaya başlayanların– son dört yıl içinde saptadığım ve tarih öğretimiyle ilgili bizlere nasıl yardımcı olabileceklerini gösteren belgeler verilecek bu yazıda; kendi sesleri duyurulacak. Tarih, belki, kendisi gibi yaşlıları sever; kimi tarihçiler bu dalın olgun insanların işi olduğunu savunurlar. Ama unutmayalım, olgun insanlar, yaşlı tarihçiler bile bu karmaşık bilgi dalını tek başlarına kurtaramadılar, doğası gereği kurtaramayacaklar da. Gençlerin, öğrencilerin yaratıcı güçleriyle söyledikleri, söyleyecekleri bizlere, her zaman ipuçları verebilir.

Dördüncü (son) yıllarında orta öğretim kurumlarında «uygulama» adı altında gözlem yapan öğrencilerime bu kurumlardaki öğretim yöntemleri ile ilgili olarak çeşitli sorular sordum. 1989 Haziran'ında da konulara ilişkin düşüncelerini yansıtmalarını istedim. Aşağı yukarı 150 öğrencinin fikirlerini aldım 1987–90 yıllarında. Ortaya konan cevaplarla, türlü ürküntü ve kaygıya rağmen dört yıllık eğitim/öğretim sonucu oluşan birikimlerinin katkısıyla cesurca yapılmış eleştirilerle dolu olarak karşıma çıktılar.

Uygulama yaptığınız ortaöğretim okullarında dersler nasıl işleniyordu?

1990 Haziranında Buca Eğitim Fakültesi «tarih öğretmenliği ana bilim dalı»ndan mezun olan Bayram Eyüp Ertürk «*bizim uygulama yaptığımız [İzmir] Atatürk Lisesi 2. sınıf tarih ve inkılap tarihi derslerinde işleyiş yöntemi, konferanسیye yöntemi ve öğrenciyi arasura aktif kulma, konuları önceden haber verip, dersi onlara anlatırma metodu kullanılıyor-du*» diyor ve öğrencinin «*zaman zaman aktif kulınarak derse ilgisi*»nin çoğaltılması yoluna gidildiğini bildiriyor. Aynı dönem ve lisede uygulamada bulunan Muazzez Gazez «*öğrencilere bir ders öncesi ertesi ders işlenecek konular söyleniyor ve çalışarak gelmeleri isteniyordu. Birkaç öğrenci hazırladıklarını anlatıyordu. Öğretmen de soru cevap yoluna gidiyordu... Konuların tarihi ne kadar eskiye gidiyorsa öğrencilerin aktarması ve öğretmenin konu hakkında bilgi vermesi o kadar zorlaşıyordu*» şeklinde yorumluyor. Hakkı Uyar uygulamanın başka bir yanına dokunuyor, özel dersaneleri dile getiriyor: «*İşlediğimiz konuları (lise II) dershanede de görmüş olduklarından daha fazla bilgiliydiler (öğrencilerin hemen hepsi dershaneye gidiyor).*» Atatürk Lisesi'nde ve ortaokul kısmında uygulama yapan öğrencilerin derslerin işleniş biçimlerine ilişkin gözlemleri aynı noktalarda birleşiyor. Başka lise ve ortaokullarda gözlem yapanlar da genellikle aynı şeyleri söylüyorlar. Gülşah Barış «*Çoğunlukla öğrencilere kitaptan konular verilip anlatılıyor, çok az soru-cevap uygulanıyor*» şeklindeki eleştirisiyle yöntemi eksik buluyor. Gülnaz Koyuncu da genellikle sınıfın «*dinleyici*» rolünde bulunduğunu ve «*kitaptaki bilgilerle yetinildiğini*» belirtiyor.

1987 yılında dördüncü yıl öğrencilerinin eleştirilerinde Gürcan Bozkır «*Girdiğimiz sınıfta öğretmen pasif öğrenci aktifti... Konular daha önceden sınıf listesine göre dağıtılıyordu. Ders anında bu öğrenciler sınıfa anlatıyordu*» diyor, ancak sınıfın tarih dersi içine nüfuz edemediğini gözliyor: «*Çocuklar dersle değil, başka şeylerle ilgileniyorlardı; mesela bazıları başka bir derse çalışıyordu*». Bozkır'ın bu gözlemi öğrencilerin tarih dersine ilgisizliklerini göstermesi bakımından önemli sayılmalıdır. Arife Demirel de «*gittiğim lisede tarih öğretmeni-nin ders işleyişi çok pasifti. Önce konu öğrencilerden bir tane-sine okutuluyor, sonra da bir öğrenci konuyu anlatıyordu*» di-yerek derslikte kitaptan okutulmuş olmasını eleştiriyor.

