

**Eğitim ve Gençlik için  
Genişletilmiş Graz Süreci  
Çalışma Tablosu 1,  
Güneydoğu Avrupa İstikrar Paktı**



**TARİH ÖĞRETİMİNDE  
ÇOK YÖNLÜLÜK:  
ÖĞRETMENLER İÇİN KILAVUZ**

**Dr Robert Stradling**

Kapak fotoğrafı: Ülkeleri birer kişilik gibi gösteren mizahi Avrupa haritası. Telif hakkı Mansell/Timepix

Sayfa 63: Kışlık Sarayın Ele Geçirilmesi, Ekim 1917, V.K.Bulla. Telif hakkı Çağdaş Rusya Tarihi Merkez Müzesi

Sayfa 65: Telif hakkı Çağdaş Tarih Müzesi ve Çağdaş Uluslararası Belgeler Kütüphanesi (Musee d'Histoire Contemporaine-BDIC), Paris

Sayfa 67: Alman askerlerine yapılan bir başıbozuk saldırısıyla ilgili bir Alman ressamın izlenimleri, 31 Ağustos 1914 tarihli, "Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914"ten alınma

Sayfa 69: Telif hakkı AKG Londra

*Bu çalışmada yer alan fikirler yazara aittir, Avrupa Konseyinin resmi politikasını tam yansıtmayabilir*

**Avrupa Konseyi** 1949 yılında, Avrupa'daki parlamenter demokrasiler arasındaki birliğin güçlendirilmesi amacıyla kuruldu. Konsey, Avrupa siyasal kurumları arasında en eskisi ve bünyesinde Avrupa Birliğinin 15 üyesini de içeren 45 üye devlet<sup>1</sup> barındırıyor. Avrupada, hükümetler arası ve parlamentolar arası en geniş örgüt; merkezi Strazburg'da.

Yalnızca ulusal askeri konuların dahil edilmediği Avrupa Konseyi kapsamında Örgütün faaliyet gösterdiği alanlar şunlar: demokrasi, insan hakları ve temel özgürlükler; medya ve haberleşme; sosyal ve ekonomik işler; eğitim, kültür, kültürel miras ve spor; gençlik; sağlık; çevre ve bölgesel planlama; yerel demokrasi; ve hukukta işbirliği.

**Avrupa Kültür Anlaşması** 1954 yılında imzaya açıldı. Bu uluslararası anlaşma, Avrupa Konseyi üyesi olmayan Avrupa ülkelerine de açık ve bu ülkelerin, Konseyin eğitim, kültür, spor ve gençlik programlarına katılmalarına imkan tanıyor. Şimdiye kadar Avrupa Kültür Anlaşmasını 48 ülke kabul etti: Avrupa Konseyi'ne tam üye devletlerin yanı sıra Belarus, Vatikan ve Monako.

---

<sup>1</sup> Almanya, Andorra, Arnavutluk, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Ermenistan, Estonya, Finlandiya, Fransa, G.Kıbrıs Rum Yönetimi, Gürcistan, Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Makedonya, Malta, Moldova, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya, San Marino, Sırbistan ve Karadağ, Slovakya, Slovenya, Türkiye, Ukrayna, Yunanistan.

Avrupa Kùltür Anlaşmasının dört yönlendirme komitesi eğitim ve kùltür işlerini yürütmektedir: Eğitim Yönlendirme Komitesi, Yüksek Öğretim ve Araştırma Yönlendirme Komitesi, Kùltür Yönlendirme Komitesi ve Kùltürel Miras Yönlendirme Komitesi. Bu komiteler, Avrupa ÷lkelerindeki eğitim, kùltür ve kùltürel miras konularındaki ilgili bakanlıklarla yakın işbirliği içindedirler.

Bu dört komitenin programları, Avrupa Konseyi çalışmalarının ayrılmaz bir parçasıdır ve diğer sektörlerdeki programlar gibi Örgütün politikasındaki şu üç temel hedefe katkıda bulunurlar:

- çoğulcu demokrasilerde insan hakları ve temel özgürlüklerin korunması, güçlendirilmesi ve yaygınlaştırılması;
- Avrupa kimliği bilincinin yerleştirilmesi;
- Avrupa toplumunun önündeki önemli sorunlara ortak çözümler aranması.

Eğitim Yönlendirme Komitesinin ve Yüksek Öğretim ve Araştırma Yönlendirme Komitesinin şu andaki eğitim programının ele aldığı konular, okullarda eğitim, okul dışında eğitim ve yüksek eğitim. Mevcut projeler ise şunlar: demokratik vatandaşlık, tarih, modern diller, okullar arası ilişkiler ve değişim programları, eğitim reformu stratejileri, dinler arası ve kùltürler arası diyalog, eğitim personelinin yetiştirilmesi, niteliklerinin belirlenmesi, eşitlik ve toplumsal birlik için yaşam boyu öğrenim, iyi vatandaşlığın öğretildiği yer olarak üniversiteler, iletişim toplumunda öğrenme ve öğretme, Avrupa'da roman/çingene çocukları için eğitim sağlanması, Yahudi Katliamı ve Avrupa üniversitelerinin devraldığı miras hakkında eğitim. Avrupa Konseyi, 2010 yılına kadar Avrupa Yüksek Öğretim Alanını gerçekleştirmeyi amaçlayan, yüksek öğretimde reformla ilgili Bolonya Sürecine de katkıda bulunmaktadır.

Bu çoktarafli faaliyetler, yeni üye olmuş ÷lkelere, eğitim sistemlerini Avrupa normlarıyla uyumlu hale getirmeleri ve en iyi biçimde uygulamaları için hedeflenen yardımlar ile tamamlanmakta. "Eğitimde yenilenme için ortaklık" stratejisi kapsamında koordine edilen projeler özellikle eğitime ilişkin yasal mevzuat ve kurumlar, vatandaşlık ve tarih öğretimi alanlarındadır. Öncelikli bölgeler güneydoğu Avrupa ve eski Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra ortaya çıkan devletlerdir.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>Önsöz</b> .....	7
<b>Giriş ve Konunun Geçmişi</b> .....	8
Çok yönlülük nedir? .....	14
Tarih öğretiminde çok yönlülüğün barındırdığı bazı sorunlar .....	24
Çok yönlülüğün temelleri .....	30
<b>Öğrenme Faaliyetleri</b> .....	35
Fırsatlardan yararlanma.....	35
Öğrencilere tarih yazımının öğretilmesi .....	39
Tarihin çok yönlü anlatımı .....	56
Tarihi yorumlamada kapsamın ve görüşün genişletilmesi.....	72
<b>Sonuç</b> .....	84
<b>Ek:</b>	
<b>Fotoğraflar</b> .....	87
Kışlık Sarayın Ele Geçirilmesi.....	89
“Kesik eller” söylentisini konu alan bir Fransız.....	89
kartpostalı .....	91
Bir Alman ressamın Alman askerlerine yapılan “başbozuk saldırısı”nı anlatan resmi .....	93
Sözde Alman mezaliminin propagandasını yapan bir kartpostal.....	95



## Önsöz

Avrupa Konseyi, İstikrar Paktı çerçevesinde Güneydoğu Avrupa'da Tarih ve Tarih Öğretimi Çalışma Grubunu koordine etmekle görevlendirilmiştir. Buna ek olarak, Avrupa Konseyi, Güneydoğu Avrupa'daki tarih öğretimiyle ilgili faaliyetleri için bazı üye Devletlerden maddi destek sağlamıştır.

İsviçre, tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri için yapılan çalışmalara maddi katkıda bulunmuş, geri kalan para ile de Avrupa Konseyinin devreye soktuğu bu yayının, "Tarih öğretiminde çok yönlülük: öğretmenler için kılavuz"un finansmanının sağlanması kararlaştırılmıştır. Bu kitapçık, Güneydoğu Avrupa ülkelerinin dillerine çevrilip tarih öğretmenlerine geniş çapta dağıtılacaktır.

Bu Kılavuz, "Güneydoğu Avrupa'da İkinci Dünya Savaşının Başlangıcı" (Bled, Slovenya, Ekim 2001) ve "21. Yüzyılda tarih öğretmenlerini bölgesel bağlamda bekleyen zorluklar" (Budapeşte, Kasım 2001) başlıklı Bölgesel eğitim seminerlerinden esinlenerek hazırlanmıştır. Güneydoğu Avrupa ülkelerinden gelen tüm öğretmenler ve öğretmenleri eğiten kimseler, sınıflarda çok yönlülüğü göstermek üzere kullanacakları örneklere olan gereksinmelerini belirtmişlerdir.

Ancak, verilecek örneklerin kendi ülkelerindeki durumlarla doğrudan ilintili olmaması konusuna da işaret etmişlerdir. Gösterilecek örnekler, Güneydoğu Avrupa ülkelerini ilgilendiren olaylara uyarlanabilir. Bunlardan bazıları çok iyi bilinen örnekler ama daha yaratıcı bir şekilde ele alınmakta; çok yönlülük konusu İstikrar Paktına dahil bazı ülkelerdeki ve eski Sovyetler Birliği cumhuriyetlerindeki bölgesel eğitim seminerlerinde de ele alınmakta. Bu Kılavuz, gelecekte öğretmenlere verilecek eğitim seminerlerinin temelini oluşturacak.

Kılavuzun yazarı Dr. Robert Stradling, aynı zamanda 20. Yüzyıl Avrupa Tarihinin Öğretilmesi hakkında Elkitabı'nın da yazarı ve İstikrar Paktı çerçevesinde Güneydoğu Avrupa'da uygulanan tarih ve tarih öğretimi hakkındaki yayınları izleyen bir kişi. Avrupa Konseyi'nin sempozyumları ve seminerlerinin pek çoğunda çalışmaları olmuş ve 2003 yılında başlayacak olan, Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutu konulu yeni Eğitim Yönlendirme Komitesi Projesinde Proje Danışmanı olarak görev yapacak.

## Giriş ve konunun geçmişi

“Çok yönlülük” terimi 1990’lardan önce, okullarda verilen tarih eğitimine ilişkin olarak çok ender kullanılırdı; ancak, Profesör Bodo von Borries, kendisi de dahil olmak üzere bazı Alman tarihçilerinin bu kavramı daha 1970’lerde tartıştıklarını ve fiilen yaymaya çalıştıklarını farketmişti.<sup>2</sup> Bu terim 1990’lı yılların başında Avrupada daha yaygın olarak, özellikle tarih kongrelerinde, seminerlerde, Avrupa Konseyi ile EUROCLIO, yani Avrupa Tarih Öğretmenleri Dernekleri Daimi Konferansınca öğretmenleri görev sırasında eğitmek üzere düzenlenen eğitim seminerlerinde kullanılmaya başlandı.<sup>3</sup> Bununla birlikte, “çok yönlülük” teriminin olmasa da kavramının çok daha eski bir geçmişi var ve kökleri, okul eğitim sisteminde birbiriyle ilişkili ama aslında birbirinden farklı üç gelişmeye dayanır.

Bu gelişmelerin birincisi, 1970’lerde ve 80’li yılların başlarında batı ve kuzey Avrupa’da ortaya çıkan ‘yeni tarih’ anlayışıdır; bu yeni anlayışın etkisi o yıllardan itibaren önceleri güney Avrupa’dan başlayıp, 1989-90 olaylarından sonra orta ve doğu Avrupa’nın neredeyse tamamına yayılarak tarih eğitimine giderek daha çok yön vermiştir. Bu ‘yeni tarih’ yaklaşımı, okullardaki geleneksel tarih eğitimi anlayışıyla ilgili memnuniyetsizlikleri yansıtıyordu; geleneksel yaklaşım ise şu konuları vurgulamaktaydı:

- bilginin aktarılması;
- ders içeriğinin siyasi tarih ve anayasa tarihine ağırlık vermesi;
- olaylar ve kişilerin öne çıkarılması;
- ders içeriğinin, ulusal tarihin zengin içerikli bir kronolojik incelemesi esas alınarak biçimlendirilmesi;
- ve, ulusal tarihin, ülkedeki sayıca çoğunlukta olan ulusun ve egemen olan dil ve kültür topluluğunun tarihiyle örtüştüğü varsayımıyla anlatılması.

---

<sup>2</sup> Bodo von Borries, (2001), “Multiperspectivity” – *Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?*, Joke van der Leeuw-Roord (bas.), *History fo Today and Tomorrow: What does Europe mean for School History?* Hamburg, Körber Vakfı.

<sup>3</sup> Avrupa Konseyi projesi, *Learning and Teaching about the history of Europe in the 20. Century*, aynı zamanda çok yönlülük fikrinin yayılmasını sağladı, ve bir bölümü öğretmen elkitabında yer aldı. Bkz: Robert Stradling, (2000), *Teaching 20. Century European history*, Strazburg, Avrupa Konseyi Yayinevi.



Buna karşılık ‘yeni tarih’ yaklaşımı, kronoloji ve tarihsel bilgilerin önemini inkar etmeden, tarihin öğretilmesinde daha iyi bir denge sağlamaya çalışıyor ve öğrencilere geçmiş hakkında bilgi verirken onları, bu olaylar üzerinde tarihsel olarak düşünmelerini sağlayacak şekilde eğitmeyi hedefliyordu. Bunun sonucu olarak, bir tarih sınıfındaki öğrencilerin birinci derece ve ikinci derece kaynaklardan elde ettikleri bilgileri analiz etme, yorumlama ve sentez yapabilmelerine daha büyük önem verildi.

Tarihsel olarak düşünemeyi öğrenmek şunu öğrenmek anlamına da geliyordu: tarihçiler ve, müzeciler, film yapımcıları, televizyon programcıları ve gazeteciler gibi, geçmişini yeniden inşa etmek isteyen kimseler, ulaşabilecekleri kaynaklar bakımından türlü yollardan kısıtlanabilecekler, aynı bilgileri farklı biçimlerde yorumlayıp kullanabilecekler ve aynı bilgilerin başka başka yönlerini seçip vurgulayabileceklerdi. Başka bir deyişle, tarihsel olayların hepsi olmasa da çoğu, çeşitli bakış açılarından yorumlanıp değerlendirilebilir; bu bakış açıları eldeki bilgilerin sınırlandırıcı yönlerini, yorum ve değerlendirmeyi yapanların kişisel çıkarlarını yansıtır; ve her yeni kuşağın geçmişteki hangi olayları dikkate değer bulacağını bir dereceye kadar belirleyen kültürel etkilenmenin zamanla değişmesi de farklı bakış açılarının gelişmesine yol açar.

Yakın geçmişte çok yönlülüğe giderek daha çok ilgi duyulmasına katkıda bulunan, eğitim alanındaki ikinci gelişme de, eskiden tarih eğitimindeki bakış açısının tek-kültürlü olduğunun, belirli bir ırkı merkez aldığı, kapsamlı değil sınırlayıcı olduğunun ve tarih anlatılırken bir ülkede yaşayan en geniş ulusal gruba ve egemen dil ve kültür topluluğuna göre anlatıldığına giderek daha fazla farkına varılması olmuştur. Aynı eğilim akademik tarihe olan yaklaşımlarda da sıkça görülüyordu. Bununla birlikte, yaklaşık son 25 yıl içinde, özellikle sosyal ve antropolojik tarih, kültürel tarih ve cinsiyetle ilgili alanlarda yapılan çalışmalar, geçmişte çoğunlukla ihmal edilmiş olan şu sosyal kategorilerin ve grupların tarihiyle daha dikkatle ilgilenilmesine neden olmuştur: kadınlar, yoksullar, etnik azınlıklar, çocuklar, aile ve göçmenler. Bu konuların okullarda verilen tarih eğitimine de giderek girdiğinin işaretlerinin görüyoruz.

Örneğin, yakın geçmişte, Avrupa Konseyi ve EUROCLIO, Georg Eckert Enstitüsü ve Körber Vakfı gibi sivil toplum kuruluşları, tarih öğretmenlerine yönelik kadınların tarihi, gündelik yaşam tarihi ve ulusal tarih öğretimi içinde azınlıkların konumu gibi temaları konu alan konferanslar, çalışma seminerleri ve eğitim seminerleri düzenlemişlerdir.

Avrupa Konseyi, kadınların tarihi konusunda da bir öğretim paketi hazırlamıştır.<sup>4</sup> Ancak, daha önceleri önemsenmeyen yada göz ardı edilen grupların ve sosyal kategorilerin tarihlerinin okul müfredatına nasıl dahil edileceği konusu hala bir sorun olma niteliğini korumakta. Bu gruplar için önemi olan birkaç başlık yada temanın, örneğin, kadınlara oy kullanma hakkının verilmesi mücadelesi gibi, ders kitaplarına konması, bu konuları daha da marjinalleştirebilir. Bu gruplar tarih müfredatına bütünüyle dahil edilebilir; örneğin, bu, her bir grubun ulusal tarihteki başlıca olaylara ve gelişmelere ilişkin ayrı bir bakış açısı getirebileceği ileri sürülerek yapılabilir; bazen “orta yolu bulma” diye tanımlanan ama çok yönlülük olarak da nitelenebilecek bu yaklaşımın gerçekleştirilmesi tarih dersinin yüklü bir içeriği olduğu durumlarda, öğretim süresinin nispeten kısa olması dolayısıyla, çok güç olabilir.<sup>5</sup>

Eğitimdeki kapsamlı gelişmelerin üçüncüsü giderek artan bir endişenin sonucu olarak ortaya çıktı; ırk, kültür, dil ve din çeşitliliğinin egemen olduğu bir dünyada gençleri yaşama hazırlayabilmek için okullara daha çok görevler düşüyordu. Bu endişe ilk olarak yine batı ve kuzey Avrupa’da 1970’li yıllarda ortaya çıktı. Bu, özellikle de sömürgeci geçmişi olan yada yakın geçmişte bazı sanayi kollarında ve vasıfsız işçi gerektiren işlerde ‘konuk işçi’ çalıştıran ülkeler için geçerliydi. İşgücünün hareketlilik kazanmasıyla Avrupa Topluluğuna üye ülkelerdeki nüfusun kültürel ve etnik açıdan daha da çeşitlilik kazanması başka bazı endişeleri de beraberinde getirdi.

Artan kültürel çeşitlilik karşısında eğitim alanında yapılan ilk uygulamalarda asimilasyon ve entegrasyon hedeflendi. Okullarda göçmen çocuklarına buldukları ülkenin dili, adetleri ve kültürel “normları” öğretilerek bu çocukların yaşadıkları topluma kolayca bütünleşmeleri sağlanacaktı. 1980’lerin başlarında, bu politika giderek sorgulanmaya başlandı; (okul içinde ve okul dışında) kültürler arası gerginlik giderek arttı, buna bir de etnik azınlık içinde yer alan pek çok çocuğun başarı düzeyinin sistematik bir biçimde düşük olması eklendi. Aynı zamanda, göçmen azınlıklar dahil olmak üzere azınlıkların, kendi kültürel kimliklerini korumalarına giderek daha fazla hak tanınmaya başlandı.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Ruth Tudor, (2000) *Teaching 20. Century women’s history: a classroom approach*, Strazburg, Avrupa Konseyi Yayınevi.

<sup>5</sup> Kadınların tarihiyle ilgili bu konuların daha ayrıntılı görüşmeleri için bakınız Tudor, (2000), adı geçen eser.

<sup>6</sup> Bu konuların diğer anlatımları için bakınız M. Craft, (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press.

Eğitim alanındaki yeni yaklaşımlar kültürel çeşitlilik yaratmaya başladı; bu yalnızca kültürel, linguistik, etnik ve ulusal azınlıkların değil tüm öğrencilerin yararına oldu. ‘okkltrllk’ ve ‘kültürler arası eğitim’ terimleri daha yaygın olarak kullanılmaya başlandı; müfredat programlarını hazırlayan uzmanlar, çokkültürlü bir boyut geliştirmek için farklı dersler ve müfredat alanları aramaya başladılar. Sonuç olarak, batı Avrupa’daki bazı tarih dersi müfredatında yerleşmiş olan belirli başlık ve konuların içeriğinde değişiklikler yapıldı; rneğin, Haçlı Seferleri konusunu işleyen ğrenciler Hıristiyanların bakış açısı kadar Müslümanların bakış açısını da öğreneceklerdi; yada keşifler için yapılan seyahatleri incelerken, kendi ülkelerinin imparatorluk tarihini ve sömürge döneminin sona erişini öğrenirken, ‘keşfedilen’, sömürgeleştirilen halkları yada bu halklara ‘verilen’ bağımsızlıkları da ğreneceklerdi.

Bu eğilim dünya ve Avrupa tarihinin öğretilmesini de etkiliyordu. 1989 yılından önce, Avrupa Konseyi gibi uluslararası örgütler içinde Avrupa tarihinin nasıl öğretileceği konusunda yürütülen müzakerelerdeki taraflar çoğunlukla batı Avrupa lkelerindendi. Belki de bu nedenle, ortak tarihiyle ve ortak kültürel mirasıyla sınırları çizilen bir Avrupa hedefi vurgulanmış olmasına şaşmamak gerek. Greko-Romen ve Musevi-Hıristiyan gelenekleri, ortak sanat ve mimari mirası, ulus devletin ortaya çıkışı ve feodalizm, Haçlı Seferleri, Rönesans ve Reformasyon, Aydınlanma ağı, sanayi devrimi, milliyetçilik ve dünya savaşları, 20. Yüzyılın siyasi ve ekonomik krizleri gibi ortak tarihi deneyimler bu mirası oluşturur. 1989’dan sonra, orta ve doğu Avrupa’da ve eski SSCB’de meydana gelmiş ve sürmekte olan gelişmeler, Avrupa tarihinin öğretilmesinde farklı bakış açılarını arttırmının önemi vurguluyordu. Böylece, geniş bir Avrupa’nın tanımlanmasında ortak tarih ve kültürel mirastan çok, çeşitliliğe (etnik, linguistik, dini, sosyal ve kültürel farklılıklara) dayanan nitelikler giderek daha çok kabullenilmeye başlandı.<sup>7</sup>

1990’larda, siyasi ve ekonomik geçiş dönemi yaşayan bütün devletler okullarındaki tarih müfredatını da yenilediler. Rusya Federasyonu gibi bazı ülkelerde tarih müfredatının ve tarih kitaplarının, ülke sınırları içinde yaşayan kültürlerin, etnik grupların ve dinlerin çeşitliliğini yansıtabilmesi için yeni baştan hazırlanması zorunluydu. Bu girişimin yalnızca müfredat programı içeriğinde yapılacak değişikliklerden ibaret olmayacağı biliniyordu. ğretimdeki yaklaşımlara da öncelik verilmeliydi: olayların ve gelişmelerin farklı yorumlarını yansıtan

<sup>7</sup> Bu konunun ayrıntılı görüşmeleri için bakınız R. Stradling, (2000), *Teaching 20. Century European history*, Bölüm 2.

kaynak malzemeleri nasıl harmanlanacaktı, çokuluslu ve çok kültürlü bir toplum için ihtilafli ve hassas olabilecek konu ve sorunlar nasıl ele alınacaktı.<sup>8</sup> Geçmişlerinde uzun yıllar ilhakçılık ve işgalcilik bulunan diğer bazı ülkelerde reformcular ulusal tarihlerini yeniden ele almak hatta yeniden keşfetmek peşindeydiler; tarihi anlatırken tarihçilerin nesiller boyu amacı önceleri imparatorluğu öne çıkarmak daha sonraları da Sovyet bakış açısını yansıtmaktı, böylece geçmişteki bazı “beyaz noktaların” üstü beyaza boyanarak örtülmüştü, reformcuların amacı özellikle bu noktaları gün ışığına çıkarmaktı.<sup>9</sup>

Çoğu ülke yeni ulusal tarih müfredatı ve ders kitapları geliştirmeye önem veriyordu; ama, ulusal, etnik ve dini çoğunluklar ve azınlıklar arasındaki ilişkilerin geçmişinin dengeli ve duyarlı bir yaklaşımla nasıl ele alınacağı, komşu ülkelerle ilişkiler tarihinin nasıl anlatılacağı konuları da büyük ilgi ve merak konusuydu. Güneydoğu ve doğu Avrupa'nın bazı bölgelerinde 1990'lı yıllarda ortaya çıkan şu çelişkiler ve çatışmalar da tarih eğitiminin yabancı düşmanlığını ve korkusunu güçlendirmek amacıyla kullanılmamasının önemini bir kez daha ortaya koyuyordu: eski Yugoslavya cumhuriyetleri arasındaki çatışmalar, Kosova için Sırbistan ve Arnavutluk arasındaki çekişme, Ruslar ve Çeçenler arasındaki mücadele, Ermenistan ve Gürcistan arasındaki sınır anlaşmazlıkları ve gerginlikleri, Dağlık Karabağ için Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki çatışmalardı bunlar.