1989 yılında uygulamada bulunan öğrencilerimizden Er-dal Aslan, İzmir Namık Kemal Lisesi'ndeki uygulamayı yan-sıtıyor: «*Öğretmen dersi onlara anlattırıyor; bazen dersin ko-nusu dahi anlatılmadan, öğrenci yeterince aydınlatılmadan kitaptan konu ile ilgili sorular soruluyor; tabii ki öğrenciye hiç-bir şey verilmediği için de derse hazırlıklı gelen öğrencilerin dı-şında cevap veren pek olmuyor*». Aslan, kimi öğrencilerin ba-şarılı olmasını, «*derslerin verilmesinde izlenen yöntem ya da müfredattan çok öğrencinin kendi azmine ve ilgisine*» bağlı-yor. Aynı dönemde Gazi Lisesi'nde uygulamaya giden Mer-yem Işık, soru cevap sistemiyle ve öğretmenin eksiklikleri ta-mamlamasıyla sürdürülen tarih öğretiminin bu haliyle olum-lu katkılarını belirtiyor, ama «*benim dikkat ettiğim kadıyla, dersi öğretmen verdiği zaman öğrenci dersi dinler gibi görünü-yordu, ama birçoğu uyukluyor veya başka şeylerle ilgileniyor-du*» gözlemiyle öğretimi can damarından vuruyor. Yunus Demirörs, çok önemli bir noktayı yakalıyor. Lise üçüncü sı-nıfta «*inkılap tarihi*» dersleri için hazırlanan öğrencilerin yaptıklarını yetersiz buluyor: «*Öğrencilerin çoğu konularını ansiklopedilerden topluyorlar. Bu tutum ise kısır döngüyü baş-latıyor. Akademik yayınlardan faydalanılmıyor*».

II

Belirlenmiş ders kitabı dışına çıkılıyor muydu?

İlk soruma aldığım yanıtlarda bu konuda ipuçları veriliyor, ancak biraz daha açıklık getirmekte, konuya doğrudan değinen kimi öğrencilerimden satırlar aktarmakta yarar görüyorum.

1990 Haziranında mezun olan Nermin Ulutaş «benim dersine girdiğim öğretmen kitapta eksiklikler bulunduğunu ve pekçok şeyi dışarıdan vermek zorunda kaldığını bildiriyor» diyor, ama bunun da «birkaç cümlelerin dışında bir şey olmadığını» belirtiyor. Nazike Pehlivan «belirlenmiş ders kitabı dışına genelde çıkılmıyordu» diyor ve ekliyor: «bunun nedenini rehber öğretmenime sorduğumda bana çocukların seviyesinin buna mümkün olmadığını söyledi ve karşımdaki öğrencilerin ortaokul I, II. sınıf olduklarını ve kitabın zaten gerektiği kadar ağır olduğunu söyledi». Halil Köken ise soruya tek kelime ile cevap veriyor: «hayır».

1989 Haziranında fakülteyi bitiren Selma Öztürk, uygulama yaptığı lisede «ders kitabı dışına hiç çıkılmıyordu, tamamiyle izlenen kitap takip ediliyordu» diyor ve fazla bilginin öğrenciler tarafından yadırgandığını belirtiyor: «Hatta konuyu anlattığım zaman çocuklar, konuyu çeşitli kitaplardan hazırladığım için yadırgamışlardı. Bir çoğu da kendi kitapları dışında anlattığım birçok şeyi not alma veya öğrenme gereği duymadılar. Onlara göre kitaplarında yer alanlar yeterli, hatta çoğu da gereksizdi.» Meryem Işık da aynı gözlemde bulunuyor: «Ders kitabı dışına çıkılmıyordu. Hele öğrenciler, kitapta ki satırların dışına çıkmıyorlar, aynen kitaptaki şekliyle kelimesi kelimesine, satırı satırına anlatıyorlardı». Yunus Demirörs «Kitap dışına çıkılmıyor elbette. Kitap dışına çıkmak de-

mek, müfredat dışında ya da kulvar dışında kalmak demek. Yani program esnek değil» yorumuyla tarih öğretiminin temelli sayılması gereken görüş çeşitliliğine getirilen kısıtlamayı dile getiriyor.

1987 yılında da durum farksızdı, öğrencilere göre. «Ders kitabı dışına çıkılmıyordu» diyor Filiz Çevik, Arife Demirel, Gürcan Bozkır ve diğerleri. Adnan Özgüler «*özellikle devrim tarihi dersinde kitap dışına çıkılıyordu, bunu öğrenciler istemekteydi. Öğretmen zorunlu olarak bu konulara eğilme zorunluluğunu hissediyordu*» ifadesiyle, sanırım devrim tarihinin güncelliğinin zorlamasıyla ve öğrencilerin yaşadıkları çağın bilincinde olmalarıyla, dersin genişleme olanağını bulduğunu bildirmek istiyor.

1988 yılı uygulamalarından aldığım sonuçlar da dikkate değer. Canan Özcan «*ders kitabı dışına çıkıldığı söylenemez*», diyor ve öğretmenin «*kendi bilgilerine dayanarak bazı şeyler*» eklediğini söylüyor, eklemelerin kaynaklarını «*öğrenci dinliyor ama göremiyor*» şeklinde yöntem eksikliği keşfediyor. Hilal Çetin, öğrencinin gerektiğinde derse ilgi duyabildiğini şöyle dile getiriyor.

«*Ders kitabı dışına pek çıkılmıyordu. Gerekçe olarak da 'sınavı nasıl olsa (eldeki) bu kitaptan yapmak zorundayız' deniliyordu. Şunu da belirtiyim, kitap dışına çıkıldığında öğrencide derse karşı ilgi artıyor, hatta bazıları sınavda sorulmayacağına bile bile not alıyorlardı*». «Hayır» diyor Yücel Kabapınar, «*kitap gerek hoca, gerekse öğrenci tarafından ezberlenmektedir. Bir öğretmenler zümre toplantısına katılmıştık, öğretmenlerden biri kitapların sık sık değişmesinden yakınıyordu. Yakınma nedeni de yeni çıkan kitabı ezberleme zorunluluğunun ortaya çıkmasıydı*». Kabapınar'ın vurgulamak istediği çok önemli şüphesiz: «*Bir şeyi daha vurgulamak isterim. Bunu yaratan öğretim sistemidir. Konuştuğumuz hocaların çoğu kitap dışına çıkamadıklarını belirtiyorlardı*». Öğretim sisteminin öğretmeni nasıl bağladığının açık ifadesi bu.