Bu çerçevede, Avrupa Konseyi, UNESCO, Avrupa Birliği ve Güneydoğu Avrupa İstikrar Paketi gibi tüm uluslararası kuruluşların, doğu ve güneydoğu Avrupa'da karşılıklı anlayış ve uzlaşma sağlanmasında tarih eğitiminin oynayabileceği önemli rolü kabul etmeleri doğaldı. 1994 yılında düzenlenen bir Avrupa Konseyi seminerinde, tarih öğretiminde çok yönlülüğün önde gelen savunucularından Profesör Gita Steiner-Khamsi şunları söylemiştir, “*sosyal birlik, barış ve demokrasi, geçmiş, bugün ve gelecek hakkında ortak bir görüşün varolduğunu varsayar*”. Bu kendi içinde çelişik bir ifade değil. Belki de çoğu tarih eğitimcisinin kabul edeceği bir görüş; hatta, toplumda ulusal kimlik ve ulusal sadakat bilincini oluşturmada tarih öğretimine önemli bir rol düştüğünü savunanlarca da kabul edilecek bir görüş. Ancak, Profesör Steiner-Khamsi konuşmasının sürdürerek akrep gibi sokuyor ve bu ortak görüşün iktidarı elinde tutanlar tarafından empoze edilemeyeceğini, çünkü bunların ülkede çoğunlukta olan

---

<sup>8</sup> Bu konularda ayrıntılar için bakınız Robert Stradling, (1999), *The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strazburg, Avrupa Konseyi Yayınevi.

<sup>9</sup> Adı geçen eser, s.31'den itibaren.

(egemen) etnik, linguistik yada dini toplulukları temsil ettiklerini belirtiyor. Bu görüş toplumu tek tip görme eğiliminin karşıtı olarak çok kültürlülüğe ve çok açılılığa verilen önemden kaynaklanıyor; dolayısıyla, bu da “*kimlerin tarihinin anlatıldığı, kimlerin tarihinin dışarıda bırakıldığı*”nı görebilmek açısından mevcut tarih müfredatının değerlendirilmesini gerektiriyor.<sup>10</sup> Konuşmasının başka bir yerinde de “*etnik açıdan dışlayıcı olmayan ve sorumluluğu azınlıklara yüklemeyen mukabil bir tarih yazım yöntemi geliştirilerek tarih ders kitaplarındaki boşlukların doldurulabileceği, sessizliklerin bozulabileceği*”ne olan gereksinmeden söz ediyor ve bunun, yerli ve uzun zamandır yerleşik yaşayan azınlık halklara sahip Doğu Avrupa ülkeleri için olduğu kadar göçmen azınlıkları barındıran Batı Avrupa ülkeleri için de önemli olduğunu savunuyor. Bu konu, 21. yüzyılın ilk on yılına özellikle damgasını vurmuş bir konu.<sup>11</sup>

Bu şekilde sunulduğunda, tarih öğretiminde çok yönlü, çokuluslu ve çoğulcu yaklaşımlar, çoğu Avrupa ülkesindeki statüko için önemli bir güçlük doğurmakta. Robert Phillips’in de işaret ettiği gibi, ulusal tarihin anlatılmasında çoksesliliği ve farklı görüşlere yer verilmesini savunmak çoğu kez siyasal ihtilaflara yol açar. Phillips kitabında, 1990’larda, İngiltere ve Galler Ulusal Müfredatında tarihe daha çokkültürlü bir anlayış getirmek üzere yapılan önerinin sonucunda politikacılar, medya, tarihçiler, eğitimciler ve tarih öğretmenleri arasında geçen bu konuyla ilgili sert tartışmaları belgeleriyle anlatıyor.<sup>12</sup>

‘Çok yönlülük’ terimi ve çoğu kez bu kavramla ilintilendirilen ‘çokkültürlülük’ gibi diğer kavramlar farklı kişiler için çok farklı şeyler ifade edebilir; belirli siyasal ve ideolojik görüşlere uymaları için de sıklıkla yeniden tanımlanmaktadırlar. Dolayısıyla, çok yönlü yaklaşımların tarih dersi sınıfında uygulanmasıyla ilgili konulara geçmeden önce bu terimin tam olarak ne anlama geldiğini ve bu yaklaşımların neyi hedeflediğini biraz incelemek gerekiyor.

---

<sup>10</sup> D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strazburg, Avrupa Konseyi.

<sup>11</sup> Gita Steiner-Khamsi, (1994), “*History, democratic values and tolerance in Europe: the experience*.”

<sup>12</sup>R. Phillips, (1998), *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, Londra.

## Çok yönlülük nedir?

Çok yönlülük, kullanıldığı kadar sık tarifi yapılmayan bir terim. Yine de, başlıca özelliklerinin tanımlanması konusunda bazı girişimler olmuştur. K. Peter Fritzsche bunun, kendi bakış açımızın yanı sıra başka birinin bakış açısını (yada başkalarının bakış açılarının, perspektiflerinin) da göz önünde bulundurduğumuz bir yöntem, “*bir anlayış stratejisi*” olduğunu vurguluyor.<sup>13</sup> Bu süreç, bizim de kendi kültürel koşullarımızın süzgecinden geçirdiğimiz, olaylar ve nedenlerini açıklarken kendi duruşumuzu ve yorumumuzu yansıtan, neyin konuyla ilgili olduğu neyin olmadığı hakkındaki kendi görüşümüzü ortaya koyan, ve diğer önyargı ve eğilimleri yansıtan bir bakış açımız olduğu anlayışını içeriyor. Bu açıdan bakıldığında çok yönlülük yalnızca bir yöntem yada strateji değildir, aynı zamanda baştan böyle davranmaya yada düşünmeye eğilimli olma durumudur; “[çok yönlü olabilmek] *bir durumu farklı perspektiflerden ele alabilmek ve buna istekli olmak demektir*”.<sup>14</sup> Bunun da önkoşulları şunlardır: birincisi, dünyaya bakarken kendi açımızdan başka açıların da var olduğunu ve bu görüşlerin de eşit derecede doğru olabileceğini ve eşit derecede tarafgir olabileceğini kabul etmeye istekli olmak; ikincisi, kendimizi başkalarının yerine koymaya ve dünyayı onların gözüyle görmeye çalışmaya istekli olmak, yani empati göstermek.

Tarihte ve tarih eğitiminde çok yönlülüğü Ann Low-Beer şöyle tanımlıyor: ‘*tarihi olayları pek çok perspektiften görebilme*’ yöntemi’.<sup>15</sup> Avrupa Konseyi’nin okul tarihi hakkında hazırlanmış olan çalışmasının tarih açısından değerlendirmesini yaparken, ‘çok yönlülüğün’ tarihsel yönetime kökten bağlı olduğunu vurguluyor:

*Esas olarak kaynağını tarih biliminden ve tarihi olayları farklı perspektiflerden değerlendirme ihtiyacından alıyor. Tüm tarihçiler bunu uyguluyorlar... ....Tarihte birden çok bakış açısı olağandır ve kanıtlara dayanmalıdır ve, yargılamak ve karar verirken, gerekçelendirilmelidir.*<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup>K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant?* In Farnen R. Et.al. (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg.

<sup>14</sup> Fritzsche, aynı eser.

<sup>15</sup> Ann Low-Beer, (1994), *The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*, Avrupa Konseyi semineri, Graz, Avusturya.

<sup>16</sup> Ann Low-Beer, (1997), *The Council Of Europe and School History*, Strazburg, Avrupa Konseyi, s. 54-55.

Gita Steiner-Khamsi de çok yönlülüğü tarihsel yöntemle ilişkilendirmekle birlikte, tüm tarihçilerin böyle davrandıkları yada her zaman bunu uyguladıkları konusunda Ann Low-Beer kadar ikna olmuş değil.<sup>17</sup> Steiner-Khamsi'ye göre tarih çalışmaları ve öğretimi şu andaki haliyle daha çok tek-kültürlü, ırk-egemen, çoğulcu olmak yerine genellemeci ve kapsamlı olacağı yerde sınırlayıcı ve dışlayıcı.

Özet olarak belirtirsek, tarihte ve tarih öğretiminde çok yönlülüğün başlıca belirleyici özellikleri şunlar: tarihi olaylara, kişiliklere, gelişmelere, kültürlere ve toplumlara, bir bilim dalı olarak tarihin vazgeçilmez usul ve yöntemlerini kullanarak farklı açılardan bakmak ve peşinen böyle davranmaya hazır olmak.

Oldukça basit, sorun yaratmayacak ve açık bir tanımlama. Ancak, tanımlamalar yanıt getirmekten çok sorular yaratırlar. Örneğin:

- Bu çerçevede farklı bakış açılarıyla ne kastediliyor?
- Tarihçiler yada tarih öğretmenleri tüm bakış açılarını mı yoksa bir kısmını mı dahil edecekler?
- Eğer bir kısım seçilecekse, hangisini seçip hangisini dahil etmeyeceklerine karar verirken uygulanacak kıstaslar nelerdir?
- Çok yönlülük yalnızca dahil edilen bakış açıları ve kaynakların yorumunda mı uygulanacak, yoksa tarihsel analizin her aşamasında mı; örneğin, tarih yazımının düzenlenmesinde, açıklamalarda, sonuçlarda ve olayların tarihsel öneminin belirlenmesinde de mi uygulanacak?
- Farklı bakış açıları çeliştiğinde tarihçi ve öğretmen ne yapacak?
- Çok yönlü bir yaklaşım, tarihsel olayları daha doğru mu yoksa daha haklı mı gösterecek, yada her ikisi de mi geçerli olacak?
- Daha bütünlük içinde ve kapsamlı bir yorum mu yoksa daha karmaşık bir yorum mu getirecek, yoksa her ikisi de mi olacak?
- Farklı bakışlara yer verilmesi, her uzman tarihçinin normal olarak uyguladığı sürecin yada bir dizi işlemin bir bölümü mü yoksa bazılarının diğerlerinden daha etkili kullandığı bir beceri mi?

---

<sup>17</sup> D. Harkness'in şu eserinden alınma: (1994), *History teaching and European awareness*, Strazburg, Avrupa Konseyi.

Perspektif yada bakış açısı, görüşünü ifade eden kişinin konumuyla yada görüş noktasıyla sınırlıdır. Tabii bu, tarihçiler için geçerli olduğu kadar kaynak bilgileri ‘üretenler’ (geçmişteki olaylarda bizzat yer alanlar, görgü tanıkları, tarihi kaydedenler, bilgileri toplayan ve derleyenler ve bu işle görevli olanlar) için de geçerlidir.

Nasıl ki figüratif bir ressamın bakış açısı, kullandığı teknik ve belirli bir objeyi resmetmek için seçtiği konum gibi, bazı faktörlerle sınırlanıyorsa, tarihçiler açısından da uygulamada ortaya çıkacak bir dizi sınırlamalar, tabii ki, vardır. Tarihçilerin konularıyla ilgili hangi dilleri çok iyi bildikleri, üzerinde çalışacakları belgeleri yazanların kullandıkları yazılara aşina olup olmadıkları, yararlanacakları bilgilerin ve kanıtların miktarı, kullanabilecekleri bilgi kaynaklarının niteliği ve kapsamı (özellikle eğitimsiz yada az eğitilmiş olan kimseler görüş ve deneyimlerini aktarırken bunların anlaşılmasında zorluk çıkabilir) ve bu kaynakların ulaşılabilirliği, belirli bir tarihi olaya yada gelişmeye bakış açısını kısıtlar. Bunlar uygulamadan kaynaklanan kısıtlamalardır ve büyük ölçüde, çoğu tarihsel açıklamaların, açıklanan olaylarla ilgili olabileceği düşünülen bilgi bütününe içinden *seçilmiş bir dizi kanıt* dayandırılmasını temin ederler.

Aynı şekilde zaman ve mekan kısıtlamaları da tarihçilerin kullandığı kaynakları etkiler; birinci ve ikinci derece kaynakları birlikte kullanmayı öğrenen öğrencilere şunları göz önünde bulundurmaları öğretilir:

Bilgi kaynağı, dersin konusu olan olaylara ne derece yakın olmuştur: olaylara katılmış biri midir, görgü tanığı mıdır, olayları yaşayanlarla ve tanık olanlarla olayların hemen ardından söyleşi yapan bir gazeteci midir, foto muhabiri midir, televizyon muhabiri midir, türlü kaynaklardan kanıt derleyen bir görevli midir, olayları sonradan yazan bir tarihçi midir, ve bunun gibi,<sup>2</sup> ve haber kaynağının gözlemleri, olayın meydana gelişinden ne kadar zaman sonra kayıtlara geçirilmiştir.

Yaşanan olaylara hem zaman hem mekân açısından olan yakınlık, olayların daha güvenilir ve doğru bir açıklamasının yapılacağı anlamına gelmez; öğrencilerin bunu da öğreneceğini umuyoruz. **Örnek A**’da görülebileceği gibi, güvenilir görgü tanıklarının bile olaylar hakkındaki ifadeleri farklı olabilir. Modern bir tarihçi olan Harvey Pitcher burada, eski adı ile Petrograd’daki Smolny Sarayında 25 Ekim, 1917’de yapılan İkinci Sovyet Kongresi’nde hazır bulunan pek çok Amerikalı ve İngiliz görgü tanığının, o gün Bolşevik darbesini ve Kış Sarayının ele geçirilmesini haber veren top ateşi sesleri duyulduğunda, başka



partilerden çok sayıda temsilcinin salonu terkettiği andaki ifadelerini karşılaştırmakta. Bu da, aynı zamanda aynı yerde bulunan eğitilmiş kişilerin bile gözlemlerinde büyük farklar olabileceğini gösteriyor. Bu olayda öğrenciler açısından çıkarılabilecek başka önemli bir ders de şu: olay anında birinci el tanıklığa dayanan bilgi kaynağının, çeşitli kaynakları karşılaştırma ve bunlara gerektiğinde başvurma imkanı olan bir tarihçinin çok daha sonraki bir tarihte yaptığı değerlendirmeden daha güvenilir olacağı diye bir şey yok. Pitcher'ın gözlemlerine göre:

*“Ne kadar bilgili ve enerjik olursa olsun, gözleme noktası ne kadar elverişli olursa olsun, tek bir tanığın olayların yalnızca küçük bir kısmından fazlasını göremeyeceği ortada; ama farklı açılardan gören bir grup tanığı bir araya getirerek olayı daha geniş bir çerçevede resmetmek mümkün”.*<sup>18</sup>

#### **Örnek A**

“Bu noktada Kongreyi kaç temsilcinin terk ettiği, her tanığa göre farklı: ‘elli’ (Reed), ‘seksen kadar’ (Rhys Williams), ‘yüzden fazla muhafazakâr devrimci’ (Bryant), ‘tüm Kongrenin yaklaşık yüzde yirmisi’, yani yüzden fazla (Phillips Price)”.  
Harvey Pitcher, (2001) *Witnesses of the Russian Revolution (Rus Devriminin Tanıkları)*, Londra, Pimlico, s. 201.

#### **NOTLAR:**

John Reed, Amerikalı gazeteci ve yazar, *Dünyayı Sarsan On Gün*, ilk yayınlandığı tarih 1919.  
Albert Rhys Williams, o sırada Rusya'yı ziyaret eden ABD, Boston'dan Kongre üyesi.  
Louise Bryant, Amerikalı, John Reed'in eşi. Rusya'da o sıralar yer alan olaylarla ilgili *Six Red Months in Russia* (1918) ve *Through the Russian Revolution* (1923) adlı iki kitabı yazarı.  
Morgan Philips Rice, Manchester Guardian için çalışan İngiliz gazeteci, aynı zamanda *My Reminiscences of the Russian Revolution* (1921) adlı kitabın yazarı.

‘Gözleme noktası’ terimi buraya çok uygun düşüyor. Belirli bir tarihsel olaya yada gelişmeye bakış açısının, bunu aktaran kişinin görüş noktası ile nasıl sınırlı kalacağını anlatmanın bir yolu. Sınırlar fiziksel, ve zaman ve mekanla ilgili.

Ancak ‘görüş noktası’ teriminin ikinci bir anlamı da ‘bakış açısı’, ki, her ikisi de kişilerin beklentilerini, önyargılarını ve düşüncelerini yansıtmakta ve bunlar tarafından sınırlanmakta.

Pitcher'ın dediği gibi:

*“ne gördüğünüz değil nasıl gördüğünüz daha önemlidir. Bir kişinin sokakta bela saçan ayaktakımı olarak gördüğü insanların*

<sup>18</sup> Pitcher, adı geçen eser s. xiii

*eylemini bir diğeri kahramanca bir halk gösterisi olarak görebilir; bir üçüncü kişi olayın renkliliğinden ve görünüşünden etkilenebilir....Farklı tanıklar aynı görüntüye farklı beklentilerle ve farklı düşüncelerle yaklaşırlar. Orada bulunan genç Amerikalılar, herşeyiyle yeni bir toplumun doğuşuna tanık olma beklentisiyle gelmişlerdi; halbuki hazır bulunan İngilizlerin çoğunun zihni bizzat Devrim'den çok devrimin Birinci Dünya Savaşı açısından öneminin ne olacağı ile meşguldü".<sup>19</sup>*

Tarihe tanıklık eden kişiler olarak gördüklerini anlatmakla kalmıyor aynı zamanda gördükleri hakkında kendi yorumlarını da getiriyorlardı; yani, tanık oldukları olaylara belirli bir anlam yüklüyorlardı ve bu anlam kendi kişisel varsayımları, önceden oluşmuş fikirleri, önyargıları, kalıplaşmış stereotipleri ve beklentileri çerçevesindeydi.

Tarihçilerin de kendilerine göre önceden oluşmuş yargıları ve düşünceleri vardır. Bakış açılarını, yalnızca, karşılaştıkları bilgi kaynaklarından elde ettikleri kanıtlar belirlemez. Bazen bu önceden oluşmuş yargılar ve düşünceler kişisel olabilir yada mesleklerinden kaynaklanabilir. Olaylara siyasal bir görüş açısından yaklaşmayı tercih eden bir tarihçi olup bitenleri, örneğin bir ekonomik tarihçiden yada sosyal tarihçiden farklı bir şekilde yansıtacak, farklı faktörleri öne çıkaracak, bazı sonuçlara ve gelişmelere daha büyük önem verecektir.

Aynı şekilde, tarihi yorumlayan diğer kimselerin de kişisel ve mesleki beklentileri ve düşünceleri farklı olacaktır, örneğin, belirli olaylar hakkında belgesel program hazırlayan televizyon yapımcıları izleyiciye yalnızca neler olduğunu ve niçin olduğunu anlatmakla kalmayacaklar, bunu yaparken iyi bir tarihi belgesel programın nasıl olması gerektiği hakkındaki anlayışlarını da yansıtacaklar ve belki de iyi tarih anlatmak yerine iyi televizyonculuk peşinde olacaklardır.<sup>20</sup> Aynı zamanda, tarih yazma konusunda yapılan araştırmaların çoğu zaman ortaya koyduğu gibi, tarihçiler ve tarihi yorumlayanlar hepimiz gibi bir zamanlar çocuktular. Hangi kuşağa ait oldukları ve ne zaman yaşadıkları bakış açılarını etkileyecektir ve, geçmişi yorumlarken, bugünün gözünden bakacaklardır.

---

<sup>19</sup> Aynı eser, s. Xiii.

<sup>20</sup> Televizyonda tarih anlatımı konusunda çok deneyimli bir tarihçinin kendi yaşadıklarından aktardığına göre "televizyonculukta en çok program yapımının lojistiğine önem verilmelte, içerik hiçbir önem taşımamakta". Felipe Fernandez-Armesto, D. Cannadine (2002)'den, *What is History Now?*, Londra, Palgrave Macmillan.

**Örnek B**

30 Ocak, 1923'te imzalanan Lozan Anlaşması, Yunanistan ve Türkiye arasında azınlıkların zorunlu mübadelesi hakkında hükümler getiriyordu. Bazı batı Avrupa ve Amerikan ders kitapları (ve tabii bazı tarihçiler de) Anlaşmada sözü edilen topluluklardan söz ederken bunların etnik ve ulusal kökenlerine atıfta bulunuyorlar. Yani, Türkiye'deki Rumların Yunanistan'a, Yunanistan'daki Türklerin Türkiye'ye gönderilmesinden söz ediyorlar. Aslında Anlaşmada bu halklardan böyle bahsedilmiyor. Mübadiller hakkında şöyle deniyor: '*Rum ortodoks dinine mensup, Türkiye'de yaşayan Türk vatandaşları*' ve '*Yunanistan'da yaşayan Müslüman Yunan vatandaşları*'.

Demek oluyor ki, mübale edilecek kimseler milli azınlık olarak değil, belirli bir dine mensup vatandaşlar olarak görülüyor.

**Örnek B**'den de görüleceği gibi, tarihçiler, bir dereceye kadar kültürel ortamın belirlediği kavramsal sistemler ve çerçeveler de kullanırlar; bunlar, anlatmak ve açıklamak çabasında oldukları olayları bizzat yaşayan kişiler tarafından aynı şekilde kullanılmayabilir (hatta bazen hiç kullanılmayabilir).

Şimdiye kadar, çok yönlülüğün içinde barındırdığı üç boyutu belirledik:

1. Tarihsel olaylara ve gelişmelere birden fazla gözleme noktasından bakılabilir. Bunu yapmak için, nelerin duyulduğunu, nelerin görüldüğünü ve nelerin hissedildiğini bilmemiz gerekir. Ayrıca, bilgi kaynaklarının her birinin ne kadar güvenilir olduğunu da bilmek gerekir; bunu da, anlattıklarını karşılaştırarak ve arada bağlantılar kurarak, ama aynı zamanda, her kaynağın olaya göre konumu hakkındaki bilgileri değerlendirerek yapabiliriz: kim oldukları, olaydaki rollerinin ne olduğu, olay anında nerede oldukları, o anda ne yaptıkları, bilgiyi nasıl elde ettikleri gibi. Bu değerlendirme süreci, herşeyden önce, her bir kaynağın olay anında gördüklerini, duyduklarını ve hissettiklerini kısıtlayabilecek koşulları (ister fiziksel, ister teknik, ister kendisinden kaynaklanıyor olsun) göz önünde bulundurmalıdır.
2. Tarihsel olaylara ve gelişmelere birden fazla bakış açısından bakabiliriz. Bunu yapmak için, bu çeşitli bakış açılarının dayandığı itici güçleri anlamamız gerekir; bunlar ister türlü kaynakların yazarlarının görüş açıları olsun ister bu kaynaklarda sözü edilen kişi yada kişilerin görüş açıları olsun,

bunu anlamalıyız. Özet olarak, bu süreci oluşturan üç unsur var. Birincisi, ifade edilen görüşün ardında yatan mantığın anlaşılmasıdır. Niye böyle düşünüyorlar? Bu görüşü neye dayandırıyorlar? Neden bazı bilgilere inanıp diğerlerine inanmıyorlar? Niçin bazı bilgileri olanlarla ilişkili görüp diğer bilgileri dikkate almıyorlar? Önlerinde ne gibi seçenekler vardı? Olası davranış şekilleri arasından, neden bu belirli tutumu seçtiler? Ve bunlar gibi diğer sorular. İkinci unsur, metnin dilinin elemanlarına ayrılmasıdır (örneğin, gerçekliği kanıtlanabilir olguların, uzman görüşlerin, aslı olmayan söylentilerin ve dedikoduların birbirinden ayırılması, olaylarda atlanan yerlere dikkat edilmesi, duygusal bir üslubun dikkate alınması, yanlış benzetmeler ve stereotiplerin kullanılmış olmasına dikkat edilmesi). Elemanlara ayırma işlemi, yazılı belgeler için olduğu kadar, aynı şekilde, sözlü tanıklık, fotoğraflar, filmler, afişler ve karikatürler gibi diğer kaynaklara da uygulanabilir. Üçüncü olarak, her bir bilgi kaynağı hakkında edinilen, olayla ilişkilendirilebilecek bilgiler derlenir ve bunlar incelenir; böylece, görüşünü bildiren bir kişinin “nereden geldiği”ni, geçmişini, ilişkisi olan kimseleri, bağlılıklarını, ve yakın ilişkilerini çok daha iyi anlamamız mümkün olur.

3. Tarihsel olaylara ve gelişmelere, birden fazla anlatımdan ve yorumdan (farklı zamanlarda, farklı amaçlarla, ve farklı okuyucu kitlesi için yazılmış anlatım ve yorumlardan) yola çıkarak da bakabiliriz. Bunlarda odaklanılan noktaların, anlatımda kullanılan yapının, yorumların ve vurgulamaların benzerliklerini ve farklılıklarını öne çıkarmak, fikir birliği yada fikir ayrılıklarının kilit noktalarını ortaya koymak, yani özetle tarih yazım yöntemini saptamak, esas amaçtır.<sup>21</sup>

O zaman çok yönlülük, Ann Low-Ber'in öne sürdüğü gibi, her tarihçinin (yada en azından her iyi tarihçinin) zaten uyguladığı, sadece tanım yapılacak bir sözcük müdür? Bence çok yönlülüğün, henüz ele almadığımız bir başka boyutu var. Doğru ve güvenilir bir tarih çalışması, bir dizi farklı düzeyde incelemeyi gerektirebilir. Örneğin, konusu İspanya İç Savaşı olan bir tarihçi askeri mücadeleleri ele alan bir tarih yazmayı tercih edebilir; yada, Madrid'in savunulması gibi, tek bir olay üzerinde yoğunlaşabilir; yada, Falanjistler veya Komünistler gibi

---

<sup>21</sup>Tarih eğitiminde çok yönlülüğün başka bir yorumu için bakınız Bodo von Borries, (2001), adı geçen eser. Görüşlerimiz bazı konularda örtüşürken bazı konularda ayrılıyor ve görüş ayrılıkları, bir dereceye kadar, terminolojiden ve eğitim geleneklerimizdeki farklılıktan dolayı ortaya çıkıyor.

tek bir grubu ele alıp her bir tarafın terörü nasıl kullandığını karşılaştırmalı olarak inceleyebilir; yada İspanya'nın bir tek bölgesinde olup bitenlere, örneğin Bask bölgesi gibi, odaklanabilir; yada, önemli rol oynamış kişiliklerden birinin biyografisini yazabilir, hatta tek bir olayın tarihi üzerinde durabilir. Her tarihçi, İç Savaşla ilgili elde edilebilecek tüm bilgilerden bir bölümünü seçmek zorunda kalacaktır. Tarihinin, kendi vardığı sonuçları desteklemeyen ancak söz konusu olayı doğrudan ilgilendiren bilgileri atladığını yada ilgili kaynakları sistematik olarak dikkate almadığını ortaya koyabilirsek, işte o zaman endişe etmemizi gerektiren bir durum var demektir.

Çok yönlülük, yalnızca tarihsel yöntemin uygulanmasından ibaret değildir. Amacı, belirli bir konunun yada olayın tarihsel olarak incelenmesinde derinliği arttırmak ve ufku genişletmektir. Bu, çeşitli yollardan gerçekleştirilebilir.

Örneğin, belirli bir olayı yada gelişmeyi tarihsel olarak anlayabilmemiz için, geleneksel anlayışın gerektirdiği gibi hangi bakış açılarının bu olayla ilgili hangilerinin ilgisiz olduğunu sorgulamak bu yollardan biridir. Bu anlayış giderek değişti, toplumdaki seçkin sınıf yada egemen grup için sorun yaratmadıkça görmezlikten gelinen grupların ve sosyal kategorilerin de olaylardaki görüş açıları dikkate alınmaya başlandı. Varlığı hissedilmeyen bu gruplar ve sosyal kategoriler, kadınlar, yoksullar, köleler, göçmenler, dili, dini ve ırkı farklı azınlıklardır. Savunulan fikir, tek-kültürlü ve tek ırka dayanan tarihin geçersiz ve yanlış olduğu değil, daha çok, 'denge'den yoksun olduğudur. McCullagh bu ayrımı şu örneği ile çok güzel açıklıyor:

*“köpeğimin bir kulağı, bir gözü, bir bacağı ve bir kuyruğu olduğunu söylersem bu ifade doğrudur. Köpeğim bunların hepsine sahiptir. Ama bu ifade, iki kulağı, iki gözü, dört bacağı ve bir de kuyruğu olan köpeğimin doğru bir tanımlaması değildir”.*<sup>22</sup>

Burada esas konu gerçeklik yada doğruluk değildir.

Çok yönlülük, farklı bakış açılarının birbirleriyle olan ilişkilerini, bunların nasıl biçimlendiğini ve birbirlerinin biçimlenmesini nasıl etkilediklerini inceleyerek tarihin anlatımının ufkunu genişletebilir. Bu, çok yönlülüğün, tarihsel olaylar ve süreçlerin doğrudan **dinamiği** konusunu ilgilendiren boyutudur: farklı bakış açılarını temsil edenler

<sup>22</sup> C.B.McCullagh, (1999), *The Truth of History*, Londra, Routledge s.58.

birbirleriyle nasıl bir ilişkiye girmişlerdir, ilişkileri, karşılıklı etkileşimleri, bağlantıları ve birbirlerine bağımlı oluşları, olayların ve nedenlerinin aktarılmasını nasıl daha karmaşık bir şekle sokmuştur. Belirli bir olay yada gelişmeye ilişkin bilgileri incelerken böyle, çok taraflı, dinamik bir yaklaşım benimsenmesinde dört açıdan yarar vardır.

Birincisi, tarihin anlatılmasına fazladan bir boyut katmaktadır. Anlatım, bir bakıma, 've sonra'ların birbiri ardına eklendiği bir kalıp olarak tanımlanabilir (yani: şu oldu.....ve sonra.....şu oldu....ve sonra). Çok yönlülük, bu bir doğru üzerinde ilerleyen süreci, birbirini izleyen 'bu sırada'larla tamamlar, böylece 'konuyla ilgili diğer kişilerin' tepkilerini ve hareket tarzını anlatır. Bunun sonucu olarak da ortaya iç içe geçmiş anlatımlardan oluşan daha zengin ve harmanlanmış bir anlatım çıkar; bu anlatım, farklı tarafların bakış açılarının koşullara göre nasıl değiştiğini yada somutlaştığını gösterdiği gibi, bu görüş açılarının başkalarının görüş noktasından yada o andaki meşguliyetlerinden doğan eksiklikler tarafından nasıl biçimlendirildiğini de gösterir. Buna iyi bir örnek olarak, Birinci Dünya Savaşı sonundaki ateşkes görüşmelerini verebiliriz. Bu görüşmeleri ve pazarlıkları anlayabilmek için şunu bilmek gerekir ki, farklı hükümetler ve askeri yetkililer birbirlerine danışmadan yada bilgi vermeden hareket ediyorlardı ve olaylar geliştikçe kendi konuları da değişiyordu. Wilson ateşkesin şartlarıyla ilgili olarak müttefiklerine danışmakta isteksizdi; her hükümetin endişeleri ve öncelikleri farklıydı; ateşkesin gerekliliği konusunda Spa'daki Alman Baş Komutanlığı ile Berlin'deki sivil hükümet arasındaki gerginlik giderek artıyordu; Leinster'in Alman torpidolarınca batırılmasından sonra Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'deki kamuoyu sert tepki gösteriyordu; Almanya içinde siyasal gerilim artıyordu, ve saire. Aslında bu konularda yazılanların tam anlamıyla açık ve seçik olduğu söylenemez (olup biteni kavrayabilmek için 've sonra'lar kadar 'bu sırada'lar da anlatımın ayrılmaz parçasıdır).

İkincisi, bu yaklaşım, bir ülkedeki farklı gruplar arasında, komşu ülkeler, müttefikler, rakip ülkeler arasında yada işgal eden ülke ile işgal edilen arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çeker. Örneğin, geçtiğimiz iki bin yıla baktığımızda, Avrupa tarihinde bölgesel, kıtasal ve kıtalararası imparatorlukların, toprak işgallerinin, sınır anlaşmazlıklarının, iç savaşların ve her türlü azınlığa hükmetmenin çok sayıda örneğini görüyoruz. İmparatorlukların ve işgalci güçlerin istila ettikleri ülkeler ve halklar üzerindeki etkileri pek çok tarihçi tarafından anlatılmıştır. Çok sayıda tarihçi, özellikle sömürgeleştirilmiş ve işgal edilmiş ülkelere olanlar, olayları yenilmiş ve istila edilmiş halkların bakış açısından anlatmışlardır. Sömürgeciliğin yada işgalin, sömürgeci yada işgalci ülke

üzerindeki etkilerinin çok taraflı anlatıldığı örnekler çok daha azdır; işgal edilmiş yada sömürgeleştirilmiş ülkelerdeki koşulların ve görüşlerin, işgalci yada sömürgeci devletlerin kararlarını nasıl etkilediği yada kısıtladığını anlatan örnekler sayıca çok sınırlıdır.<sup>23</sup>

Üçüncü olarak, bu yaklaşım, çelişkili durumları aydınlatır; anlaşmazlıkların çoğu zaman çelişen yorumlardan kaynaklandığını, şekillendiğini ve sürdüğünü anlamamıza yardımcı olur; anlaşmazlığa taraf olanların birbirlerinin davranışlarına, belirli bir nedene dayanmayan, ancak uzun sürede oluşmuş varsayımları, yanlış fikirleri, önyargıları ve stereotipleri yansıtan nedenler ve niyetler atfettiklerini açıkça görebiliriz. Anlaşmazlık durumlarında ortaya gerçekte ilgisi olmayan, hayali söylentilerin, mitlerin çıkması da bu sürece bir örnek. Öğrenme Faaliyetleri bölümünde bunun bir örneği yer alıyor; burada, Birinci Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan ve her iki tarafın da yaptığı mezalimi konu alan kontr-mitlerden söz ediliyor (Fransız başıbozuk gerillaların yaptığı saldırılar, Fransız ve Belçikalı sivillerin ellerinin kesildiğine dair anlatılanlar).

Çok taraflı anlatım, dördüncü olarak, bazı tarihsel olgularda, bakış açıları arasında sembiyotik bir ilişki olduğunu ortaya koyar. Bu özellikle, çoğunluklarla azınlıkların arasındaki, yada farklı azınlık gruplarının arasındaki, yada güçlü devletlerle daha az güçlü komşuları, müttefikleri ve bunların uydu devletleri arasındaki tarihsel ilişkilerin incelenmesinde ortaya çıkar. Gita Steiner-Khamsi'nin belirttiği gibi:

*“Azınlıkları, kültürel ve tarihsel açıdan yabancılar olduklarını iddia ederek ‘diğerleri’ olarak nitelemek, çoğunluğu oluşturan insanların kendilerini tek bir topluluğa ait olarak görmelerini ve yaşadıkları yere ait olduklarını hissetmelerini sağlar... ...Bir yere ait olma ve orada rahat etme duygusu çoğu kez, o ülkeye ait olmaması ve orada rahat hissetmemesi gerektiği varsayılan gruplar – göçmenler ve geçmişten beri yaşayan azınlıklar – belirlenerek yaratılır.”<sup>24</sup>*

Ayrıca tarihte, daha güçlü ve egemen konumdaki komşularıyla bu tür bir ilişkide olan küçük bir ülkenin kendi ulusal tarihini, bu ilişkiyi merkez

---

<sup>23</sup> İmparatorluklarla sömürgeleri arasındaki ilişkilerin çok katmanlı, çok taraflı bir yaklaşımla incelenmesinin ayrıntılı bir tartışması için, bakınız Linda Colley, *‘What is Imperial History Now?’*, D. Cannadine, (2002) adı geçen eser ve Henk Wesseling, *‘Overseas History’*, P. Burke (1991) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press.

<sup>24</sup> Gita Steiner-Khamsi, *‘History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition’*, Avrupa Konseyi Sempozyumu, Sofya, Ekim 1994.

olarak yazdığının pek çok örneğini görürüz; egemen olan ülke ise kendi ulusal tarihini, diğer güçlü ülkelerle olan ilişkisi çevresinde anlatır.

Burada, çok yönlülüğün ne olduğuna ve ne olmadığına ilişkin uzunca bir görüş bildirdik; bu, özellikle de, öncelikli amacı tarihin yazımı değil tarih öğretimi olan bir kitapçık için uzun sayılabilir. Ancak, tarih sınıflarındaki uygulamalara geçmeden önce, çeşitli kaynaklardan ve farklı bakış açılarından yararlanmanın neden temel bir önkoşul olduğunun, ama kendi başına bu yaklaşımın çok yönlülüğü garanti etmeyeceğinin anlaşılması gerekiyordu. Çok yönlülük, farklı bakış açılarının birbirleriyle bağlantılarının incelenmesini ve her bakış açısının kendisinden daha büyük bir bütünün bir parçası olduğunun kabul edilmesini gerektirmektedir. Bunun nedeninin anlaşılması da önemlidir, çünkü ancak bu şekilde daha karmaşık ancak daha eksiksiz bir tablonun oluşması sağlanacaktır.

Tarih sınıfında çok yönlülüğün kullanılmasını sınırlayabilecek, uygulamadan kaynaklanan bazı sorunlar olduğunu da kabul etmek önemlidir.

### **Tarih öğretiminde çok yönlülüğün barındırdığı bazı sorunlar**

İlk olarak, okullarda verilen tarih eğitiminde çok yönlülüğün derecesini sınırlayabilecek, uygulamadan kaynaklanan bir takım sorunlar ve kısıtlamalar var. Bunların başlıcaları zaman, mekan, maliyet, müfredat programındaki zihniyet ve bu programın esneklik derecesidir.

Tarih öğretmeni açısından baktığımızda iki sorun görürüz, **zaman** ve **müfredat esnekliği**. Bir dersi öğretirken gerçekten birden fazla bakış açısından yararlanılması ve öğrencilerin bunların her birini inceleyip buldukları çerçevede değerlendirebilmelerinin temin edilmesi zaman alır. Ulusal tarihi gerçekten çoğulcu bir yaklaşımla ele almak, tarih müfredatının içeriğinin yüklü olduğunu ve öğretmenin pek çok konuyu nispeten kısa bir sürede işlemek zorunda olduğunu düşünürsek, zordur. Farklı görüş açılara yer verebilmek, tarih dersi için biraz esnek bir yapıya sahip bir müfredat programı gerektirir. Etnik, ulusal ve kültürel çeşitliliğin öne çıktığı ülkelerde, ulusal tarih yazılırken önemsenmemeye yada dışlanmaya çalışılan sosyal gruplar ve azınlıklardan daha fazla söz edilebilir; bu, özellikle de, ulusal tarihe ilişkin zorunlu bölümlere, türlü azınlıklar hakkında da işlenmesi zorunlu olmayan konulara yer veren bir müfredat programı ile gerçekleştirilebilir. Belirli azınlıkların coğrafi



olarak yoğun yaşadıkları bölgelerde bu, özellikle uygun olur; ve Rusya Federasyonunda bu yöndeki görüşmeler epey bir süredir devam ediyor.<sup>25</sup>

Daha esnek bir müfredat programı sayesinde azınlıkların tarihi, kadınların tarihi, ‘aşağıdan yukarıya doğru bir tarih’ ve gündelik yaşamın tarihi, okullardaki geleneksel tarih müfredatına dahil edilebilir; ancak, böyle bir müfredat programı, çok yönlülüğün en can alıcı noktasını oluşturan şu soruna çözüm getiremeyebilir: farklı bakış açıları ve deneyimleri olan bu çeşitli toplulukların aralarındaki ilişkiler.

Yine de, içeriği çok yüklü tarih müfredatları haricindeki müfredatlara her yıl bir yada iki konu eklenmesi ilke olarak benimsenebilir; böylece öğrencilerin konuları birden fazla kaynaktan, yorumdan ve bakış açısından görmeye alışarak olaylar ve gelişmeler hakkında olabildiğince ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Diğer konular da bir dereceye kadar çok yönlü olarak işlenebilir, ancak bu daha küçük ve sınırlı ölçekte olabilir. Ne de olsa buradaki asıl amaç öğrencilerin farklı ve zıt bakış açılarını analiz edip yorumlamalarını sağlamak; yoksa her seferinde önlerine her olay hakkında olabildiğince eksiksiz bir tablo koymak değil.

Ders kitabı yayıncılığı açısından bakıldığında, çok yönlülük çoğu zaman **sayfa sayısı** ve **maliyet** ile sınırlanır. Bir konunun farklı açılardan anlatılması, alışlagelmiş ders kitabı anlatımlarının kapsamından çok daha fazla yer ve sayfa kaplayacaktır. Ders kitabı kronolojik bir inceleme anlayışıyla hazırlanmışsa, bu daha da ciddi bir sorun yaratacaktır. Belirli konularda ayrı bir kaynak kitabı yada bir yardımcı kitap hazırlanması daha kolay olacaktır. Bir konu hakkında gerçekten çok yönlülüğe yer veren bir kitap yazma girişiminde bulunmuş olan bir ders kitabı yazarı, bu işin çok zaman aldığını ve çok emek gerektirdiğini bilir.

Ders kitabı yazımında egemen olan ve yaygın olarak kullanılan uygulamalar da çok yönlülüğü kısıtlayan unsurlar barındırır. Kaynaklardan aktarılan özet bilgiler genellikle çok kısadır. Her bir kaynağın konumuna ilişkin çoğu bilgileri de vermek, yazarların hala uygulamadıkları bir iş. Öğrencilerden, farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri karşılaştırmaları yada ilişkilendirmeleri istenebilir. Avrupa’da bazı yerlerde hala uygulanan ders kitabı düzeni alışkanlıklarına göre, öğrencilerden beklenen, kaynaklardan edindikleri bilgileri bakış açısı ve yorum bakımından analiz etmek yerine bu bilgileri özetlemektir. Ders

---

<sup>25</sup>Bu konudaki tartışmalar için bakınız R. Stradling, (1999), *The Secretary General’s New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new textbooks*, Stazburg, Avrupa Konseyi Yayınları, Bölüm 2.

kitaplarında sıkça görülen “A’dan F’ye kaynak yaklaşımı”, öğrencilerin, oldukça sınırlı bilgilere dayanan, çok geniş kapsamlı yargılar ve genellemeler yapmasını gerektirir (çoğu kez bu yargılar ve genellemeler, ders kitabı yazarının kitapta zaten öne sürdüğü ve kendisinin konuyla ilgili okumuş olduğu yazılı tarihe dayandırdığı yargı ve genellemelerdir). Konuya açıklamak için örnek olarak verilen bilgiler, böylece, farkına varmadan ‘somut bilgi’ haline geliverir. Farklı tarihçilerden alınan, farklı ülkeler hakkında değişik zamanlarda yazılmış, amacı öğrencilere bazı temel tarih yazımı yöntemlerinin analizini öğretmek olan karşılaştırmalı kaynak bilgilerine, ders içeriklerinde hala ender rastlanıyor.

Uygulamadan kaynaklanan sonuncu kısıtlama da şu: bölgesel, Avrupa’ya ilişkin yada küresel boyutu olan konuları ve temaları işlerken, çok yönlülük alanı, tarih öğretmeninin ve öğrencilerin okuyup anlayabildikleri dillerle de sınırlı kalacaktır. Özellikle 19. ve 20. yüzyıl tarihi hakkındaki büyük miktardaki kaynak malzemesine artık internet üzerinden ulaşılabilen; bu bilgiler, hem resmi hem de gayresmi, çağımıza uygun ve zaman içinde yapılan değerlendirmelerden yararlanılarak hazırlanmış çok sayıda görüş açısını ortaya koymakta. İnternette, ilk şekli ve düzeltilmiş haliyle bulunabilen birinci derecedeki kaynak malzemesinin yanı sıra, farklı tarihçilerin belirttikleri çeşitli görüş açılarına ulaşmak da mümkün. Ancak, ne var ki, bu web sitelerinin pek çoğu Amerikalılar tarafından hazırlanmış ve seçilmiş olan bilgiler Amerikan çıkarlarını ve Amerikalıların yargılarını yansıtıyor; ayrıca, okuyucunun çok iyi düzeyde İngilizce bilmesi gerekiyor. Yine de bu konuda bir iyiye gidiş var. Birleşik Devletlerden ziyade, özellikle Avrupa’da ortaya çıkan tarihle ilgili web sitelerinin sayısı giderek artmakta; bunlara farklı dillerde ulaşılacağı gibi, bazı sitelerin, Alta Vista gibi bazı belli başlı arama programlarının sağladığı olanaklar sayesinde tercümelerine de ulaşmak mümkün.