III

Öğrenciye fikri, yorumu soruluyor muydu?

Bu sorudan amaç, tabii ki, öğrencinin bir soru karşısında kitapta yazılanları aynen aktarıp aktarmadığını ortaya çıkarmak değildir; kendi düşüncesi, tepkisi, yorumunun sorulup sorulmadığı, bunlar için akademik ortamın yaratılıp yaratılmadığını öğrenmektir. Genelde, öğretmenler, öğrencilerine anlayamadıkları bir noktanın anlaşılması için soru sorma hakkı tanırlar. Anlaşılmayan noktalar, konular, yeniden anlatılır; görev yerine getirilmiş görünür. Bütün bunlar öğrencileri ezbercilikten kurtarır mı?

Gülnaz Koyuncu, *«ezberlemeye ve elindekilerle yetinmeye alıştırılmış, araştırma, inceleme ve karşılaştırmaya yönlendirilmiş bir öğrenci kitlesi»*nin sorunlarını sergilemeyi amaçlıyor. *«Burada kendi lise öğrencilik yıllarımı da daha gerçekçi yorumlama şansını buldum»* diyor ve açıklıyor: *«Öğrenciye soru sormak sanki onlara işkence etmiş gibi bir izlenim uyandırüyordu. Kaç yılında, nerede, kimlerle gibi yanıtı kitap-tan aynı şekilde alınacak sorulara alıştırılmışlardı. Yorum yapmak, bağlantı kurmak, alışılmışın dışındaydı»*. Nermin Aktaş, öğrencinin fikri, yorumu için *«ben böyle bir şeye pek tanık olmadım. Genelde bilgi verilmeye çalışılıyor; fakat bunun bir yorumu yapılmıyordu»* diyor. Filiz Çevik karşılaştığı daha keskin tavrı dile getiriyor: *«Fikri, yorumu sorulmuyordu. Ben çoğu kez, öğretmen hanımın bu konuda öğrenci arkadaşları ikazına şahit oldum»*.

1989 yılında Erdal Aslan, Selma Öztürk, Adnan Eren-türk, Müge Karabeyoğlu gibi, İzmir'in ünlü liselerinden birinde uyulama yapma fırsatı bulan kimi öğrencilerim, zaman zaman öğrencilerin görüşlerinin sorulduğunu, özellikle dev-

rim tarihi konularında tartışmalı bir ortamın yaratıldığını ileri sürüyorlar. Yakaladıkları ve kendilerine göre iyi sayılabilecek yöntemleri dile getirerek tamamen olumsuz tavrı içinde olmadıklarını gösteriyorlar.

Üzerinde durulması gereken önemli bir husus da, öğrencilerin düşünce ve yorumlarını sergileme girişimleri karşısında öğretmenlerin «çekingencilikleri»dir. *«Öğretmenler genelde çekindiklerinden kitap dışına çıkmıyorlar ve tartışmaya pek izin vermiyorlar»* diyor Şenol Yiğit, 1988 yılındaki uygulama sonucunda. Yücel Kabapınar yine Türk eğitim sisteminde dem vuruyor. *«Kitap tek doğrudur, öğrenci konuşmaktan utanır, çekinir... Mahçup ortaokul öğrencisi değil düşüncesini açıklamak, çalıştığı halde dersi anlatamıyordu... Öğretmenlerin de öğrenciyi konuşturmak için çok büyük çaba harcadıkları söylenemez»* Kitabın satırlarını fazla işgal etmemek için, bu tür uyarıcı örnekleri çoğaltmıyorum.

IV

Belge ya da ilk-elden kaynaktan yararlanılıyor muydu?

Sadece belirli el kitabına, kimi zaman da ansiklopedik bilgiye dayanılarak sürdürülen bir eğitim sisteminde böyle bir soru gereksiz, bundan da öte «abes» gelebilir. Yanıtların «hayır» olacağı belli. Nitekim bütün öğrenciler «hayır» diye seslendiler. Onlardan ayrı ayrı alıntı yapmak da «abes». Sadece, aralarına girip, şunu eklemek istiyorum: Bir öğrenci için kaynak dilini okuyup anlamak çok zor bir iş, yakın dönemlerle ilgili olsa bile. Ancak sadeleştirilmiş, tercüme edilmiş, sözlük yardımıyla okunabilecek duruma getirilmiş kaynak metinlerden yararlandırmak hiç de zor değil. Öğretmenin yardımıyla, ilkelden bir kaynağın, belgenin anlaşılmasındaki yöntemleri ortaya koymak, bilginin kökenine ulaşma,

yollarını araştırma yeteneği kazandırmak tarih öğretiminin çok önemli bir yanı olduğunu sanıyorum.

Bir Özeleştiri

1989 Haziran döneminde «tarih öğretmenliği anabilim dalı»nı bitirmiş öğrencilerimizden –alışılmışın dışında– bir şey istedim: Dört yıl başbaşa kaldıkları öğretim elemanlarının ve uygulanan yöntemlerin eleştirisi. «Hocalar»ı ve onların yöntemlerini eleştirmek, izlenimlerini nesnel olarak yansıtmak böylece tarih öğretiminin geliştirilmesine katkıda bulunmak. Besbelli ki, kolay bir iş değildi onlar için. 1980’li yılların öğrenci üzerine getirdiği sınırlamalarla güncel konularını eleştirmekten korkan, başka bir deyişle, yaşadığı dönemin bilincine erişme yolları tıkanan bir öğrencinin geçmişi yorumlayan bir bilgi dalının öğretim yöntemlerini eleştirmesi ve bunu rahatlıkla yapabilmesi belki beklenemezdi. Ancak onların da sorumlulukları vardı, hakları vardı; dünya ölçüsünde düşünüldüğünde yetkileri vardı. Bir öğretim elemanını en iyi, en yakından onlar tanıyabilirdi. Derste neler anlattığını, nasıl bir yöntem tuttuğunu en mükemmel şekliyle onlar bilebilirdi (Üniversite etkinliklerinde öğrencinin rolü bu yazının konusu olmadığı için daha ileri gitmiyorum).

Fakültelerini bitirmiş olmanın rahatlığı içinde ve kendileriyle kurmaya çalıştığım diyalogun da etkisiyle, «oybirliğiyle» diyebileceğim bir benzerlikle, bana, çok uyarıcı oldu bu sınıfım. Sorularımdan iki tanesini ve görüşlerinin ortak noktalarını yansıtan cevaplardan bazılarını şöyle sıralayabilirim.

V

Dört yıllık eğitim-öğretim döneminde ders anlatım yöntemlerinden memnun kaldınız mı? Kalmadıysanız nasıl olmasını isterdiniz?

Önce, konuya taraflı bakan Erdal Aslan'ın düşüncelerine açılalım: «Dört yıllık eğitim-öğretim döneminde ders anlatım yöntemlerinden memnun kaldığımı söylemeyi isterdim, ama ne yazık ki bu zevkten mahrum bırakıldık... Bence büyük olasılıkla bu uygulanan sistemin sonucudur. Bugün sadece biz tarih öğrencilerinin değil, hemen hemen belli başlı birkaç yerleşik kadro ve yapıya kavuşmuş üniversite... dışında hemen hemen bütün öğrencilerin karşı karşıya oldukları bir durum. Her nasılsa üniversiteye kapağı atmış, yeterli bilgi ve akademik yöntemlerden nasibini almamış bazı kimselerin hoca olarak atanmalarının bir sonucudur. Şöyle ki biz tarih öğrencilerinin bizzat yazacağı acı gerçek bu konuda sanırım durumu yeterince aydınlatır. Ben bu bölümü seçerken ilk sıralarda yer vermediğim gibi, başlarken de çok istekli değildim. Ancak tarihi severdim, sosyal, ekonomik ve siyasal olaylara karşın olan ilgimin ve lise hocamın (teşvik demeyeyim) üzerimde uyandırdığı etkilerle seçtim... Belki de isteksizliğimin nedeni ülke koşulları ya da diğer çevreden birtakım faktörlerdi diye düşünüyorum.

Şüphesiz izlenen ders verme yöntemlerinin çok büyük bir payı vardı. Hocalar yanlış ve yetersiz bilgilerle karşınıza geliyorlardı. Öyle ki belki de kendisi de bunun farkında olduğu için hayat hikâyesini ve yaşadığı olayları anlatarak, espiriler yaparak vakit doldurma yoluna gidiyordu. Beni oldukça üzen, bunca kaynak kitap varken, yazdırma yoluna gidilmesidir. Bende derslerde geçirdiğim vaktin bir kayıp olduğu izlenimini

bile uyandırdı.

Diğer bir eksiklik de hocaların ezbere dayalı sorular sormaları ve bizim de sınıf geçebilmek için buna zorunlu olmamız yüzünden neredeyse düşünmeyi dahi unutacak bir hale gelmemize yolaçıcı bir yöntem izlenmesidir.»

Erdal Aslan abartıyor muydu? Hayır. Şu anda araştırmacı olan bu tarihçi adayı, eleştirilerinde tek kalmış değil.

Türkan Başyigit şu düşünceleriyle katılıyor eleştiriye: *«Bazı dersler dikte şeklinde verildi. Biz de bu yazdırılanlara çalışarak kaynağa yönelmeden ezberci olarak sınavlara girdik. Yazdırıldığı için fazla konu işlenmedi. Bazı derslerde de hocaların bazıları konferans şeklinde işledi. Öğrenciler, özellikle ilk iki sene, derste hep dinleyici durumundaydı. Oysa öğrencilere konu verilmesi ve konuların sınıfta anlatılması öğrenciyi derste daha ilgili yapıyor... Öğretim görevlileri de öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmıyor.»*