Uygulamadan kaynaklanan bu sorunların yanı sıra çok yönlülük, öğrenciler için başka bazı sorunlar da ortaya çıkarabilir. Daha önce de belirttiğimiz gibi, öğrencilerden de empati göstermelerini bekler. 1990’lı yılların sonlarında, Avrupa’da gençlerin tarih eğitimleri hakkında ne düşündüklerini konu alan ülkelerarası bir araştırma yapıldı.<sup>26</sup> Sorulardan birinde, soru sorulan kişilerin kendilerini, 15. yüzyılda, kendi seçmediği bir kişiyle evlenmeye zorlanan bir gencin yerine koymaları istendi. O çağda yaşasalardı nasıl davranırlardı sorusu yöneltilerek kendilerine altı seçenek sunuldu:

---

<sup>26</sup>M. Angvik & B. Von Borries, (1997), *A Comparative European Survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg, Körber Vakfı.

- Bir kişiyi gerçekten sevmediği bir kimseyle evlenmeye zorlamak insani, ahlaki ve yasal olmadığı için reddederim;
- Uygun maddi koşullar bir ailenin kurulması için kadınla erkek arasındaki aşktan daha önemli olduğu için boyun eğirim;
- Dini yaşam dünyevi yaşamdan daha değerli olduğu için bir manastıra kapanırım;
- Hemen hemen bütün gençler babalarının seçtikleri kimselerle evlendikleri için razı olurum;
- Direnirim, çünkü aşk için evlenmek her insanın doğal hakkıdır;
- Kabul ederim, çünkü anne ve babanın isteğine isyan etmek Tanrı'nın kurallarına karşı gelmek demektir.

Katılan ülkeler arasında bazı farklılıklar olsa da, gençlerin çoğunluğu 15. yüzyılda olağan sayılan saygı kurallarının nedenlerini yeniden anlamakta, doğruluğunu onaylamakta ve kabul etmekte zorlandılar (bunlar, geleneklerden, geleneklerin arka çıktığı ataerkil baskıdan yada dini kitapların emirlerinden ve maddi hesaplardan kaynaklanan nedenlerdi). Bunları kabullenmek yerine, çoğunlukla, günümüze uygun olarak aşk ve doğal haklar adına direnmeyi ve boyun eğmemeyi tercih ettiklerini belirttiler.

Araştırma sonuçlarının, bunları inceleyen ve bulguları bildiren ekiptekilerin bir bölümünce olumlu bulunan bir başka açıklaması da, çoğu öğrencinin kendisini geçmişte yaşamış bir kişinin yerine koyamaması ve o zaman geçerli olabilecek bir düşünce tarzını uygulayamamış olmasıdır.

Bu karamsar olan sonuç. Anreas Körber, örneğin, Kohlberg'in bilişsel gelişim kuramından yola çıkarak, orta öğretimdeki öğrencilerin bu tür bir tarihsel empati içine girebilmede zorlanmalarının nedeninin, bu gençlerin kendi ahlak kurallarının geliştiği bir dönemde olmaları ve kendi ahlak kurallarından sıyrılmalarını gerektiren bilişsel işlemler uygulamaktan kaçınmaları olabileceğini düşünüyor.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>Andreas Körber, "Can our pupils fit into the shoes of someone else?", Joke van der Leeuw-Roord (1998), *The State of History Education in Europe*, Hamburg, Körber Vakfı, s. 123-138.

Bazı gözlemcilerin vardığı daha iyimser sonuçlara göre, çoğu genç insanda bu tepkiyi almak pek de şaşırtıcı değildi, çünkü bu soru onlara bilmedikleri bir ortamın koşulları hakkında sorulmuştu. Bu soruya verdikleri yanıtlarda empati gösterebilmeleri için yakın bir zamanda 15. yüzyıl toplumu hakkında belirli bir ölçüde bilgi edinmiş olmaları, ortaçağ zihniyetini bir derece kavramış olmaları ve o günün koşulları içindeki insanların beklentileri hakkında biraz bilgi sahibi olmaları gerekirdi.<sup>28</sup> Öğrenciler, o zamanın koşulları hakkında bilgi sahibi olmadıkları için, buldukları zamanın dışına çıktıklarında, geçmiş bir döneme kendi çağlarının ahlak kurallarını, deneyimlerini, davranış biçimlerini, önyargılarını, duygularını ve stereotiplerini oturtmalarına şaşmamak gerek.

Sonuçta, sorun çıkarsın yada çıkarmasın, hem kötümserler hem de iyimserler, empatinin (ve nedensel düşünmenin) gençler için zor olduğu kanısında. Tarihe bakarken, geçmişte yaşamış insanların duygularını ve deneyimlerini yeniden yaratma peşinde oluyoruz ve bunu gerçekleştirirken de günümüzün varsayımlarını ve bakış açılarını bir kenara koymaya çalışıyoruz. Empati bu konuda başvurulacak bir seçenek değildir, tarih öğretmenleri öğrencilerine bu beceriyi uygulamada yardımcı olacak yöntemler bulmak zorundadır – bu konuya ileride yeniden değineceğim.<sup>29</sup>

Çok yönlülüğün tarih öğrencileri açısından, özellikle de genç orta öğretim öğrencileri ve aralarında daha az yetenekli olanları için yarattığı bir başka sorun daha var. Bu da çok yönlülüğün tarihsel araştırma süreci hakkında kararsızlık duygusuna kapılmalarına ve hatta kuşku duymalarına neden olabileceği. Doğal olarak bu, tarih öğretiminde ve öğreniminde kaynağa dayalı yaklaşımların genelde yarattığı bir sorun olabilir. Eldeki bilgiler çelişiyorsa ve olayların birden fazla doğru anlatımı olduğu anlaşılıyorsa; yada aynı bilgiler çeşitli tarihçiler tarafından farklı farklı yorumlanıyorsa; yada açık ve seçik olarak

---

<sup>28</sup> Andreas Körber'in sunumu, Joke van der Leeuw-Roord (1998), adı geçen eser, s. 139-142, Hakkında Tony McAleavy yorumu.

<sup>29</sup> Nedensel düşünme hakkında, tarih eğitimcileri arasında da böyle bir tartışma süregelmektedir. Bir kısım tarihçi, örneğin, bu düşünme yönteminin, gençlerin sezgilerine ters düşen, öğrenilen bir beceri olduğunu savunuyor. Onların sezgilerine göre bir olayın yada gelişmenin başlangıcında gelişen olaylar (örneğin, 28 Haziran, 1914'te, Saraybosna'da, Arşidük Franz Ferdinand ve eşi Sofi'nin öldürülmesi) en önemli neden. Bu, onların günlük yaşamdaki neden-sonuç ilişkisi kurdukları durumlarla benzeşiyor. Diğerleri, öğrencilerin buna karşılık, potansiyel nedenler ve olaylara katkıda bulunan faktörlere ilişkin bilgileri düzenleyebilmeyi öğrenmeleri gerektiği üzerinde duruyor (örneğin, bireysel hareketler, siyasal nedenler, ekonomik faktörler, sosyal, kültürel yada dini farklılıklara dayanan nedenler, ...). Ancak ondan sonra, bazı nedenlerin diğerlerinden öncelikli olduğunu savunan rakip görüşleri değerlendirebilirler. Bakınız: nedensel düşünce tarzı üzerine tartışma, Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996), *Progression in Children's ideas about history*, M. Hughes, (bas.) *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

belirtilen bir ifadeden insanlar, bakış açılarına ve özel konumlarına göre, farklı anlamlar çıkarıyorsa; yada aynı olay hakkındaki farklı kanıtlar ve bilgiler eşit derecede geçerli ve doğru ise, bu durum bazı öğrenciler için özellikle sorun haline gelecektir.

Okudukları her derste kesinlik ve gerçeklik arayan ve öğrenmeyi, 'özümsenecek' ve sonradan hatırlanarak kullanılacak bilgiler olarak gören öğrenciler vardır; bunlar, öğretim ve öğrenimdeki oldukça farklı bu yaklaşıma çok zor uyum sağlayacaklardır. Bu sorunlar, tarih öğretmeni tarih öğretiminde değişiklik yapıp bilgi-aktarma anlayışından, yukarıda açıkladığımız bu 'yeni tarih' yaklaşımına geçerken de ortaya çıkabilir.

Bir başka sorun da, bazı öğrenciler farklı bakış açıları arasındaki ilişkilere (bunların arasındaki bağlantılara, aralarındaki etkileşime ve birbirlerine bağımlı olmalarına) dikkatlerini verdiklerinde ortaya çıkabilir. Hatta, kaynakları inceleyip bunlar hakkında yorumlar yapabilmeyi, bilgilerin güvenilirliği ve kökenleri hakkında ve belirli tarihsel olayları ve gelişmeleri açıklarken ne derece alakalı olduklarına ilişkin yargılara varmayı öğrenmiş öğrenciler için de geçerlidir bu. Ancak tarihi anlamak için bir adım ileri gitmeleri gerekir. Ele aldıkları türlü bilgi parçacıklarının nasıl bir araya geleceğini düşünmelidirler. Diğer bir deyişle, kanıtlara ve bilgilere şekil verip ortaya yeni bir tarihsel anlatım çıkaracaklardır. Geleneksel tarih öğretme yönteminde bilgiler aktarılırdı, bilgiler sabitti ve bir araya geliş şeklini öğretmen ve ders kitabı belirlerdi. Tarihte kaynağa dayalı yaklaşımda öğrenciye, her kaynağın konumunu değerlendirmesi ve eldeki bilgileri kullanarak yeni bir anlatımı nasıl ortaya çıkaracağını düşünmesi öğretilir (günümüzde hala çoğu tarih kitabı hazır bir yapı sunmaktadır).

Bu noktada çok yönlülük başka bir komplikasyon yaratmaktadır. Tarihi olayları anlatırken ne kadar çok katman ve bakış açısı eklenirse durum o kadar karmaşıklaşır ve öğrencilerin yargılara varıp sonuçlar çıkarması daha da güçleşir, hele de farklı ve zıt bakış açılarını, yorumları ve sonuçları ele alıyorsa. Farklı görüş açılarının türlü biçimlerde birbirlerine nasıl tepki gösterdiklerini ve nasıl etkileşim içinde olduklarını da çözmeye çalışıyorsa, iş daha da zorlaşır. Tarih öğretmenin, aradaki bağlantıları ve bağımlılıkları, öğrencilerin anlayabilmesi için daha somut hale getirmesi gerekir. Örneğin, çok taraflı bir zaman şeridi ve anlatım şekli ('ondan sonra'lar kadar 'bu sırada'lara da yer veren) geliştirmelerine yardımcı olabilir yada, insanların birbirleri hakkındaki düşüncelerinin belirli olaylar sırasında,

basın haberleri, propaganda yada karikatürler sayesinde nasıl değişebileceğini inceleyebilirler.

Bu sorunların ne dereceye kadar çözümlenebileceği, özellikle de çok yönlülüğün beraberinde getirdiği öğrenme zorluklarının nasıl aşılacağı, öğretmenin tarihe genel anlamda nasıl yaklaştığına ve öğrencileri nasıl hazırladığına bağlıdır.

### **Çok yönlülüğün Temelleri**

Tarih öğretiminde çok yönlülük, öğrencilerin kaynakları incelemede, kanıt ve bilgileri yorumlamada ve, bu bilgileri senteze ulaştırıp kendilerince bir tarih anlatımı ortaya çıkarma konusunda deneyimli oldukları varsayımıyla hareket etmez her zaman; ancak bütün bunları yapmalarına yardımcı olabilir.

Öğrenciler, karşılarına çıkan her bilgi kaynağı (ister belgesel program, ister film, ister görsel-işitsel diğer öğretim araçları olsun) hakkında belirli bir dizi analitik soruları alışkanlığını edinmişlerse, farklı kaynakların bakış açılarını karşılaştırmaları da çok daha kolay olacaktır. Yazarımız bir başka kitabında öğrencilere, farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri analiz etme konusunda yardımcı olacak türlü yöntemler ortaya koymaktadır.<sup>30</sup> Bu yaklaşımın temelinde, başlıca beş analitik süreç halinde gruplanabilecek bir dizi soru bulunmaktadır:

**Tanımlama:** Bu, ne tür bir kaynak? Kim ortaya koymuş? Ortaya çıkaran kimsenin olaylarla ne gibi bir ilgisi var (katılmış mı, görgü tanığı mı, muhabir mi, haberci mi, görevli mi, ve bunun gibi..)? Ne zaman ortaya konmuş? Olaydan ne kadar sonra ortaya çıkmış? Bu bilgilerin hangi izleyici/dinleyici kitlesine yönelik olduğu hakkında fikir veriyor mu? Amacı hakkında fikir veriyor mu? Bize belirli bir tarihsel olay yada gelişme hakkında neler anlatıyor yada gösteriyor?

**Yorum:** Haberi yada kaynağı kimin ortaya çıkardığını bilmiyorsak haberin kendisinden bu kişi hakkında bir şeyler öğrenebilir miyiz (olayların ne derece içinde olduğu, olaylara yakınlığı, o andaki görüş noktası, diğerleriyle temasları, rolü, v.b.) Haber kaynağının bilgileri nasıl elde ettiği konusunda ipuçları var mı? Haberin güvenilirliği hakkında işaretler var mı? Gerçekliği kanıtlanabilir olayları, uzman görüşleri ve kişisel görüşleri

---

<sup>30</sup> Robert Stradling (2000), *Teaching 20<sup>th</sup> Century European history*, özellikle Bölüm 8, 10, 15, 16 ve 17.

birbirinden ayırabiliyor muyuz? Haber kaynağının bakış açısında belirli bir düzen var mı (örneğin, bir görüşün desteklenmesi, diğer bir görüş hakkında önyargılar, v.b.)? Haberi ortaya koyan kişi her hangi bir sonuç da öneriyor mu? Varılan bu sonuçlar kanıtlarla yada savunulan fikirlerle destekleniyor mu?

**Önceki bilgilerle bağlantısı:** Kaynak tarafından ortaya konan bilgiler, bu konuda diğer kaynaklardan elde edilen bilgileri onaylıyor mu, yoksa bunlarla çelişiyor mu?

**Haberdeki eksiklikler:** Yukarıdaki sorulara cevap verilmesini kolaylaştıracak bazı isimler, tarihler yada diğer olgular eksik mi?

**Daha fazla bilgi için kaynak arayışı:** Bu kaynağın bilgilerini yada haberi üretenin yorumunu teyit etmek için nereye başvurulabilir?

Her ne kadar haber kaynağını esas alan görüş, tarih öğretimine temel olarak tarihsel yöntemi ve araştırmayı alıyorsa da, bu yöntem de gizli bazı riskler taşıyor (bu risklerin hepsi çok yönlü yaklaşımı olumsuz etkileyebilir) ve bunların etkili bir şekilde ortadan kaldırılabilmesi için önlemler almak gerekiyor.

Birincisi, kaynağın bize aktardığı yada gösterdiği bilgileri tanımlayabilmeyi ve doğruluğu kanıtlanabilen bilgileri ayıklayabilmeyi öğrenmek; kaynakların güvenilirliği hakkında yorum yapmaktan, anlamlar çıkarmaktan, sonuçlara varmaktan daha kolaydır. Bazı öğrencilerin bu analitik ayırımları açıklığa kavuşturabilmek ve uygulayabilmek için yardıma ihtiyaçları olacaktır. Tarih öğretmenleri bu amaçla bazı stratejiler geliştirmişlerdir.

Bu yöntemlerden biri öğrencilere, **Örnek C**'de görüldüğü gibi bir tablo sunmak. Bu tablo sayesinde kaynağın neler söylediğini, neler önerdiğini (söylediklerinden ne anlamlar çıkarılabildiği) ve kaynağın nelerden söz etmediğini açıkça görebileceklerdir.<sup>31</sup> Bu uygulamaya bir kez alışınca, daha ileri ve karmaşık analizler de yapabilecekler; örneğin, bu yöntem sayesinde farklı kaynakları karşılaştırabilecekler, hatta aynı gözlemlere dayalı bilgilerden başka başka yorumlar ve sonuçlar üreten kaynakları bile karşılaştırabileceklerdir.

---

<sup>31</sup>Bu, C. Riley tarafından geliştirilmiştir , (1999), 'Evidential understanding period knowledge and the development of literacy', Teaching History, 99 ve T. Wiltshire, (2000), 'Telling and suggesting in the Conwy Valley', Teaching History, cilt 100.

### Örnek C

#### Kaynak bilgileri:

Kaynağın anlattıkları	Kaynağın önermeleri	Anlatmadıkları

Başka bir strateji de öğrencilerin olaylara dayanan ve tanımlayıcı ifadeleri ve bunlardan çıkarılabilecek sonuçları işaretlemeleridir. Bunu yaparken farklı renklerde işaretleme kalem kullanabilirler, yada farklı renkteki kalemle altlarını çizebilirler.

Öğrencilerin, kanıtların arasında bu başlıca ayrımları yapabilmelerine yardımcı olabilecek bir başka yöntem de, analitik süreci anlatan yazılı bir form oluşturmaktır (bakınız: **Örnek D**). Yine, bu da, öğrencinin kaynak esaslı analize alışması amacıyla tasarlanmış bir yöntemdir; zaman geçip öğrenciler deneyim kazandıkça bu yöntem terk edilebilir.

#### Örnek D: Kaynak esaslı analiz için yazılı form

A Kaynağı, 1946'da Moskova'da diplomat olan .....tarafından yazılmıştır. ....hakkında bir rapordur.

Bilgileri .....'a göndermiştir.

Sovyet Yönetiminin .....istediğini açıklamaktadır.

Bu politikanın ardındaki nedenler şunlardır:.....

ABD Yönetiminin şunları yapmasını öneriyor:.....

Kaynak esaslı öğrenmenin yaygın olarak kullanılmasının içerdiği bir başka risk de, bazı tarih öğretmenlerinin keşfettiği bir nokta. Bazı öğrenciler, özellikle de diğerleri kadar yetenekli olmayanlar yada tarihe



karşı ilgi duymayanlar, bu işlemi bir ödev gibi görmekteler; amacı tarihi anlamak olan bir faaliyetten çok bu işlemi kendi içinde bir amaç olarak kabul etmekte. Örneğin, bazı öğrenciler, kaynakları analiz etme görevini yaparken, (kanıt, taraf tutma, birinci ve ikinci derece kaynaklar gibi) pek de anlayamadıkları teknik terimler kullanarak bir tür yapay-kaynaksal yaklaşım içine giriyorlar. Bir kaynağın içinde bazı ifadelerin ‘taraf tuttuğunu’ düşünmemiz için nedenler varsa, bu kaynağın yararlı yada doğru olmadığını düşünüyorlar. Otomatik olarak, olayın meydana geldiği zamanda yazıldığı için ve benzeri nedenlerle birinci derece bir kaynağın “daha iyi” olduğunu kabul ediyorlar. Bu tür durumlarda, belki de, ‘taraf tutma’ gibi terimlerin kullanılmaması daha uygun olabilir; bunun yerine olayın meydana gelme nedeni, amaç, niyet, bakış açısı ve perspektif gibi terimler tercih edilebilir.

Üçüncü olarak, bazı öğretmenler şunu gözlemlemişler: öğrenciler kaynakları analiz etmeyi uygulama yaptıktan sonra öğrendikleri halde, zorlandıkları asıl konu, farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgiler arasında bağlantı kurmak ve bu yeni bilgileri var olan bilgilerle birleştirip daha bir bütünlük içinde bir tarih anlatımı ortaya koymak. Bir araştırmacının gözlemlediği gibi ‘yeni tarih yaklaşımı’nın ciddi bir riski daha var. Öğrencilere, daha akıllarına gelmeyen yada sormayı öğrenmedikleri sorular hakkında bilgi elde etmenin yollarını öğretiyoruz.<sup>32</sup> Dolayısıyla, ilk önce, sorularını düzenlemek ve planlamak konusunda yardıma ihtiyaçları var.

Bu, özellikle iki durum için geçerli:

- öğrencilerin, üzerinde çalıştıkları konu yada başlık ile inceledikleri spesifik ve ayrıntılı bilgi parçaları arasında ilişki kurmaya çalışırken; ve
- yararlandıkları kaynaklar, olaylarla ilgili olarak çelişen yada zıt görüşler belirtiyorlarsa, öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olacaktır.

Birinci durumda, öğrenciler, konuların yer aldığı şemalar ve diyagramlar kullanmaya özendirilirse, bu uygulamada daha ustalaşacaklardır; yada önceden hazırlanmış akış şemaları üzerinde, o konuyla ilgili stratejik noktaların üzerinden *ya/yada* veya *evet/hayır* sorularıyla ilerlemeleri sağlanabilir; böylece eldeki bilgilerin geçmiş hakkındaki belirli iddiaların doğruluğunu ne derece kanıtladığına kendileri karar verebilirler. Bu şekilde, bilgilerin nasıl kanıtlara dönüştüğünü de

---

<sup>32</sup> D. Shemilt, (1987), ‘*Adolescent ideas about evidence and methodology in History*’, C. Portal (bas.) *The History Curriculum for Teachers*, Lewes, Falmer Press.

anlayabilirler. Kartlarla çalışmak da burada yararlı olabilir. Farklı bilgiler ve kanıtlar (yada, tarihçilerin belirttiği farklı bakış açıları ve yorumlar, v.b.) ayrı ayrı kartlara yazılır, öğrenciler kartları sınıflandırıp birbirleriyle ilişkilendirerek söz konusu olaylar hakkında bir yargı oluşturmanın yada tutarlı bir anlatım ortaya koymanın yollarını araştırırlar. Sıra konuyu anlatmaya geldiğinde, öğrencilere, paralel zaman şeritleri ve 'kurgulama teknikleri' yardımıyla bağlantılar kurarak bir anlatım ortaya koymaya çalışırken de yardım edilmelidir. Örneğin, bir tarihsel olaya dayanan bir filmin yada televizyon programının senaryosunun kurgusunu hazırlıyormuş gibi düşünmeleri önerilebilir. Bu şekilde, hem öğrenciler olayların akışını anlamalarına yardımcı olacak (paralel zaman şeridi gibi) farklı kaynaklardan sağlanan bilgileri kullanmayı öğrenebilirler, hem de, olaylarda önemli rolü olanların birbirlerine ve olaylara nasıl tepki gösterdiklerini görebilme fırsatını elde ederler.