Efrayim Tosun, uygulanan yöntemden, *«bazı dersler haric hiç memnun kalmadığımı belirtmek isterim»* diyor. *«Çünkü dersi veren hocamız bu konuda yetersizdi. Hatta diyebilirim ki bu konuda fazla bilgisi de yoktu. Seminer çalışmalarının ne demek olduğunu yani yararını üçüncü ve dördüncü sınıfta anladım... Ders hakkında bir sorumuz olduğunda ise çekiniyordum sormaya».* Selma Öztürk de şunları dile getiriyor: *«Dört yıllık eğitim süresi içinde ders anlatım yöntemlerini bazı istisnalar dışında beğenmedim diyebilirim. Şöyle ki, çoğu derste hoca tarafından sürekli not tutturulması öğrencilere pek bir şey kazandırmıyor. Özellikle bu ilk yıllarda çok yaptırılıyor».* Hatice Sürmen'in pedagojik değerlendirmesi ayrıca dikkate değer görünüyor: *«Bazı derslerimizden memnun kalmakla birlikte, özellikle bir ders hocamız konusunda yetersiz kaldığı zaman, herhangi bir şey öğrenmek için çaba sarfetmedik. Ders hocamızın konuya sadece kendisi hakim kalıp farklı görüşleri kabul etmemesi gibi bir havaya girmesi, özellikle sınıfı geçme endişesi yüzünden bizleri suskunlaştırdı».* Türk Dili, yabancı

dil derslerin göstermelik yöntemlerine de değinen Sürmen, «ders hocamızın konusuna hakim olup, konuları sınıfta tartışır havada işlediği zaman çok şeyler öğrendiğimizi sanıyorum. Böyle derslere karşı ilgili olmakla kalmadık, bu konularda çok kitap okuma çabası içine de girdik. Ders hocamızın derse olan ilgisi ve bilgisi bizi yönlendirdi. Özellikle seminer çalışmalarının faydalı olduğuna inanıyorum. Araştırmayı, öğrettiği gibi kaynaklara inmeyi sağlıyor. Her arkadaş başka bir konuyu araştırdığından çok kitap tanımayı da bize sağladı».

Ders işleniş biçimiyle ilgili yorumlar, değerlendirmeler, eleştiriler bitmek bilmiyor. Her bir öğrencimin görüşünü yansıtmak isterdim. Yine de ortak noktaları, hepsinin birleştiği saptamaları aktardığımı sanıyorum.

VI

Programlarda yer alan konular yeterli miydi? Değilse ne tür konu/ders başlıkları isterdiniz?

1989 Haziran mezunlarından Naci Akkurt, «*tarih öğretmenliği ana bilim dalı*» programında yer alan konuları denge-siz buluyor: «*İlk iki yıl biz sosyo-ekonomik tarihten haberdar bile değildik. Geç de olsa bu konuya değinilmesi bizim için çok yararlı oldu. Örneğin bizim birinci sınıfta gördüğümüz İslam Tarihi, Selçuklu Tarihi, Anadolu Selçukluları Tarihi ve Osmanlı Tarihi derslerinde sadece siyasi olaylar işlendi*» Akkurt'un saydığı konu başlıklarının, «giriş» niteliğindeki derslerin basitleştirilmiş siyasi-askeri olay ağırlıklı olarak verildiğini saptaması, isabetli bir gözlemdir. Tarih öğretiminde, özellikle ilk yıllarda sunulan ve derinlik belirleyici olması umulan genel konuların mahiyetinin anlaşılmamış bulunduğunu yansıtıyor. Akkurt, çağdaş konuları işleyen tarih öğretimini de hatırlatırken ayrı bir yaraya parmak basıyor: «*Eskiçağ*

ortaçağ, yeniçağ öğretildiği halde, ikinci dünya savaşı hakkında hiçbir bilgi verilmedi. Buna göre günümüzde işlenen konular arasında kopukluk vardır. Bu giderilmelidir. Çünkü yüzyıllımızda dünyanın durumu değişmektedir. Bundan bizim de haberdar olmamız gerekir.

Türkan Başyigit'in değerlendirmesi şöyle: *«İslam tarihi gibi derslerde daha çok siyasi tarih işlendi. Bu çoğu ders için de geçerlidir. Dersler sultanların seferlerini anlattığı için pek kalıcı olmadı». Yukarıda da değinildiği üzere, bir Selçuklu ya da Osmanlı tarihinin giriş mahiyetindeki öğretimine nasılsa siyasi/askeri tarihin macera edebiyatına sokulan biçiminin egemen olması, genel tarihin böyle bir niteliğe bürünmesi Başyigit'in gözlemlerinde bir kez daha ortaya çıkıyor. Aynı öğrencimiz, 20. yüzyıl konularının Türkiye Cumhuriyeti tarihi sınırlarının dışına taşırılması, böylece dünya tarihinin yakalanması gereği üzerinde de duruyor. Murat Aykök de aynı noktaları dile getiriyor, Türk tarihinin sadece siyasi olaylar içinde gömülü kalmasından yakınıyor: «Türk kültürü ve medeniyeti konu yapan bir dersin tarihini öğreten bir bölümün müfredatı içinde bulunması bizleri son sınıfta işlediğimiz sosyo-ekonomik tarihi hariç tutarsak, sadece siyasal tarih içine gömülmekten kurtaracaktır».*

Gerek bu soruyu cevaplamaya çalışanların gerekse verilen derslerin içeriklerini irdeleyen bir soruma yanıt arayanların dilekleri aşağı yukarı aynı noktalarda birleşiyor. «Siyasi» denilen aslında siyaset kavramını işlemeyen tarih ağırlığından ötürü sızlanmalar ve olguların günümüzle bağlantısını kuracak çağdaş tarih yoksunluğu.

Bu arada öğrencilerin ciddi olarak üzerinde durdukları başka bir konu daha var: Tarih kaynaklarının, belgelerin okunması için gerekli filolojik bilgilerin sistemli olarak verilmediği ve bu konuda uzman olmayan öğretim elemanlarının yetersiz kalması. Tarihte kaynağa inebilme ve olayların peşine takılırken, özellikle birinci elden [çağdaş] muasır kaynak-

lardan yararlanma yöntemlerinin çok önemli bir yer tutması gereği tarihçi adaylarınca dile getiriliyor. Osmanlıca derslerinin çekici ve yararlı dersler olmaktan ziyade çekilmez ve gereksiz dersler durumuna getirildiğinden şikayet ediyorlar. Aynı eksiklikleri sergileyen öğrencilerin yorumlarını ayrı ayrı vermeyi gereksiz buluyorum.

İşte böyle tarih öğrencisinin gözünde tarih öğretimi, eleştirileri, beklentileri. Bana göre yerinde bir uyarı, hatta gecikmiş bir uyarı. *Müverrihîn'e* ve *muallimîn'e* ve *dahi erbab-ı himmet'e* arz olunur.

SONUÇ YERİNE

Şu ana kadar zorlukla, el yordamıyla ortaya çıkan o azıcık şey bile geçmiş toplumlara bambaşka bir gözle bakmamız için yeterlidir.

George Duby

Tarih ve tarih öğretimiyle ilgili bu derleme tarihe, tarihçiliğe, tarih öğretimine ilişkin bazı noktalara değinebilmiştir, son sözü söylemek gibi bir amacı yoktur, zaten olamaz. Tarih yinelenen değil yenilenen bir bilgi dalıdır. Ancak, tarih durmadan değişen bir bilgi dalı, çalışma alanı olsa bile, belirli dönemlerde, yenilenmenin hangi aşamada olduğunu belirlemek, evrensel boyuttaki anlaşmalar ve yaklaşımlarla nasıl bir bütünlük ya da farklılıklar içinde bulunduğunu ortaya koymak gerekmektedir. Bu kitapçık, böyle bir saptamayı yakalama fırsatı yaratabilirse amacına ulaşmış sayılabilir.

Tarih incelemelerinin son 40-50 yılda dünya boyutlarında gösterdiği gelişmeler, ne yazık ki, Türkiye’de beklenen ölçüde yansıtılamamıştır. 1960’lı yıllarda aşılımaya çalışılan engeller, 1980’li yıllarda rejimin kullandığı, buyruğu altına almak istediği, varlığına payanda yaptığı bir ideoloji kaynağı olarak belirmiştir. Öğretim de, bu tür yaklaşımlardan payını fazlasıyla almış, ezberci, kabullenen, üst zümrenin/yöneticilerin geçmişlerini düşüncesizce öven bir sistem haline gelmiştir.

Bu arada Türkiye’de tarih, kişisel girişimler ve yaklaşımlarla, kimi yayımcıların telif ve çeviri yayımlarıyla çağı yakalamaya çalışmıştır. Ne var ki bu tür nâdir pırıltılar resmi kuruluşlarda, üniversitelerde yeterince kabul görmemiş, bilimsel çalışmaların/çağdaş öğretimin meselesi olamamıştır. Tarih, el yordamıyla, merkezi reçetelerle ve «ilmi usulleri» çoğu zaman gecekonduda zihniyeti içinde algılayan ve uygulayan bir zümrenin uğraşı oluvermiştir çoğunlukla.

Tarihçiler, içinde bulundukları toplumun desteğini, iletişim içinde oldukları dünya toplumlarının beğenisini kazanmak istiyorlarsa, o topluma, o toplumlara, uzun süreçlerde sonuçlara giden bilginler olduklarını göstermek zorundadırlar. Şovenist davranışlar, propagandaya yönelik şarlatanlıklar, geçmişe dar ve kesin çizgilerin sınırlarından bakma eğilimleri ile tarihçi olunmaz. Tarihçilik çok zor bir meslektir, sorumluluk ister, topluma karşı, evrenselliğe karşı, bilimselliğe karşı.

Sonuç yerine koyduğum bu satırların başına oturttuğum Duby’nin kadın tarihi ile ilgili sözleri, araştırmaların, bir bakıma, ne kadar yetersiz olduğunu göstermektedir. Ama tarihçi umutla yaşamaktadır. Keşifler, yeni yorumlar, varsayımlar, geliştirilen öğretim yöntemleri, bu umudun itici güçleri olabilirlerse tarih ve öğretimi anlam taşıyabilir.

BİBLİYOGRAFYA ÜSTÜNE

Tarihin tanımı, kapsadığı alanlar, geliştirdiği kavramlar, işlendiği yöntemler ve öğretimdeki yenilikler ile ilgili olarak verilebilecek bibliyografik bilgi, sanırım, sınırsız denilebilecek kadar çoktur. Buraya uzun bir liste çıkarmayı gereksiz görüyorum. Derleme içinde yer alan yazılarımı dayandırdığım delillerin ve gözden geçirdiğim incelemelerin sıralanmasının da, tarih ve öğretimi gibi çok geniş bir alan için sınırlı olabileceğini düşünüyorum. Benim inceleyebildiğim çalışmaların sınırlarında kalmamak ve henüz hazmetmediğim –ve çok az bir kısmı kitaplığımda bulunan– pek çok eser ile kabarıklık bir bibliyografya görüntüsü vermemek için ayrı bir liste düzenlemeyi uygun görmüyorum. Bunun yerine, bu kitapta anılan tarihçilerden ve kavramlardan oluşan bir dizinin daha yararlı olabileceğini sanıyorum.