Haber kaynaklarının çelişen yada zıt bakış açılarının söz konusu olduğu durumlarda, ve öğrenciler bununla ilk kez karşılaştıklarında bu durumu nasıl ele alacaklarını göstermek için uygulanacak bazı stratejiler vardır. Burada izlenebilecek yollardan biri, herkesce bilinen, günümüzde yada geçmişte görülmüş bir ceza davasını (bu, bir film yada televizyon filmi de olabilir) örnek olarak alıp öğrencilerin dikkatini şu hususlara çekmektir:

- Tanıkların farklı rolleri olabilir (görgü tanıkları, karakter tanıkları, uzman tanıklar, iddia makamı ve savunma tanıkları);
- Tanıklar kendi kendileriyle çelişebilir;
- Verdikleri bilgiler diğer tanıkların ifadeleri ile çelişebilir ve/veya uyuşabilir;
- Davalı ve davacı avukatları kanıtları seçerek kullanırlar yada zıt argümanlar oluşturmak amacıyla aynı kanıtları kullanabilirler; ve,
- Jüri, çelişen kanıtlara ve bu kanıtlara dayalı argümanlara tepki gösterir.

Bir başka yöntem de, öğrenciler konuşan tanıkları dinleyip bunların ifadelerini ayrıntılı olarak inceledikten sonra, çok yönlü bir çalışma yapmaktır. Bu onlara, sözlü tanıklıkta belleğin ne derece önemli olduğu ve, aynı olaylardan söz eden insanların anlatımlarının ve yorumlarının nasıl farklı olabileceği hakkında doğrudan bir deneyim kazandıracaktır.

Öğrenciler, önce, tarih öğreniminde kaynağı esas alan yaklaşımların uygulanması için gereken becerilerin neler olduğunu anlayıp bu becerileri kazanıp, bunları, giderek daha karmaşık olayları ve gelişmeleri anlama sürecinde kullanmalıdır; ancak ondan sonra, değişik kaynaklar ve bilgileri, zıt yorumları ve farklı tarih anlatımlarını kullanarak birden fazla bakış açısını etkili bir şekilde değerlendirmede kendilerine güvenebileceklerdir. Bu kitapçığın son bölümünde, çok yönlülüğü temel alan türlü öğrenme faaliyetleri yer almakta.

### **Öğrenme faaliyetleri**

Nispeten kısa sayılabilecek böyle bir kitapçıkta, öğrencilerin tarihe farklı açılardan bakabilmeyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğrenme faaliyetleri ve öğretme yaklaşımlarına yönelik ancak birkaç örnek verilebilir. Daha önce belirtilen nedenlerden dolayı ve tarih öğretimi ve öğreniminde çok yönlülüğün yalnızca ‘iyi tarih öğretilmesin’nden ibaret olmadığına inandığım için, tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ve hizmet içi eğitimlerinde kullanılabilecek bir ‘iyi uygulama kuralları bütünü’ henüz oluşmamıştır diyebilirim. Sonuç olarak, aşağıda sayacaklarımız, dersiçi uygulamalarda birebir uygulanması gereken kurallar değil, yalnızca bu alanda tartışma başlatmak ve düşünceleri ortaya koymak için bir başlangıç sayılmalı.

### **Fırsatlardan yararlanma**

Öğretmenlerin çoğunun, tarihsel olayları ve gelişmeleri farklı bakış açılarından ne derece kapsamlı ve ne sıklıkta işleyecekleri üzerinde çok önemli kısıtlamalar vardır; bu nedenle de fırsatları iyi kullanmak çok önem kazanır.

Dünyanın her tarafındaki çoğu tarih öğretmeni, 11 Eylül, 2001 olaylarından sonra öğrencilerden gelen aynı tip, cevabı hazır olmayan sorularla karşılaşmışlardır herhalde. Böyle bir olayın nasıl ve neden meydana gelebileceğini cevaplamaları gerektiği gibi, uçakları kaçırıp Dünya Ticaret Merkezi binalarına ve ABD Savunma Bakanlığı binasına yöneltenlerin bu hareketlerinin ardında yatan nedenleri ve itici güçleri de açıklayabilmeleri gerekiyordu. Bazı tarih öğretmenlerinin, kronolojik ders içeriğinin dışına çıkıp, zaman ve mekanlar arasında bağlantı kurmaya çalıştıkları zamanlar olur; bir dönem, bir yıl yada birkaç yıl önce derste öğrenilen gelişmelerin ve süreçlerin günümüzdeki olayları nasıl biçimlendirdiğini ve etkilediğini öğrencilerine göstermenin yollarını ararlar. Çok yönlü bir yaklaşım uygulamadan bunu yapabilmek çok zordur.

Bu olayların ardından televizyon programlarında, halkın tepkilerinde, yorumcuların olayları açıklama girişimlerinde hep, batı ile Orta Doğu ülkeleri arasındaki yakın ve biraz daha uzak geçmişe dayanan ilişkilere sürekli atıfta bulunuluyordu. Bu ilgi kurulurken kullanılan dil ve ifadelerde hep geçmiş tarihten gelme yansımalar vardı. Sonuçta, örneğin, yalnızca birkaç gün sonra Başkan Bush ilk kez terörizme karşı bir ‘Haçlı seferi’nden söz etti; ancak, bazı danışmanlarından ve diplomatlarından ve diğer ülkelere gelen baskılar üzerine bu söz ‘terörizme karşı savaş’ olarak değiştirildi. ‘Haçlı’ sözcüğü hem uygun olarak görülmemiştir hem de siyasal ve diplomatik açıdan pek akıllıca değildi. Ancak, burada tarih dersleri için iyi bir fırsat doğmuştu; bu sözcüğün bu bağlamda kullanımı tartışılabilir, ilgili olan tüm taraflar için bu terimin farklı olabilecek çağrışımları araştırılabilir. ‘Haçlı seferi’ teriminin diğer tarihsel bağlamlara nasıl uyarlandığını anlamak için de bir fırsattı bu.

Örneğin, yakın çağımızda ‘Haçlı seferi’ terimi, hem Birinci hem İkinci Dünya Savaşında, tüm taraf ülkelerin propagandacıları tarafından kullanılmıştı. Birinci Dünya Savaşını İngiltere Başbakanı ‘büyük haçlı seferi’ olarak nitelemiştir; General Eisenhower İkinci Dünya Savaşı hakkındaki anı kitabına *Avrupa’da Haçlı Seferi* adını vermişti. Kudüs ve Şam’ı Türklerin elinden almak için 1917-18 yıllarında Filistin ve Suriye’de yapılan savaşlardan söz ederken ‘haçlı’ sözü İngilizler tarafından çokça kullanılmıştı. İspanya’daki Falanjistler 1936 yılında cumhuriyetçi yönetime karşı yapılan mücadeleden bahsederken ‘haçlı savaşın’dan yada ‘cihat’tan söz etmişlerdir; hatta Uluslararası Cumhuriyetçi Tugay’ın bazı üyeleri, faşizme karşı bir haçlı savaşı verdiklerini söylemişlerdir. 1980’li yıllarda Libya lideri Albay Kaddafi, ABD ‘haçlıları’na karşı bir kutsal savaş, ‘cihat’ çağrısı yapmıştır. Daha yakın bir zamanda, 1991 yılındaki Körfez Savaşı sırasında ABD’li stratejistler Saddam Hüseyin’e karşı girişilen bir manevi haçlı mücadelesinden söz etmişlerdir; Hüseyin ise, kendisini, Amerikalıları Orta Doğudan kovacak yeni bir Selahattin Eyyubi ilan etmişti açıkça.

Bu tür çağrışımlar yapan başka tarih terimleri de var; bunların, yeni olaylar gelişip, ortaya çıkan yeni sorunlar ve sorular gerektirdikçe farklı bakış açılarından araştırılıp incelenmesi gerekebilir. Ruanda’daki ve dünyanın diğer yerlerindeki kitle katliamlarından söz ederken bazı gözlemciler ‘katliam’ terimini kullanırlarken, Profesör Lipstadt gibi diğer bazı kişiler, Katliamın yada Soykırımın, evrensel öneme sahip tek bir olayı kastettiğini savunmuşlardır.<sup>32</sup> Bu açıdan bakıldığında, ‘kıırım’ ve ‘diaspora’ gibi terimler, farklı görüşlerden yaklaşılması gereken

<sup>32</sup>D. Lipstadt, (1993), *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press.

gündemler yaratırlar; böylece, öğrenciler bu terimlerin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını anlayabilirler. Her türlü durumda, bu terimler, bir grubun diğer bir grup yada gruplarca kendilerine nasıl davranıldığını anlatmak için kullanılır; karşı gruplar da meydana gelen olayları bu terimlerle açıklamanın uygun olmadığını savunur. Daha önce belirtildiği gibi, çok yönlü analizlerin önemli bir boyutu da sözcüklerin anlamı ve bu sözcüklerin belirli tarihsel bağlamlarda nasıl kullanıldığıdır.

Yıldönümleri, yüzyıl dönümleri ve toplumsal olarak yapılan diğer kutlamalar, tarihsel olaylara çok yönlü olarak bakılması için yakalanması gereken iyi birer fırsattır. Amerikan Devriminin ve sonra da Fransız Devriminin ikinci yüzyıl kutlamaları böyle bir analiz yapmak açısından fırsat yaratmışlardır. Bunlar dünya çapında önemli kutlamalardır; bu tarihi olayların önemini, kendileri ve tüm dünya açısından yeniden gözden geçiren yalnızca Amerikalılar ve Fransızlar değildi. Bu vesileler, öğrencilerin tarih yazımı yöntemlerini incelemeleri için bulunmaz fırsatlar yaratabilir; bu önemli olaylardan 50, 100, 150, 200 yıl sonra tarihçilerin bu olayların tarihsel önemini yeniden nasıl değerlendirdiklerini görebilirler.

Çoğu ülkenin ve çoğu etnik ve kültürel azınlığın geçmişinde, bugününü bu Devrimler gibi etkileyecek olaylar vardır. **Örnek E** bunun bir örneğini sergiliyor; oldukça bölgesel bir örnek ama, kısmen İrlandalı olan ve üniversite sonrası eğitimini İrlanda tarihi üzerine yapmış olan yazarı özellikle ilgilendiren bir konu.

Çok yönlülük için fırsatlardan yararlanmanın bir yolu da, artık okullarda kullanılmayan eski ders kitaplarına başvurmaktır. Bazı öğretmenler bu kitapları okul kütüphanesinde yada araştırma merkezinde bulabilir, bir kısmının kendi kitaplıklarında zaten vardır. Diğerleri bunlara halk kütüphanelerinden yada öğretmen yetiştiren üniversitelerin kütüphanelerinden ulaşabilirler. Eğer hiçbir şekilde bulunamazsa, Georg Eckert Ders kitabı Analizleri Enstitüsüne başvurulup onların yardımı istenebilir. Ulusal yada uluslararası tarihteki belirli bir olayın, günümüzdeki ders kitaplarında ve 20. yüzyılın değişik zamanlarında yazılmış ders kitaplarında nasıl ele alındığının karşılaştırmasını yapmak, öğrencilere tarih yazımı yöntemlerinin analizini öğretmek için iyi bir başlangıç olabilir. Komşu ülkelerdeki meslektaşlarla işbirliğine ve bilgi alışverişine gidilebilirse, çok yönlü analizin kapsamı daha da genişletilebilir. Bu takdirde, zaman ve mekan içinde farklı bakış açılarını karşılaştırma fırsatı yaratılacaktır.

### Örnek E: 1798 İrlanda İsyanı

Fransız Devriminden sonra İrlanda'daki bazı hareketler daha radikal bir hale geldiler; bunlardan biri, Belfast'taki Presbiteryen cemaatten ve Dublin'deki Protestan ve Katoliklerden katılımların olduğu Birleşmiş İrlandalılar Cemiyeti'dir. Bu örgütün başında Dublinli bir Protestan olan Wolfe Tone (1763-1798) vardı; amacı İngiliz egemenliğini sona erdirmektir. Bunun için Paris'e giderek, İrlanda'da girişilecek bir ayaklanmada kendilerine destek olmaları amacıyla Fransız Direktörler Meclisinden askeri güç gönderme sözü aldı. Ancak ilk seferde yola çıkan destek güçlerinin gemileri İrlanda kıyıları açıklarında, 1796 yılı Aralık ayında, fırtınaya yakalanarak battı. General Humbert komutasındaki daha küçük bir grup 1798 yılı Ağustos ayında, İrlanda'nın kuzeybatı kıyılarına, yalnızca 1000 civarında bir askeri kuvvetle çıkarma yaptı. Humbert karşısında düzenli bir İrlanda ordusu göreceğini sanıyordu. İrlandalı gönüllülerle birlikte ordusundaki savaşçı sayısını ancak iki katına çıkarabildi. Bir aydan kısa bir zaman içinde çok daha büyük bir Britanya ordusu tarafından yenilgiye uğratıldı. Wolfe Tone, daha sonra ele geçirildiğinde üzerinde Fransız üniforması vardı ve idamını beklerken intihar etti. Bu ayaklanmadan ve Fransız istilasından sonra 1800 yılında Birlik Kanunu çıkarıldı; İrlanda, adı değiştirilerek 'Büyük Britanya ve İrlanda Birleşik Krallığı' olan Britanya Devletinin bir parçası haline geldi.

1798 olayları İrlandalı milliyetçiler tarafından bir asır sonra, 1998 yılından itibaren de İrlanda Cumhuriyeti tarafından anılarak kutlanmaya başlandı. İrlandalı yazar Colm Tóibin ve tarihçi Diarmaid Ferriter, [*The Irish Famine, A Documentary*, Londra, Profile Books (2001) s. 41] 1798 olaylarının her iki yıldönümü kutlamasında nasıl farklı yorumlandığına dikkat çekiyorlar:

*“İrlanda tarihinin garipliği, kısmen, olayların çok fazla yoruma açık olmasından kaynaklanır. Örneğin, 1898 yılında milliyetçi İrlanda 1798 olaylarını, din adamlarının başı çektiği ve İngilizlere karşı bir Katolik milliyetçi isyan olarak görmek istiyordu. 1998 yılındaki Avrupa yanlısı ve yarı çoğulcu İrlanda ise 1798 isyanını, köklerini Avrupa rasyonalizminden alan Protestan aydınlarının başı çektiği bir köylü ayaklanması olarak nitelendirmek istiyordu. 1798 her seferinde masaya yatırılarak, güncel siyasal anlayışın esiri oldu.”*

## Öğrencilere tarih yazımının öğretilmesi

Tarih yazımı analizinin, çok yönlülükte merkezi bir konuma sahip olduğunu daha önce belirtmiştik. Şimdi de bunu gerçekleştirmenin çeşitli yollarını anlatacağız. Bu amaçla öğrencilere hem tarihçilerin yazdıklarını öğretebiliriz ve hem de, topluma yönelik tarihle ilgili faaliyetleri olanların, yani, müzecilerin, film yapımcılarının, televizyon programcılarının, gazetecilerin ve edebiyatçıların bakış açılarını gösterebiliriz.

Buna ilk örnek olarak tarihçiler arasındaki anlaşmazlıkları göstererek başlayabiliriz. Hossbach Tutanakları hakkında yapılan zıt ve çelişkili yorumlar, tarihçiler arasındaki, Hitler'in niyetleri ve dış politikasıyla ilgili en ihtilafli tartışmalardan birinin kaynağı olmuştur. Bu Tutanaklar Albay Hossbach tarafından yazılmıştı. Hossbach 5 Kasım, 1937'de Berlin'de Reich Başbakanlığında yapılan toplantının tutanaklarını tutmuştu. Toplantıya Hitler, Goering, Neurath, Raeder, Blomberg ve Fritsch katılmıştı. Toplantıda Hitler dış politika üzerine görüşlerini bildirdi, özellikle, Alman halkı için yaşam alanı (Lebensraum) ele geçirilmesi konusundaki kararlılığını belirtti. Bazı önemli noktalar *Örnek F*'de özetlenmiştir.

İnternette Avalon Project<sup>33</sup> web sitesine girildiğinde Hossbach Tutanaklarının tamamını indirmek mümkün artık; ayrıca, tarihçiler arasındaki tartışmalara da pek çok ders kitabında yer veriliyor. Esas sorun, sınıfta bu konunun nasıl işleneceği. Bir olasılık, öğrencilerin kitaptaki ilgili konuları okumalarını sağlamak, sonra da tarihçiler tarafından sunulan çeşitli bakış açılarının karşılaştırmasını yapmalarını istemek; daha sonra, özümstedikleri bilgileri, varsa, birinci ve ikinci derecedeki kaynaklardan elde edecekleri bilgilerle birleştirip kendilerine ait sonuçlar çıkarmalarını sağlamak.

Başka bir olasılık da, diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak; başka bir öğretmen konuyu karşı görüşteki tarihçilerden birinin bakış açısından sunarken, siz de alternatif bir görüşü sunabilirsiniz; bu açık bir tartışma şeklinde olabilir, yada, bir ders bir öğretmen konuyu sunup soruları cevaplayabilir, bir sonraki ders bir başka öğretmen alternatif konuyu sunabilir. Her iki durumda da öğretmenler 'yargılanma konumu'na geçmeye ve 'oynadıkları rolü sürdürmeye' hazırlıklı olmalıdır. Burada öğrenmenin amacı, görüşlerden birini haklı çıkaran kesin ve somut bir sonuca varmak değildir; asıl amaç, konuya karşı olan görüşlerin niye

---

<sup>33</sup> Tutanaklar ve diğer yararlı bilgiler Avalon Project: Nuremberg War Crimes Trial sayfasından elde edilebilir.

ortaya çıktığını anlamak, anlaşmazlığın özelliklerini anlamak, söz konusu belgenin alternatif yorumlara açık olduğunu görmek, her bir yorumun nedenlerini anlamak, güçlü ve zayıf noktalarını görebilmektir. Her görüşün değerlendirmesi ikişer kişilik yada küçük gruplar halinde yapılabilir; gruplar birbirlerini 'yargılama konumu'na oturtup, bu konumdaki grubun savunduğu fikirleri değerlendirebilirler.



### **Örnek F: Hossbach Tutanakları**

Führer (dedi ki)

Alman politikasının hedefi ırkımızı sürdürmek, korumak ve genişletmektir. Dolayısıyla bu bir yer sorunu idi. Alman ırkının nüfusu 85 milyondan fazladır; sayılarının fazla oluşundan dolayı ve Avrupa'da yaşanacak alanın sınırları dar olduğu için, bu insanlar, diğer ülkelerde olmadığı gibi, çok sıkışık bir ırk topluluğu oluşturmaktadır ve dolayısıyla diğer ülkelerin insanlarından farklı olarak daha geniş bir yaşama alanına yerleşmeye hakları vardır.

Yaşam standardının, 30-40 yıl öncesiyle karşılaştırıldığında, genel olarak yükselmesine paralel olarak talepte artış olmuş, evlerdeki tüketim giderek artmıştır; bu üreticiler ve çiftçiler için de geçerlidir.....Hemen hemen ortak bir yaşam standardının sağlandığı bir kıtada, bu standardı düşürerek ve dağıtımda kısıtlamalar getirerek yiyecek tedarikindeki zorlukları yenmek, uzun vadede mümkün olmamıştır.....

Varoluşları dış ticaretlerine bağımlı olan ülkelerde askeri açıdan belirgin zayıflıklar ortaya çıkmıştır. Dış ticaretimizi, Britanya'nın egemen olduğu deniz yolları üzerinden gerçekleştirdiğimiz için, burada esas sorunu yabancı para konusu değil ulaşımın güvenli olarak yapılabilmesi yaratıyordu; savaş sırasındaki yiyecek konusundaki sıkıntılarımız bu yüzden tüm açıklığıyla ortaya çıkmıştır. Tek çare, ve belki de bize hayali gibi gelecek olan çare, daha geniş yaşama alanı elde etmemiz..... Burada kastedilen, üzerinde insanların yaşadığı bir toprak parçasını ele geçirmek değil, tarım için kullanılacak arazi kazanılmasıdır.

Üstelik, hammadde üreten ülkeleri deniz aşırı mesafelere giderek aramaktansa, Reich'in kolayca ulaşabileceği yakınlıkta olan Avrupa kıtasında aramak daha akıllıca olacaktır.....Almanya'nın cevaplaması gereken soru şudur: en düşük maliyete karşılık en büyük kazanç nerede sağlanabilir. Alman politikası, kendisine nefret besleyen iki hısmını, İngiltere ve Fransa'yı, hesaba katmak zorundaydı. Bu ülkeler, Avrupanın göbeğindeki dev Almanya'yı etlerine batan bir diken gibi görüyorlardı, ve her iki ülke de Almanya'nın Avrupa'da ve deniz aşırı bölgelerde olarak daha fazla güçlenmesine karşıydılar.....

Almanya'nın sorunu ancak zor kullanarak halledilebilirdi ve bu yöntemin de beraberinde tehlikeler getireceği ortadaydı... Yapacağımız açıklamaların temelinde, barındırdığı risklerle birlikte zora başvurma yöntemi yattığını kabul ediyorsak, bundan sonra cevaplamamız gereken sorular “ne zaman” ve “nasıl”dır.....Burada üç durum söz konusudur:

#### Durum 1: 1943-1945 dönemi

Bu tarihten sonra durumun, bizim açımızdan ancak kötüye gitmesini bekleyebiliriz....Bütün dünya bu tarihe kadar yeniden silahlanmış olacağına göre bizim gücümüz onların karşısında zayıflamış olacak. 1943-45 tarihine kadar herhangi bir tarihte harekete geçmezsek, rezervlerimizin eksikliği nedeniyle yiyecek sıkıntısı ortaya çıkacak, bunu yenebilmemiz için gereken dövize sahip olmadığımızdan, “rejimin düşüşe geçmesi noktası”na geleceğiz.....1943-45 yıllarında durumun ne olacağını bugünden kimse kestiremedi. Ancak, bir şey kesindi ki, artık bekleyemezdik.

#### Durum 2:

Fransa'daki iç çekişmeler ülke içinde bir bunalıma dönüşürse ve Fransız ordusunu tamamen meşgul edip Almanya'ya karşı savaşmasını imkansız hale getirirse, o zaman Çeklere karşı harekete geçmenin zamanı gelmiş demektir.

#### Durum 3:

Fransa, başka bir devletle savaşa girdiğinden dolayı bir karışıklık içindeyse Almanya'ya karşı “ilerleme” içinde olamayacaktır. Savaşa girmemiz durumunda birinci hedefimiz Çekoslovakya ve Avusturya'yı aynı anda devirmek olmalı, böylece, Batı'ya karşı muhtemel bir hareket durumunda bizim kanadımıza yönelecek tehditleri ortadan kaldıracaktır....Eğer Almanya bu savaşı Çek ve Avusturya sorununu halletmek için kullanabilirse, zaten İtalya ile savaş halinde olan İngiltere'nin, Almanya'ya karşı hareket etmeme kararı alacağını tahmin ediyoruz. İngiltere'nin desteği olmadan Fransa'nın Almanya'ya karşı savaş tavrı içine gireceğini beklemiyoruz.