DİZİN

- Acton, Lord, 32
Akademik, 17, 45
Akarlı, E., 77–78
Akçura, Y., 189
Akdağ, M., 21, 52, 69, 118, 189
Akşin, S., 89, 96, 98
Akşit, N., 104–106, 109, 113, 192, 200
Alkan, T., 80
Alptekin, C., 187, 191, 193, 195–197, 200
Altı zümre, 21, 52
Altıok, F., 96
Anday, M. C., 9, 11
Annales (okulu), 12, 14, 30, 33, 37–38, 41, 57, 59,
60, 74, 76, 82, 135
Arıkan, Z., 49, 63
Arıoba, O., 96
Aslan, E., 202
Asya tipi üretim tarzı, 73
Ataç, G., 135
Ateş, T., 72
Atsız, B., 198
Avcıoğlu, D., 70
Aybay, R., 96

Balcı, E., 187, 190–192, 196
Barkan, Ö. L., 21, 37, 49, 63, 69, 73, 79, 111,
118, 121, 141, 189, 207
Barraclough, G., 29, 31–32, 37–38, 40, 53, 105, 142, 145, 189
Barzun, J., 105

Baykal, B. S., 96–97, 145
Belge, M., 96
Berkes, N., 22
Berktaş, H., 18, 75
Bilgisayar, 37
Biricik/tek (unique), 16, 44
Bloch, M., 15, 33, 81, 105, 135, 190
Borataş, K., 96
Bostan, İ., 187, 191–193, 195–197, 200
Bölge(sel), 38, 60, 63
Braudel, F., 12–13, 29, 30–31, 34–35, 39, 51, 57, 59, 71,
73, 81, 90, 105–106, 135, 137, 140, 189, 194, 207
Buckle, H. T., 40
Bury, J. B., 32, 135

Cambridge Modern History, 32

Carlyle, T., 17
Carr, E. H., 10, 12, 45, 105
Cem, İ., 21, 70
Chaunu, P., 37
Chesneaux, J., 144
Collingwood, R. G., 10, 105
Comte, A., 40
Cömert, B., 96
Croce, B., 33

Delioorman, A., 198
Dikmen, T. İ., 96
Dilthey, W., 33
Divitçioğlu, S., 70
Duby, G., 60–61, 76, 81
Duverger, M., 44

Edebî tür, 19, 135
Elibüyük, M., 63
Elton, G. R., 139, 141, 147–148, 150, 152, 154
Engels, F., 16

Ergenç, Ö., 50
Erinç, S., 57, 61–62

Faruqi (Farukî), S., 21, 38–39, 50–52, 76–77, 118
Febvre, L., 33, 135
Felsefe Kurumu, 22, 68, 70, 79, 95,–96, 99, 136, 151

Genç, M., 66, 79
Genel yasa(lar), 19
Geyl, P., 13, 200
Gibb and Bowen, 71
Ginzburg, C., 52
Gökbilgin, T., 63
Göyünç, N., 49, 63, 96, 98, 118
Grassroots history, 18, 46
Günel, Z., 190, 196
Güvenç, B., 96

Halacoğlu, Y., 191
Hammer–Purgustall, J., 118
Hanioğlu, Ş., 73–74
Herodot, 133
Hızır, N., 96
Hignet, G., 132
Hikâyeci, 20
Hill, C., 189, 201
Hilton, R. H., 189
Histoire totale, 18, 46
Historicism, 33
Historicist, 33
History from below, 18, 46
Hobsbawm, E., 19–20, 53, 105, 189, 207
Hümanist, 17
Hütteroth, W., 59–59, 63–64

İdealizm, 32
İnalcık, H., 21, 29, 38, 40, 49, 63, 69, 71, 74–75, 118,
140, 189, 207

İnan, A., 96
İpekçi, A., 110
İslamoğlu, H., 71–72, 75
İstatistik, 37–38

Kabapınar, Y., 189–190, 192–193, 202
Kafesoğlu, İ., 67–68, 91–93, 138, 198
Karagözoğlu, G., 128
Kara, E. Z., 70, 96, 189
Kaymaz, N., 83, 96
Keyder, Ç., 71–72, 75
Kılıçbay, M. A., 81
Koçman, A., 56–57
Kodoman, B., 96
Koloğlu, O., 83
Kongar, E., 70, 96, 99, 198
Köprülü, M. F., 21, 49, 69, 79, 189, 207
Kuçuradi, I., 96
Kuran, E., 81
Kürkçüoğlu, Ö., 96
Kütükoğlu, B., 118
Kütükoğlu, M., 38

Ladurie, E. le R., 19, 36, 39, 51–52, 60, 76–77, 135,
140, 189, 207

Lamb, H. H., 39, 61
Langlois, Ch., 135
Layman, 18, 46
Lefebvre, G., 36, 53
Levi, G., 52
Livius, 133
Luthy, H., 16

Mace, C. A., 132, 147–148
Marwick, A., 15
Marx, K., 16
Marxism, 33, 35, 70, 134
Marxist, 34, 70

Materyalist, 70
Merçil, B., 194, 197
Merçil, E., 190, 194, 196–197
Millî, 35, 38, 67, 94, 103, 120
Milliyetçi(lik), 15, 17
Millî Kültür, 80, 81
Miroğlu, İ., 191
Mols, R., 121
Momigliano, A. D., 34–35
Mumcu, A., 96, 187, 191–192

Narrative, 18, 45
Nutku, Ö., 96, 151

Ocak, A. Y., 49
Oğuz, O., 127
Oktay, E., 104–106, 109, 113, 116, 118, 120–121, 192–193
Oran, H., 198
Orhonlu, C., 21, 38, 57, 118, 120, 189
Ortaylı, İ., 76, 96
Ozankaya, Ö., 44

Öztuna, Y., 198

Parmaksızoğlu, İ., 96

Pozitivist, 32
Propaganda, 15
Pulur, H., 119

Quartaert, D., 77–78

Ranke, L. von, 12, 34, 134
Renda, G., 96

Schramm, E. P., 98
Seignobos, Ch., 135

Sencer, M., 69
 Sertoğlu, M., 110
 Sezer, B., 44
 Sinanoğlu, S., 96
Sosyalbilim(ci), 18–20, 22, 35–36, 38–39, 44–45, 51–52, 58,
 67–70, 72, 74–78, 83, 97–99, 110, 128, 137, 141, 143–144
 Sözer, Ö., 73
 Spencer, H., 40
 Sümer, F., 104–106, 109, 112, 190

 Şahin, İ., 187, 191–193, 195–197, 200
 Şanda, H. A., 21
 Şirin, V., 113, 116, 118–119, 121, 191, 200

Tabiat bilimleri, 39
 Tarhan, T., 190, 196
Tarih ve Toplum, 189
Tavandan tabana, 43
 Teggart, F. J., 142
 Tekeli, İ., 43, 52
 Tekin, G., 188, 194
 Tekin, T., 96
 Tezel, Y. Z., 80, 96
 Thomson, D., 37, 138
 Timuçin, A., 9
 Tokgöz, E., 96
 Toprak, Z., 22, 79
Toplum ve Bilim, 71, 189
Toplum(sal), 17–18, 20, 22
 Tosh, J., 17, 132
 Toynbee, A., 14, 92, 142
 Trevelyan, G. M., 32, 52, 135
 Tunçay, M., 70, 96, 99, 207
 Tunçdilek, N., 57, 62
 Tunçel, M., 57, 62
 Turan, O., 69
 Turan, Ş., 95–96, 118, 136

Turhal, Y., 104–106, 109, 112, 187, 190, 192, 194, 198
Türk Eğitim Derneği, 103
Türk Tarih Kurumu, 48, 68, 82, 83, 95
Türkçü, 70
Türk–İslam sentezi, 91
Türkiye Günlüğü, 80

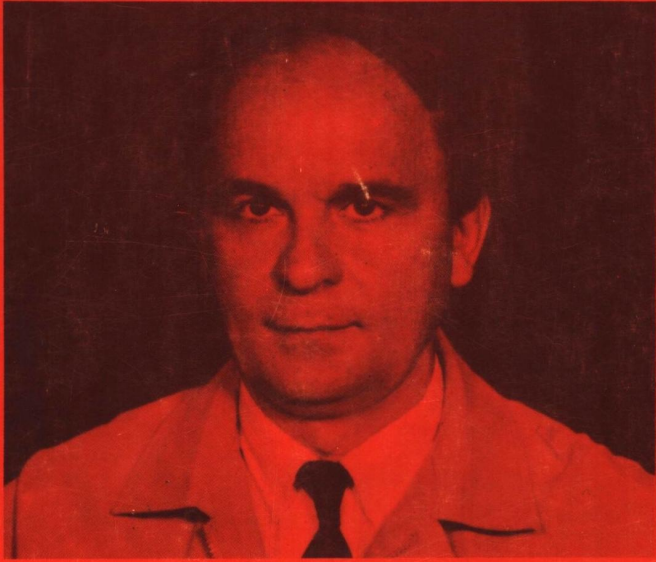
Uğurlu, N., 187, 190–192, 196

Üçok, C., 96
Üçyiğit, E., 96
Üst zümre, 50, 219

Vak'a, 73
Voltaire, 134

Wallerstein, I., 72, 74
Wolf, E., 52

Yediyıldız, B., 49, 53
Yeni tarih, 33
Yıldız, H. D., 187, 191–193, 195–197, 200
Yurdaydın, H., 118
Yücel, Y., 82



Salih Özbaran, 1963 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'ni bitirdi. 1969'da Londra Üniversitesi'nde tarih doktorasını tamamladı. 1979 yılına kadar İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde çalıştı. Daha sonra Ege Üniversitesi'nde ve Dokuzeylül Üniversitesi'nde öğretim üyeliğini sürdürdü. Dokuzeylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği *Anabilim Dalı* Başkanlığını yapmakta olan Prof. **Özbaran**, tarihçilikte yöntem, tarih öğretimi gibi genel konular yanında, uzmanlık alanı olan onaltıncı yüzyıl Osmanlı imparatorluğunun yayılması üstünde çalışmaktadır.

Salih Özbaran Tarih ve Tarih Öğretimi adını verdiği bu derlemede 1982-92 yıllarında *tarih*, *tarihçilik* ve *tarih öğretimi* üstüne yazdıklarını bütünleştiriyor; tarihe getirilen tanımları, eklenen boyutları belirlemeye çalışıyor, öğretim yöntemlerini eleştiriyor; önemli bir dalın, bilinç alanının Türkiye'de -kişisel girişimlerin, kimi telif ve çeviri yayınların dışında- resmi kurumlarda yaşadığı, karşılaştığı duraganlığı dile getiriyor; ezberci, kabullenici, eleştiriden kaçınılmış tarih öğretimini açığa çıkarıyor.