Örnek F'nin devamı: Tarihçiler arasındaki tartışmalar

Tutanaklar daha sonra, Müttefiklerin oluşturduğu Nürnberg Davalarında, sanıkların İkinci Dünya Savaşı'nı planlamadaki rollerinin kanıtı olarak savcılar tarafından sunuldu. Tarihçiler arasındaki ihtilafların odak noktasını şu sorun oluşturuyordu: Tutanaklar, Hitler'in 1937 yılındaki düşüncelerinin açık seçik ve doğrudan bir kanıtı mıdır, yoksa, onüç yıl önce yayınladığı *Kavgam* adlı kitabında kaba hatlarıyla belirttiği hedeflerinin kesin bir hareket planına dönüştürülmesi midir?

Bazı tarihçiler (örneğin, Alman tarihçi Hildebrand ve İngiliz tarihçi Trevor Roper) Hitler'in *Kavgam*'da ortaya koyduğu genişlemeci hedefleriyle, Nasyonal Sosyalizmin başlangıcından itibaren sergilediği davranışlarıyla Hossbach Tutanaklarında anahatları görülen dış politikası arasında tutarlılık olduğunu savunuyorlardı. Bu görüşlerini desteklemek amacıyla, 1937 yılı Aralık ayı ortalarında Alman ordusu direktiflerinin, askeri saldırıların Avusturya ve Çekoslovakya'yı da kapsayacak şekilde değiştirilmesine dikkat çekiyorlardı.

Diğer tarihçiler, özellikle İngiliz tarihçi A.J.P. Taylor, Hitler'in yaptıklarının onun bir fırsatçı olduğunu ortaya koyduğunu, olayların gelişmesini bekleyip ona göre çıkar sağlayacak şekilde hareket ettiğini; yoksa, hareket tarzını ve güttüğü politikaları belirleyen önceden kararlaştırılmış bir programı olmadığını savunuyordu:

Hitler'in açıklamalarının çoğu hayalini kurduğu şeylerdi. Asıl düşüncelerini açığa vurmazdı.....Tutanaklar, zaten bildiğimiz şeyleri anlatıyor; yani, Hitler'in (diğer başka Alman devlet adamları gibi) Avrupa'da egemen bir güç olma niyetini. Tutanaklardan, bunu gerçekleştirmek için spekülasyonlar yaptığını da öğreniyoruz. Ama spekülasyonları hatalı idi. 1939 yılında savaşın patlayış şekliyle bu spekülasyonlar arasında bağlantı kurmak çok zor.

Bu konuda 30 yıl sonra yazan Norman Davies, tartışmalarda yer alanların, Taylor dahil, yalnızca Almanya'nın hedeflerini tartıştıklarını, SSCB'nin niyetlerini ve her iki ülkenin de hareketlerinin, bir dereceye kadar, diğer tarafın hedeflerine ve planlarına nasıl bağlı olduğunu incelemediklerine dikkat çekmiştir.

Otuz Yıl Savaşları, öğrencilere tarih yazımı tartışmalarını öğretmek için başka bir örnek olarak verilebilir. Bu konu birden fazla ülkeyi ilgilendiriyor ve öğrencilerin 17. yüzyıla bir bütünlük içinde bakmasına yardımcı olacaktır; geçtiğimiz 300 yıl içinde farklı dönem tarihçileri bu

konuya eğilmişler ve farklı biçimlerde yorumlamışlardır. Bazı tarihçilere göre bu savaşlar, Alman prensleri ve İmparatoru arasında uzun süren bir mücedelenin bir kısmıdır. Diğerlerine göre, Katolikler ve Protestanlar arasındaki din savaşlarının bir uzantısıdır. Yine bazı tarihçilere göre, Avrupa'daki güçlü devletlerin Kıtada üstünlük sağlama mücedelesinin önemli bir aşamasıdır. Başka bazı tarihçilere göre de bu sayılanların hepsidir.

**Örnek G,** geçtiğimiz 150 yıl içinde bu konuda yazmış beş tarihçinin görüşlerini ele alıyor. Yaşı büyük olan öğrenciler ulusal tarihlerinin ve Avrupa tarihinin kronolojik bir incelemesini daha önce yapmış olacaklar; dolayısıyla, 17. Yüzyıl tarihini daha önce öğrendikleri gibi 18., 19. ve 20. Yüzyıl tarihlerini de görmüş olacaklardır; böylece, bu beş farklı görüşün kaynaklandığı ortamları göz önüne almaları mümkün olacaktır. Demek oluyor ki, öğretmenin yardımı ve bazı yardımcı malzemeyi gözden geçirerek, şu sorulara cevap bulabileceklerdir:

1860'lı yıllarda bir Alman tarih yazarının çalışmaları o döneme ait hangi olayların ve gelişmelerin etkisi altındadır ve bunlar, örneğin, onun 17. yüzyıl hakkında düşündüklerini etkiler mi? Öğrenciler bu noktada grup içinde, hafızalarını zorladıklarında, şu faktörleri keşfedebilirler: Alman birliğinin kurulması, Schleswig-Holstein sorunu, Prusya'nın genişleme emelleri ve Avusturya ile ilişkileri, milliyetçilik, bölgesel güç politikaları, v.b..

1950'lilerin ilk yıllarında bir tarihçinin yazdıklarını devrine ait hangi olaylar ve gelişmeler etkileyebilir, örneğin, 17. yüzyıl hakkındaki düşünceleri etkilenir mi? Yine hatırlanacaktır ki, o sıralar önemli bir dünya savaşından çıkmış olan Avrupa da harap bir haldeydi, 50 yıl süren mücadeleler ve bunalımlardan sonra Soğuk Savaş yıllarına gelinmişti.

Peki, 1960'lı yıllarda yazan bir tarihçiyi hangi olaylar ve gelişmeler etkilemiştir, onun 17. Yüzyıla ilişkin düşüncelerine nasıl etkileri olmuştur? Burada da, iki süper gücün ve iki güç blokunun ortaya çıkışı, hakimiyet için özellikle orta Avrupa'da verilen mücadeleler, v.b., belirginleşecektir.

Daha genç öğrencilere, özellikle 19. ve 20. yüzyıl tarihini okumamış olanlara, bu dönemler hakkında bazı bilgiler vermek, bu farklı tarihçilerin bakış açılarını etkileyen yada renk katan siyasal, sosyal ve ekonomik ortamı anlamalarında yardımcı olmak için gerekli olabilir. Bunun bir yolu öğrencileri ikili yada küçük gruplara ayırmak; herkese,

herbirinin üzerinde bir tarihçinin söylediklerinin özeti olan beşer tane kart dağıtmak; sonra da öğrencilerden, bu görüşlerdeki benzerlikleri ve farklılıkları not etmelerini istemek. Sonra da ortaya çıkan sonuçlar tüm sınıf tarafından tartışılıp herkesin üzerinde anlaşacağı sonuçlara varılabilir.

Sonra da, bu grupları bozmadan, **Örnek H**'daki gibi ikinci bir dizi kartla çalışmaları sağlanmalı; bunların üzerinde, Avrupa'da, her bir tarihçinin yazdığı döneme denk gelen başlıca olaylar ve gelişmeler belirtilmeli. Öğrencilere bu dönemlerle hem yakından ilgili hem de daha az önemi olan bilgilerin verilmesi yararlı olacaktır. Öğrencilere bazı tarihler ve tanımlar verilerek daha fazla yardım edilip edilmeyeceğine öğretmenler karar verecektir. Burada yapılacak olan iş, her tarihçi için yazdığı dönemle ilgili olabilecek kartları seçmek, bunları deste halinde, her bir tarihçinin bakış açısını temsil eden kartın yanına koymaktır. Yapılacak üçüncü iş, tanım yapan kartları eleyerek, hangisinin (eğer varsa) belirli bir tarihçiyi dolaylı yollardan etkilemiş olabileceğine karar vermektir. Bundan sonra da öğrencilerin, daha büyük bir grup halinde yada sınıfça, yaptıkları tercihleri tartışmalarını ve savunmalarını sağlamaktır.

Bu işlemlerin, bir tarihçinin görüşlerini *anlatmak* için değil *yorumlamak* amacıyla yapıldığını öğrencilerin anlaması büyük önem taşır. Böyle bir çalışma sonunda öğrenciler neler öğrenir? Birincisi, tarihçiler de kendi yaşadıkları çağın çocuklarıdır ve düşünce tarzları, bir dereceye kadar o çağın sorunlarının ve gündeminin süzgecinden geçmiştir. Ama, ikinci olarak, kendilerinden önceki kuşak tarihçilerden, geçmişini yorumlamada işlerine yarayacak bir yapı da devralmışlardır ve bu da onların düşünme biçimlerini etkileyecektir. Sonuncusu ve belki de en önemlisi, yakın geçmişteki tarihçilerin çalışmalarının daha eski tarihçilerinkinden 'daha iyi', 'daha doğru', 'daha güvenilir' yada 'daha tamam' olduğu gibi bir durum söz konusu değildir, yalnızca farklıdırlar. Tarihçiler, belirli bir tarihsel olayı yada dönemi anlamak için neyin önemli ve konuyla ilgili olduğuna karar verirken farklı kıstaslar uygularlar.

## Örnek G: Otuz Yıl Savaşları

Bir 19. Yüzyıl tarihçisi olan Gustav Freytag bu savaşları, Almanya'daki yerel yöneticilerle Habsburg imparatorluk hanedanı arasındaki ve aynı zamanda Protestanlarla Katolikler arasındaki bir mücadele olarak tanımlamıştır: “Habsburg hanedanı ile Alman halkı arasındaki ve eski din ile yeni din arasındaki bir çıkar çatışması, kanlı bir felakete neden oldu.”

G. Freytag, (1862), XV., XVI. ve XVII. Yüzyıllarda Alman Yaşamından Manzaralar, (2.baskı).

19. yüzyılın sonlarına doğru Gardiner, olayları, Avrupa ülkeleri arasında dini hoşgörü için verilen bir mücadele olarak yorumladı: Habsburglar gibi, dini muhalefeti hoşgörmeyi reddeden yöneticilerin krallıkları yıkılmıştır; oysa, Rişliyö'nün dinde ayrılıklara özgürlük vaat ettiği Fransa gibi ülkelerin krallıkları ayakta kalmıştır. Bir başka deyişle, savaşı tek başına değerlendirmemiş, bu anlaşmazlıklara yol açan o zamanın süreçlerini dikkate almıştır.

S.R. Gardiner, (1889), Otuz Yıl Savaşları, 1618-1648 (8. baskı) Londra, Longman.

1950'lerde C.V. Wedgwood hemen hemen bütün savaşçıların "fethetme arzusu yada dini tutkularдан çok, korku dolu oldukları"nı yazıyordu. Barış istiyorlardı ve bunu temin edebilmek için otuz yıl savaştılar. Savaşın yalnızca başka savaşlara yol açacağını o zaman da, o zamandan beri de öğrenmediler.

C.V. Wedgwood, Otuz yıl Savaşları, Londra 1957, s. 460.

S.H. Steinberg, Freytag'a itiraz etti ve Otuz Yıl Savaşlarını, 1609'dan 1659'a dek süren "Bourbonlarla Habsburgların Avrupa egemenliği için geniş çaplı mücadelesi"nin bir evresi olarak tanımladı. Fransa'daki Bourbon yönetimi, ülkelerinin Habsburglarla çevrelenmesini engellemek için mücadele verdi. S.H. Steinberg, (1966) Otuz Yıl Savaşları ve Avrupa'da Egemenlik Çatışmaları 1600-1660, Londra, Edward Arnold.

Daha yakın zamanlarda bazı tarihçiler Otuz Yıl Savaşlarının, 17. Yüzyılın ilk yarısında Avrupa'nın büyük kısmını etkileyen 'genel bir bunalımın' bir parçası olduğu fikrini ortaya attılar. Bu bunalımın özellikleri tarım alanında bir süre kötü ürün alınması, ekonomide enflasyon, nüfus artışının yavaşlaması, hatta azalması, artan vergilerin ve kamu harcamalarının kızgınlık yaratması, sürekli silah altında tutulan büyük ordular, bürokratik sistemin çürümesi idi; bu nedenlerle, Avrupa siyasal sistemi içinde siyasal ayaklanmalar ve önemli gerginlikler yaşanmaya başladı.

Bakınız, örneğin, G. Parker, (1979) Avrupa'da Bunalım, 1589-1648, Glasgow, Fontana.

**Örnek H: Otuz Yıl Savaşlarının tarihsel yazımı için Dönem Bilgi Kartları**

Kırım Savaşı 1854	İtalya'da birliğin sağlanması
19. yüzyılda milliyetçiliğin yükselişi	Almanya'da birliğin sağlanması
Avrupa'nın büyük bir kısmında Parlamenter sistemin gelişmesi	1866 Avusturya-Prusya Savaşı
19. yüzyılda sanayileşmenin yaygınlaşması	19. yüzyılda kasaba ve kentlerin büyümesi
19. yüzyılda demiryollarının gelişmesi	1870 Fransa-Prusya Savaşı
1880'lerde Afrika'daki sömürgeler için verilen mücadele	Birinci Dünya Savaşı
İkinci Dünya Savaşı	Atom bombası



Birleşmiş Milletlerin Kurulması	Soğuk Savaşın başlangıcı
Avrupa'ya ekonomik iyileşme için yapılan Marşal Planı	NATO ve Varşova Paktının kurulması
Kore Savaşı 1950-1953	1940'lar-1960'lar arası sömürgeciliğin sona ermesi
Avrupa Ekonomik Topluluğunun kurulması ve genişlemesi	Komünist blokta rahatsızlıklar
Süper güçler arasında yumuşama	Sovyetler Birliğinin dağılması ve demokrasiye geçiş

**Örnek H'**da kullanılan dönem bilgi kartlarının örnek amacıyla kullanıldığını belirtmeliyiz. Bu örnekler herşeyi kapsayacak şekilde hazırlanmamıştır, yalnızca örnek oluşturuyorlar; büyük bir olasılıkla tarih öğretmenleri bu örnekleri kendi müfredatlarına ve öğretmenlik yaptıkları ülkeye göre değiştireceklerdir. Burada kullanılmalarının amacı derste kullanılmak üzere "hazır" malzeme temin etmek değil, bir yöntemi sergilemek. Yine de hatırlatalım, diğer bazı başlıklar ve temalar bu yöntemi öğretmeye aynı şekilde uygundur; örneğin, hakkında ilginç tarih anlatımları olan Haçlı Seferleri, Rönesans yada Fransız Devrimini öğrencilerinizin de öğrenmesini isteyebilirsiniz.

Üçüncü örneğim, Petrograd'da, 1917 yılı 25 Ekim gecesini 26 Ekim'e bağlayan saatlerde 'Kışlık Sarayın Ele Geçirilmesi'. Bunu örnek olarak vermemin esas olarak iki nedeni var. Birincisi, yabancılar da dahil

olmak üzere görenlerden ve olaylara katılanlardan, olaylar hakkında oldukça fazla görgü tanığı anlatımları var; ve bunların arasında ilginç çelişkili ifadeler yer alıyor. İkincisi, gazeteciler görgü tanığı olarak olayları aktarmışlar, ama Saray ele geçtikten hemen sonra orada bulunanlarla konuşarak onların anlattıklarını da bildirmişler. Üçüncüsü, diplomatların kendi ülkelerindeki Dışişleri Bakanlıklarına bilgi vermeleri ve olayları kendilerine ‘göre’ anlatmaları. Dördüncüsü, halkın olaylar hakkında edindiği bilgilerin bazı sanat eserleri tarafından yönlendirilmiş (ve bir dereceye kadar hala da yönlendiriliyor) olması; Sergei Eisenstein’in *October (Ekim)* adlı filmi; 1920’de olayların üçüncü yılını anmak amacıyla hazırlanan büyük bir teatral gösteri için Sosyalist gerçekçi ressam Tamara Danilenko’nun hazırladığı ve olayın romantik bir yorumunu yansıtan resmi, ve Yuri Annenkov’un çizimleri, bunlardan bazıları.

Aşağıda sıraladığımız öğrenme faaliyetlerine şu varsayımlarla yaklaşmak gerekiyor: öğrenciler 1917 Rus Devrimini öğrenmeye başlamak üzereler yada bu konuya henüz yeni girdiler; yada, Şubat Devrimi konusunu bitirip, aynı yılın Ekim ayında gerçekleşen Bolşevik darbesine yol açan olaylar üzerinde çalışıyorlar; yada, Büyük Savaş konusunu işlerken, bu konunun bir bölümü olarak Rusya’daki gelişmeleri de öğreniyorlar. Sırayla gidilirse, öğrenciler, yeni bilgilerin belirli bir tarihsel olay hakkındaki fikrimizi nasıl değiştirebileceğini, belirli bir kaynak hakkındaki varsayımlarımızı nasıl sınavabileceğini, yeni anlam ve yorum boyutlarını nasıl geliştirebileceğini daha iyi anlayacaklar ve tarihsel sorgulama yöntemi üzerinde düşünme fırsatı bulacaklardır. İşe bir fotoğrafla başlıyoruz [bakınız: Ek, sayfa 63 **Örnek I**]. Bu aşamada öğrencilere bu fotoğraf hakkında kesinlikle hiçbir şey söylenmez, 1917 Ekim’inde Kışlık Sarayda patlayan olayları anlatmak istediğinden bile söz edilmez. Koşullar uygunsa küçük gruplar halinde çalışmaları daha uygun olur; hepsine birer sayfa kağıt verilir, sağ tarafta fotoğraf, solda ‘soru kutucukları’ yer almaktadır. Bu kutucuklar öğrencilerden gördüklerini anlatmalarını, neler olup bittiği hakkında fikir yürütmelerini, kimlerin bu olaylarda yer almış olabileceğini söylemelerini ve bunun bir fotoğraf mı yoksa bir filmden alınma bir sahne mi olduğunu belirmelerini ister (aslında bu, 1920’deki anma törenlerinin bir fotoğrafıdır).

Bu işlem 20 dakika kadar sürer. Bittiğinde, gözlemlerin karşılaştırılması için bir süre tanınmalı, böylece, neler olup bittiği hakkında bir tahminde bulunabilmeleri için fotoğraftan yeteri kadar ipucu elde edip etmediklerine bakılmalıdır. Eğer öğretmen Eisenstein’in filminin videosunu yada DVD’sini bulabilirse, filmin 10-15 dakikalık bölümünün

bu aşamada gösterilmesi yararlı olabilir; özellikle, olaydan önceki gergin bekleyiş, Aurora'dan ve Peter ve Paul Kalesinden açılan işaret ateşleri, bazı denizcilerle birlik olan Kızıl Muhafızların harp okulu öğrencileriyle silahlı çatışmaya girmeleri, kadınların "ölüm" taburu, bunu takiben barikatların kırılması, ana kapıların zorlanması ve Saraya giriş sahneleri gösterilebilir.

### Örnek J: Kışlık Sarayın Ele Geçirilmesinin görgü tanıkları tarafından anlatımı

"Aniden bir sessizlik oldu; derken üç el silah sesi sessizliği bozdu. Hiç konuşmuyorduk, silah seslerine karşılık gelmesini bekliyorduk; ama tek duyulan, kaldırım taşlarının üzerine halı gibi kaplayan cam kırıklarının çıtırtısıydı. Kışlık Sarayın camları paramparça olmuştu. Aniden, karanlıktan bir denizci fırladı. 'Bitti!' dedi. 'Teslim oldular'."

"Yolu kara bir ırmak gibi kaplayarak, hiçbir coşku göstermeden Kızıl Kemerin altından geçiyorduk; hemen önümdeki adam yavaş bir sesle "Dikkat edin yoldaşlar! Onlara güvenmeyin. Ateş edecekleri kesin" dedi. Meydanda eğilerek ve birbirimize sokularak koşmaya başladık; ve Alexander Sütununun önünde aniden sıkıştık. 'Kaç kişiyi öldürdüler?' diye sordum. 'Bilmiyorum. Galiba on kadar...'"

"Akşam saat altıda Geçici Hükümetin bakanlarına bir mesaj gönderildi ve hemen teslim olmaları istendi, ama cevap alınamayınca Saraya, Kaleden birkaç uyarı ateşi açılarak saldırı başlatıldı. Bunu, Saraya her taraftan gelen saldırılar, zırhlı araçlar, alandaki kemerin altından açılan makineli tüfek saldırısı izledi; ara ara da Kaleden ve Aurora kruvazöründen açılan ateşler gümbürdedi ve bu gürültüye eklendi."

Volodya Averbakh, akşam saat 11'de, Kışlık Saraya son saldırının yapıldığı sırada, Gogol Sokağından evine yürüyordu, Saray Meydanına 30 metre kadar uzaklıktaydı. "Sokak tamamıyla terk edilmişti. Kent ölüm sessizliğine gömülmüştü. Kendi ayak seslerimizi bile duyabiliyorduk."

Saldırganlar yağmalamak amacıyla gruplar halinde yan girişlerden içeri giriyorlardı. Önce küçük gruplar silahsız olarak girdiler ama bunları büyük gruplar halinde denizciler, Pavlovski Alayı....silahlı işçiler izledi. Bunlar garnizondakilerin silahlarını alarak durumu aleyhlerine çevirdiler. Garnizondan çok az ateş açıldı ve yalnızca üç yaralı olduğu bildirildi. Sabaha karşı saat 2.30'da.. Saray ele geçmişti.

"Saat 11 sularında kapıları kırıp farklı merdivenlerden teker teker yada küçük gruplar halinde içeri sızdık. Merdivenlerin tepesine vardığımızda askeri öğrenciler silahlarımızı aldılar; arkadaşlarımız azar azar yukarı çıkmaya devam ediyordu, derken sayıca askerlerden fazla olunca bu sefer onların silahlarını biz aldık."

**Örnek J'nin kaynakları:**

1. Bessie Beatty, Amerikalı, San Francisco Bulletin'de gazeteci ve görgü tanığı.
2. John Reed, Amerikalı gazeteci ve görgü tanığı.
3. Meriel Buchanan, Petrograd İngiliz Büyükelçisinin kızı.
4. Volodya Averbakh, Orlando Figes, *A People's Tragedy*, s. 493'te söz ediyor.
5. Kışlık Sarayın ele geçirilmesinde yer almış bir denizci.
6. Bir Rus subayı Ragosin, saldırı sırasında Saray'da görevli bir Amerikalı gazeteci.

**Örnek J** ile gösterilen bir başka faaliyet de öğrencilerin olaylar hakkındaki anlatımlardan bir kısmını incelemesi. Dört tanesi görgü tanıklarının anlattıkları, üç tanesi, olaylar patladığı sırada Kışlık Sarayın önündeki alanda bizzat bulunanların anlattıkları. Görgü tanıklarından ikisi Amerikalı gazeteci, üçüncüsü de Kronstadt deniz üssünden ve saldırıda bulunan gruptan bir denizci. Dördüncü görgü tanığı olan Volodya Averbakh meydanda değilmiş ancak Kışlık Sarayı çevreleyen bölgedeki durumu gözleriyle görmüş. Meriel Buchanan'a ait olan beşinci ifade, olanlarla ilgili söylentilere dayanıyor. Saraya saldırıldığı sırada İngiliz Büyükelçiliğinde imiş ve İngiliz dışişleri görevlilerinin, askeri gözlemcilerin ve diğer kimselerin bildirdikleri raporları dinliyormuş. Altıncı görgü tanığı, Bölge komutanının Sarayın savunması ile ilgili bilgi toplaması amacıyla gönderdiği bir subay; onun ifadesi de olayları 'diğer tarafın' gözünden anlatıyor.

Görgü tanıklarının ifadelerini kullanmanın, belki de, en iyi yolu, başlangıçta bunların üzerlerini 'post-it' notlarıyla kapatmak. Sonra, bu kağıtları, öğrencilerin kendi düşüncelerinin yer aldığı kağıtların yanlarına koyup, her seferinde bir ifadenin üzerini açıp diğerine geçmeden önce bunu incelemek.<sup>32</sup> Bilgi kaynaklarını (görgü tanığı, katılımcı, söylenti, v.b...) sınıflandırdıktan sonra, bu 'yeni' bilginin, fotoğrafta anlatılmaya çalışılan olaylara nasıl ışık tuttuğuna karar vermeleri gerekiyor. Altı bilgi kaynağının hepsini açıp inceledikten sonra bunları karşılaştırmaları gerekiyor. Örneğin, Beatty ve Reed, gerçekte aynı anda aynı yerde bulunuyorlardı, ama ifadelerinde küçük ayrılıklar var. Ama, belki de, bu farklılık onların tarzından ve dili kullanmalarından kaynaklanıyor. Reed'in ifadesi daha dramatik.

<sup>32</sup> Bu faaliyetin esası Suzie Bunyan ve Anna Marshall'ın geliştirdiği bir yöntemeye dayanır, 'Let's see what's under the blue square', Teaching History, 102(2001).

Anlattıklarının Troçki'nin anlattıklarıyla ilginç derecede benzeşmesine rağmen, Meriel Buchanan'ın ifadesi ile Reed ve Beatty'nin ifadeleri arasında gözle görülür ayrılıklar var [bakınız: **Örnek K**]. Buchanan'ın anlattıklarını Volodya Averbakh'ın anlattıklarıyla bağdaştırmak da oldukça zor; Averbakh Meydan'ın çok yakınında olduğu halde, makineli tüfek sesi duymamıştır, zırhlı araçlar ve büyük kalabalıklar görmemiştir. Denizci ve garnizon subayı, karşı saflarda olmalarına rağmen, verdikleri bilgiler birbirlerini doğruluyor.

Yürütülecek üçüncü ve en son faaliyet, **Örnek K**, öğrencilerin kendi vardıkları sonuçları, olaylar hakkında meydana geldikten hemen sonra yazan Troçki ve Kerensky'nin görüşleriyle ve olayları yıllar sonra kaleme alan tarihçilerin yazdıklarıyla karşılaştırma fırsatı veriyor; bu kişiler de öğrencilerle hemen hemen aynı kaynaklardan ve bilgilerden yararlanmışlardır.

Görüldüğü gibi, bu egzersiz esas olarak, daha önce belirttiğimiz üç çeşit perspektif arasında ayırım yapmayı öğretmek amacıyla uygulanmakta: görüş noktası, bakış açısı ve tarihsel yorum. Perspektif alanını daha da genişletmek için başka boyutlar eklemek mümkün olabilir. Örneğin, **Örnek K**'ya, farklı ülkelerin tarihçilerinin yorumlarından özetler eklenebilir; diğer ülkelerin Kerenski, Troçki, Lenin ve diğerleriyle çağdaş olan siyasal liderlerinin tepkileri de dahil edilebilir; ve farklı zamanlarda yazmış tarihçilerden özet bilgiler konulabilir. Ayrıca, yorum boyutuna bir faktör daha eklenip görgü tanıklarına ilişkin, olay yerinde bulunma nedenlerine ilişkin ayrıntılar verilebilir, siyasal yakınlıkları belirtilebilir, v.b..Örneğin, John Reed, kendisi ve eşi Louise Bryant hakkındaki *Reds* (Kızılılar) filminde de görülebileceği gibi, Bolşevik sempaticanıydı. Öte yandan Bessie Beatty, Rus Devrimini desteklediği halde, Bolşevik davasına daha az bağlıydı. Bayan Buchanan, geçmişine baktığımızda da göreceğimiz gibi, Bolşevik davasına hiç sempati duymuyordu.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Daha fazla ayrıntı için bakınız: Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, ilk bölümü, Londra, Pimlico (2001).

### Örnek K: Kışlık Sarayın ele geçirilmesine ilişkin diğer görüş açıları

Kışlık Sarayın o kadar çok girişi vardı ki Kızıl Muhafızlar içeriye gayet rahat girdiler; ve hiçbir kargaşayla karşılaşmadılar – koridorlarda ve resim galerilerinde silah sesi yoktu. Kışlık Sarayı işgal ettiklerinde sadece altı kişi öldü.

Norman Stone, İngiliz tarihçi, The Times yazarı, 24 Ekim, 1987.

Şehrin Bolşeviklere teslim olmasıyla sonuçlanan üç gün süresince, dikkat çekecek derecede az çatışma oldu. Tüm olaylar sırasında beş kişiden fazla kayıp verilmediği anlaşılıyor. Bunun en basit nedeni, Geçici Hükümetin görev başına çağıracağı bir askeri gücü yoktu. Ayrılmalar nedeniyle, Petrograd garnizonunda az sayıda sadık askeri öğrenci, bir küçük grup Kazak ve ('Amazonlar' olarak tanınan) kadınlardan oluşan bir tabur kalmıştı; Kerenski Amazonları aynı yıl içinde başka yerlerde özellikle göreve çağırarak, Rus halkının savaşma ruhuna örnek göstermek istemişti. Kızıl Muhafızlarla karşılaşan Kazaklar oradan ayrıldılar, askeri öğrenciler ve Amazonlar da direnmeye kalkışmanın abes olacağı konusunda ikna edildiler. Kızıl Muhafızlar Kışlık Saraya doğru ilerlerken çok az bir direnişle karşılaştılar. Neva ırmağında demir atmış olan ve mürettebatı Sovyet taraftarı olduğunu ilan eden Aurora kruvazöründen gelen ateş sesleri, hükümetin geri kalan üyelerini de durumlarının ümitsizliğine inandırmıştı. Kaçabilen herkes, belli etmeden, binadan kaçtı.

Michael Lynch, (1992) *Reaction and revolutions: Russia 1881-1924*, s. 94.

Ekim Günlerinden kalan az sayıda fotoğraf, ayaklananların ne kadar az sayıda olduğunu göstermekte. Bunlarda, yarı terkedilmiş sokaklarda dolanan bir avuç Kızıl Muhafız ve denizci görülüyor. Bir halk devriminden beklenen sahneler – sokakları kaplayan kalabalıklar, barikatlar ve çatışma – görünürde yok. ....25 Ekim günü şehirde karışıklık yaşanan tek yer, Kışlık Sarayın en yakın çevresi. Petrograd'ın diğer bölgelerinde yaşam her zamanki gibi devam ediyordu. Tramvaylar ve taksiler her zamanki gibi çalışıyordu; Nevsky'yi normal kalabalığı doldurmuştu; ve akşamları dükkanlar, lokantalar, hatta tiyatrolar ve sinemalar açıktı.

Orlando Figes, (1997), *A People's Tragedy*.

### **Örnek K'nın devamı**

Kışlık Saraya sığınan Bakanları..... yalnızca Kadınlar Taburundan bir grubun ve birkaç Askeri Okul öğrencisinin koruması altındaydı...kendilerine haber gönderilerek hemen teslim olmaları istendi, ama bu çağrıya cevap alınamayınca, ilk uyarı olarak Kaleden yapılan birkaç kurusıkı ateşiyle Saraya saldırı başlatıldı. Bunu, her yönden gelen yoğun saldırılar, zırhlı araçlar ve, meydandaki kemerin altından Saraya yöneltilen makineli tüfek ateşi izledi; zaman zaman da Saraydan ve Aurora kruvazöründen açılan ateş gümbürdedi ve bu gürültüye eklendi....Hem kadın savaşçılar hem de askeri öğrenciler çok cesurca savunma yapıyorlardı, ancak sayıları diğerlerine oranla çok azdı ve Bolşevikler meydana çıktığında.....sarayın odalarından birinde toplanmış olan Bakanlar, teslim olmaktan başka çareleri olmadığını anladılar.

L.D. Troçki, *The History of the Russian Revolution*

O gece gergin bir bekleyiş vardı. Askerlerin ön taraftan gelmesini bekliyorduk Onları tam zamanında çağırmıştım, sabah vakti Petrograd'da olmaları gerekiyordu. Ama askerlerin yerine telgraf ve telefon mesajları geldi, demiryollarına sabotaj yapılmıştı. Çok sıkıntılı bir gece geçiriyorduk. Her yerden asker takviyesi bekledik, ama gelmedi. Kazak birliklerle sayısız telefon görüşmesi ile pazarlıklar yaptık. Ama çeşitli bahanelerle Kazaklar kışlalarında kalmakta inat ettiler.

Aleksandr Kerenski, (Sosyal Devrimci Parti başkanı ve, Ekim 1917'de Bolşevikler tarafından devrilen Koalisyon Hükümeti Başbakanı).

Öğrenciler bu faaliyetleri sırasıyla tamamladıktan sonra, bilgilerin doğruluğunu kanıtlamak ve sonuçta, belirli bir tarihsel olaya ilişkin belirli bir görüş açısının geçerli olup olmadığı hakkında karar verebilmek için, tarih öğrencilerinin hangi yöntemler aracılığıyla çalışmaları gerektiği hakkında daha iyi fikir sahibi olacaklardır (burada, 25 Ekim, 1917 gecesine meydana gelen olayların Sovyet filmleri, resimler, ders kitaplarındaki fotoğraflar ile anlatılmasının, kamuoyu tarafından nasıl algılandığı söz konusu).

### **Tarihin çok yönlü anlatımı**

Bu kitapçıkta daha önce de önerdiğimiz gibi birden fazla görüş açısına yer verilen bir tarih anlatımında, belirli bir tarihsel olay aktarılırken normal olarak kullanılan “*ondan sonra*”lı geçişlerin yanı sıra “*bu sırada da şunlar oluyordu*”lara da yer verilmelidir. Böylece karşılaştırmalı bir yaklaşım içine girilmiş olur, ancak, anlatımda çok taraflı bir yaklaşımın gerektirdiği başka bir boyut daha var: kararların alındığı ve uygulandığı ortamın koşulları ve kararı alanların bu kararı alma nedenleri. Bu da, çok yönlülüğün diğer iki önemli unsurunun kullanılmasını gerekli kılıyor. Bunlardan birincisi empati. İkincisi ise ilişkilendirme boyutu. Yani, insanların kararlarının ve hareketlerinin, yalnızca nesnel koşullar tarafından değil, ‘başkası’nın muhtemel tepkileri ve niyetleri hakkındaki düşünceleri ve beklentileri tarafından da nasıl etkilendiği ve belirlendiği – bu ‘başkası’, dost yada düşman olabilir, taraftar yada karşıt olabilir, meslektaş yada tanımadık biri olabilir, vatandaş yada yabancı olabilir.

Yapılacak şey, öğrencilerin şunu anlamasını sağlamaktır: tarihi yorumlama işlemi, belirli bir dönemde neler olup bittiğinin anlaşılabilmesi için çok miktarda bilgi katmanının ve kaynak malzemesinin dikkatlice incelenmesini gerektirir. Bütün anlatımlarda olduğu gibi birinci katman kronolojidir: ne oldu, ne zaman oldu ve daha sonra neler oldu. **Örnek L** bunu açıklıyor. Örneğin konusu, 11 Kasım, 1918 tarihinde Büyük Savaşı sona erdiren ateşkes anlaşmasına neden olan olaylar dizisi. Ders kitapları ateşkes anlaşmasını anlatırken, çoğu zaman, 1919 yılı Ocak ayında yürütülen Paris Barış Konferansı müzakerelerine yer veriyor. Bu konu, öğrencilerin belirli rollere girdikleri faaliyetlerin uygulanması için çok iyi bir fırsat; hatta, Barış Konferansının gerçeğe uygun bir canlandırmasını bile yapabilirler.<sup>34</sup> Ne var ki, bu tür rol oynamanın yada canlandırmanın başarılı olabilmesi için öğrencilerin olayın geçmişi, perde arkası ve yaşandığı ortamın koşulları hakkında yeterli bilgi edinmiş olmaları önemlidir; neler olduğunu ve ne

---

<sup>34</sup>1919 Paris Barış Konferansının Sean Lang tarafından gerçekleştirilmiş bir canlandırması, Avrupa Konseyi’nin web sitelerinden birinden indirilebilir (<http://culture.coe.fr/hist20>).



zaman olduğunu bilmeleri gerektiği kadar, Konferansta temsil edilen tarafların görüş açıları hakkında da bilgi sahibi olmalılar. Diplomatik görüşmeler ve haberleşmeler ve Ateşkes Anlaşması için yapılan pazarlıklar gözden geçirildiğinde, o günün koşulları hakkında yeterli bilgi edinilebilir.

**Örnek L**'dekine benzeyen bir akış şeması hazırlanırsa, olayların kronolojik gelişmesini göstermek açısından yararlı olacaktır; yada bu örnekte görüldüğü gibi, alınan kararların altını çizmek ve karar alma sürecinde, süreçle ilgili taraflar arasındaki bağlantıların açıkça ortaya konması da mümkün olacaktır. Bir dizi paralel zaman şeridi sayesinde, o sıralar Berlin'de, Paris'te, Londra'da ve Washington'da neler olup bittiğini izlemek de olanaklı. Bunun, araştırmaya dayalı bir faaliyet haline getirilmesi mümkün olabilir, öğrenciler ders kitaplarını, interneti ve diğer kaynakları kullanarak şema üzerine başka önemli olaylara ait tarihler ekleyebilirler.

İkinci aşamada bilgi kartları ile çalışılır; öğrenciler kartların üzerinde yazılı olan o dönemin koşullarına ait bilgilere dayanarak (a) niçin belirli kararlar alındığını, (b) bu kararların neler olduğunu ve (c) kararları alanları nelerin etkilediğini anlamaya çalışırlar. **Örnek M**, bu uygulamayı gösterebilmek açısından bazı kart örnekleri içermekte. **Örnek H**'da olduğu gibi bu örnekler çok kapsamlı değil. Bazı ders kitaplarından ve Büyük Savaş ve sonrası konusunda uzman bazı tarihçilerin yakın zamanlarda yazdıkları kitaplarından alınma. Bu materyalin büyük bir kısmı internetteki çeşitli web sitelerinden de indirilebilir. Buradaki amaç, o zaman o kararları alanların düşünme ve mantık sürecini kavramaya çalışmak: varsayımları, beklentileri, hedefleri ve nedenleri neydi, onu anlamak. Kartlar kullanılarak uygulanan bu yöntemler öğrencilerde, tarih hakkında öğrendiklerine sahip çıkma duygusu uyandırır; böylece öğrenciler belirli olaylar ve gelişmelere farklı açılardan bakma yollarını araştırma, bilgileri önemine göre sınıflandırma ve bu bilgileri sağlayan kaynaklara eleştirel bir tavırla yaklaşma özgürlüğüne kavuşur.

Bu yöntemde uygulanacak son öğrenme faaliyeti ile öğrenciler, bu kronoloji ve dönem bilgilerini kullanma fırsatı bulurlar; bu bilgiler sayesinde Ateşkes Anlaşmasını imzalanmasıyla sonuçlanan süreçteki kilit konumdaki oyuncuların 'yerine' geçebilmeleri sağlanır. Bu önerilen yöntem 'yargılanma yada sorgulanma konumu'na geçmek olarak bilinir. Küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler birer birer, olaylarda rol oynamış önemli kişilerin yerine geçerler ve diğer grup üyelerinin kendilerine yönelteceği soruları cevaplandırır. Öğrenciler bu yöntemle

alışık değilse, öğretmenlerin önce kendilerinin ‘yargılanma konumu’na geçerek bu uygulamayı göstermelerini öneririz. Öğrenciler alacakları roller için hazırlanmak ve ‘yargılanma konumunda’ oturacak olan kişiye soracakları sorulara önceden karar vermek isteyebilir. Pedagojik açıdan bakıldığında, tarih bilgilerini bir savunma yada dava şekline getirip organize etmek ve yararlandıkları kaynaklardan iyi sorular çıkarabilmek, öğrenciler için çok yararlı olacaktır.

### Örnek L: 1918 Ateşkes Anlaşması pazarlıkları: kronoloji

Gelişmeler	Washington	Berlin	Paris	Londra
26.9.18 Birleşik Milletler saldırsı başladı. Z Günü		28.9.18 Ludendorff acilen barış yapılmasını öneriyor		
		4.10.18 Alman Hükümeti Başkan Wilson'a bir nota göndererek, barış görüşmeleri programı teklifini kabul ettiğini bildiriyor ve kendisinden hemen ateşkes yapılması için girişimde bulunmasını istiyor.		
5.10.18 İngiliz Birlikleri Cambrai'ye giriyor				

<b>Gelişmeler</b>	<b>Washington</b>	<b>Berlin</b>	<b>Paris</b>	<b>Londra</b>
	6.10.18 Wilson Alman notasını alıyor. Üç soru içeren bir cevap hazırlıyor: Almanya, Wilson'un ileri sürdüğü 14 şartı esas alacak olan görüşmelere katılacak mı? Almanya mütefikh topraklarından hemen çekilecek mi? Alman Şansölyesi Alman yetkililer adına mı konuşuyor?		6.10.18 Almanya'nın Wilson'a nota göndermesi ve Wilson'un kendilerine danışmadan bu notaya cevap verdiğinin duyulması üzerine İngiltere, Fransa ve İtalya Başbakanları Paris'te toplandılar. Wilson'a hitaben bir nota kaleme alarak, ateşkes yapılmasının askeri bir anlaşma olduğunu ve bunun şartlarını askeri uzmanların belirlemesi gerektiğine dikkat çektiler. Ayrıca, işgal ettiği topraklardan çekilmesinin, Almanya'nın bu tür saldırıları ileride yeniden yapmayacağını güvencesi olamayacağını belirttiler.	
10.10.18 Çok sayıda Amerikalı ve İngiliz taşıyan <i>Leinster</i> gemisi, iki Alman torpidosu tarafından batırıldı; 527 kişi				

<b>Gelişmeler</b>	<b>Washington</b>	<b>Berlin</b>	<b>Paris</b>	<b>Londra</b>
öldü. Bu olay ABD ve İngiltere kamuoyunu çok etkiledi.		12.10.18 Berlin, Wilson'un üç sorusuna da, 14 şartın görüşmelerin temelini oluşturmaktan ziyade bir önkoşul olarak öne sürülmesinden pek hoşnut olmamalarına rağmen, 'Evet' cevabı verdi.		
	14.10.18 Wilson ikinci Alman Notasına cevap verdi. Başka bir gemi daha batırırlarsa Müttefiklerin			

<b>Gelişmeler</b>	<b>Washington</b>	<b>Berlin</b>	<b>Paris</b>	<b>Londra</b>
	ateşkesse yanaşmayacakları konusunda uyarıda bulundu ve ateşkesin koşullarının, 'ABD ve Müttefiklerin hali hazırdaki askeri üstünlüklerini sürdürebilmeleri' açısından askeri uzmanlarca saptanacağını belirtti.			
17.10.18 İngiliz kuvvetleri Lille ve Douai'ye girdi.				
		20.10.18 Alman Hükümeti 3. Notayı gönderdi; yolcu gemilerine torpido saldırısı yapılmayacağını ve		

<b>Gelişmeler</b>	<b>Washington</b>	<b>Berlin</b>	<b>Paris</b>	<b>Londra</b>
	23.10.18 Wilson Alman Hükümetine üçüncü notayı yazıyor; teslim olmalarını, Almanya’da anayasa değişikliği yapılmasını, 14 şartı esas alarak barış sağlanmasını, ateşkesin şartlarını Müttefik askerlerin belirlemesini talep ediyor. Alman Hükümetiyle yapılan bütün haberleşmeler Müttefik ülkelerin	ateşkesin şartlarına Müttefik askeri danışmanların karar vermesini kabul ettiklerini bildirdi.	Clemenceau komutanlardan ateşkesle ilgili şartlar hazırlanmalarını istiyor	Lloyd George ve hükümeti, 14 Şartın barış görüşmelerine esas alınmasından duydukları kaygıyı belirtiyor; özellikle, denizlerde serbestçe dolaşımın ilgili 2. Madde ve Wilson’un Nota’da Alsas-Loren’den söz etmemesi endişe

<b>Gelişmeler</b>	<b>Washington</b>	<b>Berlin</b>	<b>Paris</b>	<b>Londra</b>
	hükümetlerine de bildiriliyor.			yaratıyor.
	5.11.18 Wilson Ateşkes şartlarını Berlin'e bildiriyor.	27.10.18 Alman Hükümeti Wilson'un şartlarını kabul ediyor ve 'adil bir barışın ilk adımını oluşturacak olan ateşkesle ilgili önerileri beklemediğini' bildiriyor.	25.10.18 Foch, Almanya'nın yeniden saldırmasını önlemek ve Fransa'ya borçlu olduğu savaş tazminatını ödemesini temin etmek amacıyla Ren nehrinin sol kıyısının işgali planlarını görüşmek üzere Müttetik başkomutanları bir araya getiriyor. Ateşkesin şartları düzenleniyor. Şartlar Wilson'a telgrafla bildiriliyor.	



## **M: Savaş sonrası için hedefler ve planlar**

### **Başkan Woodrow Wilson'un Ondört Şartı:**

1. Devletler arasında gizli pazarlıklar ve anlaşmalar yapılmayacak.
2. Savaşta ve barışta, denizlerde serbestçe dolaşılacak.
3. Ülkeler arasında serbestçe ticaret yapılacaktır.
4. Silahlanma azaltılıp, ancak iç güvenliği sağlayacak düzeyde tutulacaktır.
5. Sömürgelerde yaşayan halkların geleceğini tayin ederken, halkın taleplerine, sömürge hükümetinkine kadar ağırlık verilecek.
6. Rus topraklarını işgal eden ülkelerin askerleri buradan çekilecek.
7. Alman işgalci kuvvetleri Belçika'yı terkedecek.
8. Fransa'da bulunan Alman kuvvetleri buradan çekilecek, Alsas-Loren Fransa'ya geri verilecek.
9. İtalya'nın sınırları, ulusal sınırlara göre yeniden belirlenecek.
10. Avusturya-Macaristan halkına kendi kaderlerini tayin etme hakkı tanınacak.
11. İşgalci kuvvetler Balkan Yarımadasından çekilecek.
12. Osmanlı İmparatorluğunun Türk olmayan halkları kendi kaderlerini tayin edebilecekler.
13. Denize kıyısı olan bağımsız bir Polonya devleti kurulacaktır.
14. Tüm devletler için barışı ve siyasal bağımsızlığı güvence altına alacak bir Milletler Cemiyeti kurulacaktır.

### **İngiliz Başbakanı David Lloyd George, 5 Ocak 1918'de yaptığı konuşmada hedeflerini açıkladı:**

Alman halkına karşı saldırgan bir savaş vermiyoruz. Avusturya-Macaristan'ı yok etmek için, Türkiye'yi başkentinden yada Anadolu ve Trakya'nın zengin ve makbul topraklarından mahrum bırakmak için de savaşıyoruz. 1871'de yapılan büyük hatanın telafisi ve bir daha gözden geçirilmesi için yaptıkları talepler konusunda, ölüncüye kadar Fransız demokrasisinin yanında olacağız. Bu savaşa, yalnızca, Almanya'nın imparatorluk anayasasını (bu askeri ve otokratik anayasayı Yirminci Yüzyıla yakışmayacak şekilde tehlikeli ve çağdışı bulduğumuz halde) değiştirmek yada yok etmek için de girmedik. Görüşümüz şu ki, Almanya'nın gerçekten demokratik bir anayasa benimsemesi, bu savaşla birlikte o eski askeri üstünlük kurma hevesinin de ortadan kalktığı en

inandırıcı kanıtı olacaktır; ve bu ülkeyle geniş kapsamlı demokratik bir barış yapabilmemiz çok daha kolaylaşacaktır. Ama, yine de, bu, Alman halkının karar vereceği bir konudur.

Birinci isteğimiz.....Belçika'nın bağımsızlığının, siyasal açıdan, toprakları açısından ve ekonomik bakımdan tamamen geri verilmesi. Kentlerde ve kırsal bölgede yapılan tahribatın ve verilen zararın olabildiğince tamir ve tazmin edilmesi. Ondan sonra da Sırbistan, Karadağ ve Fransa, İtalya ve Romanya'nın işgal altındaki bölgelerinin yaralarının sarılması geliyor. Yabancı askeri güçlerin tamamen geri çekilmesi ve yapılan adaletsizliklerin telafisi, kalıcı bir barış sağlanmasının en temel koşuludur. 1871'de yapılan büyük hatanın telafisi ve yeniden gözden geçirilmesi için yaptıkları talepler konusunda, ölünceye kadar Fransız Demokrasinin yanında olacağız [Alsas-Loren'in Fransa'ya geri verilmesi].

Ancak, şuna da inanıyoruz ki, kendisine katılmak isteyen gerçek Polonyalıları kucaklayacak olan bağımsız bir Polonya, Batı Avrupa'da istikrar için acil bir gerekliliktir.....

Uluslararası anlaşmazlıkların çözülmesinde savaşa bir alternatif oluşturacak uluslararası bir örgütün kurulması amacıyla önemli bir girişim yapılması gerektiğine yürekten inanıyoruz.

**Almanya'nın savaş hedefleri**, Belçika'nın işgalinden sonra, 2 Eylül 1914'te yayınlanan bir muhtıra ile açıklandı. Alman tarihçi Fritz Fischer'e göre Almanya'nın savaş hedeflerinde 1914 yılından 1918 sonbaharına kadar hemen hemen hiçbir değişiklik olmadı:

Yönetim merkezi Berlin'de olacak bir Avrupa Devletleri Konfederasyonu kurulacaktı. İngiltere'nin dünyayı ilgilendiren işler üzerindeki egemenliğine son verilecekti. Polonya ve Baltık Devletleri Almanya'ya katılacak, Beyaz Rusya ve Ukrayna'ya bağımsızlık tanınacaktı. Belçika ve Lüksemburg ve Bolonya'ya kadar olan Fransa kıyıları askeri açıdan Almanya'nın kontrolünde olacaktı. Fransız sömürgeleri Almanya'ya devredilecekti.

**Fransa Başbakanı Georges Clemenceau, 17 Eylül, 1918'de Fransız Senatosuna hitaben yaptığı bir konuşmada barış konusundaki kararlılığını açıkça belirmişti:**

Barışın askeri bir kararla sağlanamayacağı söyleniyor.....Avrupa'daki barışı savaş kâbusuyla altüst ederken Almanların söylediği bu değildi....İnsanın insanla hesaplaşmasının en feci örneğinin başlatıldığını görüyoruz. Bunun cezası çekilecektir.

### **Örnek M: Ateşkes önerilerine tepkiler ve cevaplar**

28 Eylül'de General Ludendorff, Alman Başbakanı Kont Hertling'i askeri durumun çok kötü olduğu, bu nedenle acilen barış talebinde bulunmaları gerektiği konusunda uyardı. Ve şu kararını bildirdi: "Ordumun durumunu korumak istiyorum, ordumun nefes almaya ihtiyacı var". Hertling, bunu Kayser'e bildirdi ve sonra da Başbakanlıktan istifa etti. Daha sonra, 1 Ekim'de Ludendorff üst rütbeli subaylarına, düşünceleri ve nedenlerinin çok daha ayrıntılı bir açıklamasını yaptı; bu açıklama Albay von Thayer'e de bildirildi. Ludendorff şu açıklamayı yapmıştı: "artık savaşı kazanmamız söz konusu değil, bunun yerine bizi önlenemeyecek ve kesin bir yenilgi bekliyor. Bulgaristan'ı zaten kaybetmiş durumdayız. Hükümlerinin sonuna yaklaşmış olan Avusturya ve Türkiye de yakında düşecek. Ordumuz, Spartaküsvari sosyalist düşüncelerle, maalesef, yoğun bir şekilde zehirlenmiştir, askerlerimize artık güvenemeyiz." 8 Ağustos'tan itibaren durum giderek daha da kötüleşti. Sonunda, bazı birlikler o kadar güvenilmez hale geldi ki cepheden kısa sürede geri alınmaları zorunlu hale geldi....Artık güvenemeyeceği birliklerle hareket yapmasının mümkün olamayacağını söyledi...Açıklamasını sürdürerek, bu nedenle, düşmanın yakın bir gelecekte zafere ulaşacağını, büyük bir galibiyetle cepheleleri yarıp geçeceğini aşikar olduğunu söyledi. Sonuç olarak, Batı Ordusu son gücünü de yitirip, tam bir hezimetle Ren nehrinin karşı kıyısına geri çekilerek devrimciliği Almanya'ya taşıyacaktı. Üç gün sonra, Almanya'nın yeni Başbakanı Prens Max von Baden Başkan Wilson'a ilk Alman Notasını gönderip ateşkes talebinde bulundu.

Başkan Wilson ilk Alman Notasını aldığı anda, danışmanı Albay House kendisine Almanların isteğini geri çevirmesini tavsiye etti ve ekledi: "(Meraşal) Foch batı cephesini zorlarken, siz de diplomatik kısılcı daraltırken, bu durumda, yıl sonuna kadar savaşın sona ermesi çok muhtemel". Beyaz Saray da Wilson'a yalnızca mesajı aldığını belirten bir not ile cevap vermesinin, sonra da, başka bir tepki göstermeden önce Müttefikleri ile görüşmesinin uygun olacağını tavsiye etti. Ancak Wilson Almanya'nın Notasının, Müttefiklerle görüşmeyi gerektirmeyecek kadar muğlak olduğunu, Notaya bir dizi soru ile cevap vereceğini söyledi. "Bu bir cevap değil, bir sorgulama" dedi.

Lloyd George ve hükümet danışmanları Alman Notasını ve Wilson'un cevabını öğrendiklerinde kızdılar. Alman Notasının, Alman ordusuna zaman kazandırarak daha iyi savunma yapabilecekleri bir hatta çekilmeleri için kullandıkları bir oyalamaca olarak görüyorlardı. Wilson'un kendilerine danışmayışına içerlediler ve 14 Şartın bazı

maddelerine, özellikle de denizlerde serbestçe dolaşılması maddesine kuşkuyla bakmaya başladılar. Clemenceau, Wilson'un gösterdiği tepkilerden, diğerlerine göre daha memnundu; çünkü böylece, müttefikler hiçbir zahmete girmeden Almanya, işgal etmiş olduğu topraklardan ayrılacaktı. Yine de Wilson'a, hep birlikte bir not hazırlayıp gönderdiler ve Almanların savaşa devam etmek için yeni durumlar yaratabilmesini engelleyecek askeri tedbirlerin olmamasını eleştirdiler. Paris'te yapacakları müzakerelere katılmak üzere Wilson'dan kendisini temsilen birinin gönderilmesini istediler. Ayrıca, bir ateşkesin şartlarını askeri uzmanların belirlemesi gerektiğine de dikkat çektiler. Mareşal Foch'a bağlı başkomutanlardan, ateşkes anlaşması için şartlar hazırlamaya başlamaları istendi.

Müttefik liderlerin ateşkes anlaşmasının şartlarını oluşturmak üzere girişimde bulunmaya karar vermeleri Wilson'u 'çok şaşırttı' ve kendisine danışmamaları nedeniyle Albay House'a şikayette bulundu. Bu arada, ABD basınına, Alman Notasına verdiği kendi cevabını yansıtırken, muhalefetteki Cumhuriyetçiler tarafından da Almanlara karşı çok yumuşak davrandığından dolayı eleştirildi. Almanların kayıtsız şartsız teslim olmalarını istiyorlardı; bir önceki Başkan Theodore Roosevelt'in sözleriyle "bir ateşkes, daktilolarla değil, makinalı tüfeklerle sağlanmalı" idi.

Wilson'un cevabı ulaştığında Berlin'de bir memnuniyet ve rahatlama yaşandı. 14 Şart üzerinde pazarlık yapılabileceğini, bunların müzakerelere esas oluşturabileceğini anladılar; işgal altındaki toprakların boşaltılması için önerilmiş bir zaman çizelgesi olmadığından zaman kazanmış oluyorlardı. Dolayısıyla ikinci bir Nota ile daha olumlu bir tepki gösterebilecekleri için memnundular; ama Alman Başkumandanlığından bazı kimseler, Alman safları hala yerinde durduğu için ateşkes talebinin zamansız olabileceğini düşünmeye başlamışlardı. Bu arada bütün cepheelerde çatışmalar sürüyordu.

Leinster gemisinin batırılmasıyla çok sayıda Amerikalı ve İngiliz sivilin hayatını kaybetmesi Amerika'da büyük öfke yarattı; Cumhuriyetçi muhalifler Başkanın yaklaşımını ve hareket tarzını daha çok eleştirmeye başladılar. 5 Kasım'da yapılacak Kongre seçimleri öncesinde Wilson, yurtiçi kamuoyunun tepkilerini görmezden gelecek konumda değildi. Ateşkesin şartlarının kendi askeri uzmanlarınca benimsenmesini isteyen ve, yalnızca, işgal edilmiş toprakların hiç bir teminat olmaksızın boşaltılmasını yeterli görmeyen Müttefikler de Wilson üzerinde baskı

yaratıyordu. Bu nedenlerle, ikinci Alman Notasına daha sert bir yanıt verdi. Albay House'ı Paris'e kendisini temsil etmek üzere göndererek, müttefiklerle olan ilişkilerini düzeltmeye karar verdi. Ancak, Berlin'in ikinci Notasına cevap mesajı hazırlarken yine Müttefiklerine danışmadı.

Wilson, Berlin'e göndereceği üçüncü cevabı kaleme almadan önce Kabinisiyle bir araya geldi – ateşkes konusunda Kabinenin ilk kez fikrini alıyordu. Acilen cevap verilmesi gerekiyordu, çünkü Cumhuriyetçi muhalifleri Wilson'u, Almanyaya kendi şartlarını kabul ettirme konusunda baskı yapmadığı için ve seçimler iyice yaklaştığından açıkça eleştiriyorlardı. Wilson göndereceği cevabi Notada, Almanya ile yaptığı bütün yazışmalardan müttefik devletlerin haberdar edilmesini ve bunların kamuoyuna açıklanmasını önerdi; 14 Şart esas alınarak barış görüşmelerini başlatmaya hazır iseler, askeri yetkililerinin ateşkes için önerecekleri şartlarını ortaya koymalarının isteneceğini de bildirdi. Kabinenin bir üyesi, Müttefiklerinin rızası olmaksızın yazışmaların yayınlanmasının, Müttefikler tarafından bir zorlayıcı eylem olarak algılanabileceğini belirtti. Wilson da Müttefiklerin zorlanması gerektiği cevabını verdi.

Berlin'de Ludendorff ve Hindenburg Alman basınına bir bildiri gönderip Wilson'un son mesajının “hiçbir asker tarafından kabul edilemeyeceğini...” belirttiler, [ve] “mücadeleye bütün gücümüzle devam etmeliyiz” dediler. Kayser Ludendorff'un istifasını istedi, Hindenburg görevde kaldı. Bu arada Alman Şansölyesi Wilson'a şöyle bir cevap gönderilmesini önerdi: “Alman Hükümeti ateşkes yapılabilmesi için öneriler beklemekte, teslim olmak için değil”. Ancak, Alman hükümeti bu öneriyi kabul etmedi. Daha sonraları, Weimar Cumhuriyeti sırasında Alman Başbakanı olarak görev yapacak olan Sosyal Demokrat Philipp Scheidemann, böyle bir cevabın kabul edilemeyeceğini, bu mesajı alan Wilson'un barış görüşmelerini terk edeceğini, açıkça belirtti.

Paris'te toplanan Müttefik Kuvvetler Yüksek Savaş Konseyinin görüşmelerinin merkezini Almanyanın verdiği savaş zararlarının telafi edilmesi ve 14 Şartın, özellikle de denizlerde serbestçe dolaşımı öngören şartın, hafifletilmesi oluşturuyordu. Sonuç olarak, Başkanı temsil eden Albay House uzlaşmaya yanaştı; denizlerde serbestçe dolaşım prensipte kabul edildi ancak, savaş sırasındaki kuşatmalar gibi, uygulanamayacağı bazı özel durumlar olabileceği göz önüne alındı.

**Örnek M**'den de görülebileceği gibi, burada dönemin koşullarına ait iki kademeli bilgi veriliyor. Birincisi, her devletin hedeflerini ve niyetlerini ortaya koyan bilgiler: Wilson'un Ondört Şartı, Alman hükümetinin genel olarak geleceğe ilişkin hedefleri, İngiliz hükümetinin toprak taleplerinin çözümlenmesiyle ilgili endişeleri, Fransız hükümetinin savaş tazminatları konusundaki endişeleri ve Almanya'nın aynı düşmanlığı daha ileri zamanlarda da yapma hususunda engellenmesi konusu. Ancak, öğrencilere şunun da anlatılması gerekir ki, işin içindeki hükümetler, sürekli hareket halinde olan ve değişen koşullara göre tepki gösteriyorlardı ve çoğu zaman, birbirlerinin istekleri ve planları hakkındaki sınırlı ve eksik bilgilere göre davranıyorlardı. Örneğin, Wilson'un tutumu ülke içinden gelen siyasal baskılarla ve Müttefiklerin yaptığı baskılarla değişiklik gösterdi. Alman hükümetinin tavrı da cephelerdeki gelişmelere göre ve ülke içindeki siyasete göre değişiyordu. Tarih eğitimine çok yönlü yaklaşımın yararlı özelliklerinden biri de, 50, 100 yada 150 yıl önce meydana gelmiş olayları aktaran ders kitabı yazarlarının içine girdikleri olaylarla ilgili kaçınılmazlık duygusuna karşı bir denge unsuru sağlamasıdır.

Burada verilen örnekteki gibi hazırlanan dönem bilgi kartları oldukça ayrıntılı bilgi içeriyor. Zaman elverdiği takdirde, bu faaliyet daha çok araştırmaya yönelik bir hale getirilebilir; öğrencilere kapsamlı belgeler verilip bunlardan, hedef ve niyetleri belirten bilgileri özet halinde çıkarmaları istenebilir, yada, ilgili internet sitelerinden kendilerinin bu ayrıntılı bilgileri bulmaları istenebilir. Ancak zaman açısından, araştırma yaparak çalışmalarını mümkün değilse, o zaman öğrencilerin ikili yada küçük gruplar halinde çalışmalarını, 'Hedefler ve Niyetler' kartları ve 'Yanıtlar ve Tepkiler' kartlarıyla, **Örnek L**'deki zaman şeridinde belirtilmiş olan spesifik kararlar ve olaylar arasında bağlantı kurmaları istenir.

## Tarihi yorumlamada kapsamın ve görüşün genişletilmesi

Çok yönlülüğün amacının, ortaya daha bütünlüğü olan ve daha adil bir tablonun çıkarılması olduğunu evvelce görmüştük. Şimdi ise bunun nasıl gerçekleştiğini, seçtiğimiz iki konuyla göstereceğiz. Birincisi, Avrupa’da hemen hemen bütün tarih müfredatlarında ve ders kitaplarında yer alan **Haçlı Seferleri**.

Genel olarak ele aldığımızda, bu konu hemen her zaman Haçlıların bakış açısından anlatılan bir konu. Belki arada Selahattin Yusuf’tan yada İmadettin Zengi’den bahsedilen yerler vardır, yada ders kitabına İslamiyetin çıkışına ve esaslarına ilişkin kısa bir bölüm dahil edilmiş olabilir. Ancak, şu sıralar, Arapların o dönemde yaptıkları kayıtlardan ortaya çıkan eserler çeşitli Avrupa dillerine çevrilmekte; ayrıca bu eserlerde anlatılanlara dayanarak pek çok kitap yayınlanmakta.<sup>35</sup> Bu kaynakları ve Hıristiyan kaynaklara dayanan daha eski malzemeleri kullanmak mümkün; bütün bunlardan Haçlı Seferleri sırasında meydana gelmiş belli başlı olaylar ele alınıp, hem Hıristiyan hem de Arap eserlerinde bu olayların nasıl algılandığı karşılaştırılabilir. Örneğin, 1099 yılında Kudüs’ün yeniden ele geçirilmesi, 1187 yılındaki Hittin Savaşı, 1189-91 yıllarında Akka’nın kuşatılması yada 1289’da Trablus’un düşmesi.

Bununla birlikte, spesifik olaylar hakkında Frenklerin ve Müslümanların farklı anlatımlarını karşılaştırarak işe başlamak yerine, her iki tarafın biribiri hakkında ne düşündüğünü ve bu düşüncelerin, ilişkileri arttıkça ve olaylar geliştikçe nasıl değişikliğe uğradığını inceleyerek yola koyulmak için daha geçerli bir yöntem olacak. Önde gelen Arap vakanüvislerinin kayıtları, Hıristiyan istilacılar, yada, onların yaygın olarak kullandığı sözcük olan, Frenkler hakkındaki Müslüman görüşlerin ilginç hatta çelişen yönlerini ortaya koyuyor (bakınız: **Örnek N**). Günümüzde pek çok ders kitabı Hıristiyanların İslamiyet ve Müslümanlar hakkındaki görüşlerine yer vermekte; yerimiz dar olduğu için burada yalnızca, İngiliz kitaplarından alınmış birkaç görüşe yer verdim. Eminim, diğer ülkelerden okurlar kendi beğendikleri örnekleri buradakilere ekleyeceklerdir. Burada, söylenmiş bazı sözleri olduğu gibi aktarmak yararlı olabilir; bunlar, birbirleri hakkındaki o zamanlar geçerli olan yanlış kanıları, hatta Hıristiyan yada Müslümanlarla çok yakın yaşama imkanı olmuş iyi eğitilmiş gözlemciler arasında bile yaygın olan yanlış yargıları yansıtabilir. Örneğin, *Gesta Francorum* adlı kitabın ismi meçhul yazarı güney İtalyalıdır ve bu bölgede o zamanlar

<sup>35</sup>Bakınız: Amin Maaluf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), Londra, Al Saqi Yayınları (çeviren Jon Rothchild).



Müslümanlarla ilişkiler epey fazlaydı; kendisi de Türklerle yapılan savaflara üç yıl boyunca katılmıştı ve Müslümanlar için 'İsa'nın düşmanları' tanımlamasını yapıyordu; oysa Müslümanlık İsa'yı bir peygamber olarak kabul etmiştir. Aynı yazar Selçuklu Beyi Kerboğa'yı Muhammede ve diğer tüm Tanrılara inanan çokdinli biri gibi göstermiştir. Aynı şekilde Kaynak K'dan görüleceği gibi, uzun yıllar Kudüs'te Müslümanların arasında yaşayan Chartres'li Fulcher'in, yanlış olarak yansıttığına göre Müslümanlar Muhammed'e ve Muhammed'e benzetilerek yapılmış putlara tapıyorlardı.

Ayrıca üç kaynak daha ekledim (**Kaynak N, O ve P**). Bir tanesi Suriye Emiri Usame bin Munkid'den, bir diğeri çağdaş İngiliz tarihçi J.M. Roberts'tan, üçüncüsü ise Chartres'li Fulcher'den. Fulcher Birinci Haçlı Seferinde yer almış, sonradan da 27 yıl Kudüs'te yaşamış; bu da bazı Haçlıların, özellikle Kudüs'ün yeniden ele geçirilmesinden sonra, nasıl buralara yerleşip, bir dereceye kadar da yaşam tarzını ve tavrını benimsediği hakkında fikir veriyor. Bu açıdan, Fulcher'den yapılan iki alıntının (Kaynak K ve L), bir Haçlının Kudüs ele geçirilirken 1099'da Haçlıların arasında olması ve sonra 27 yıl bu topraklarda yaşaması sonucunda düşüncelerinin nasıl değiştiğini görmek bakımından karşılaştırılması özellikle ilgi çekici.

Burada önerilen yöntemde üç deste kart kullanılıyor: Haçlıların Müslümanlar hakkındaki düşüncelerini ortaya koyan kaynaklar, Müslümanların Haçlılar hakkındaki düşüncelerini yansıtan kaynaklar ve, son olarak, ikisi arasındaki ilişkiler, karşılıklı etkileşimler ve hatta kaynaşmalar (Kaynak I ve J'de olduğu gibi) hakkında bilgi veren kaynaklar. Tek başına yada ikili çalışmalarda öğrencilerin 'aktif okuma stratejileri' uygulamaları gerekir; böylece, bilgileri derlemek yerine Müslümanlarla Haçlıların birbirlerine ne gözle baktıklarını ortaya koymalı, iki tarafın her bir kaynağı arasındaki görüş farklılıklarını belirlemeli ve, bilgilerin yazıldığı yaklaşık tarihlere dayanarak, zaman içinde algılamaların nasıl değişmiş olabileceğini incelemeliler.

Bu yöntemle her bir kaynağın içeriğinin incelenmesiyle kalınmayıp, burada kullanılan dil üslubu da incelenir; stereotip örneklere dikkat edilir, söylentilere yada bir tek olaya dayanarak bütün toplum hakkında genellemeler yapılmışsa buna dikkat çekilir....Burada 'aktif okuma'nın anlamı şu demektir: öğrenciler farklı renklerde işaretleme kalemeleriyle üstünü çizerek yada yine farklı renkte kalemlerle altlarını çizerek bazı deyim ve sözcükleri öne çıkarırlar. Belirginleştirilen yerler kanıtlara dayanarak doğrulanabilen ifadeler, stereotiplere göre düşünme tarzını

yansıtan ve söylentilere dayanarak genellemelerin yapıldığı örnekler, ve, yazarın 'diğerlerine' adil olmaya çalıştığı ifadelerin örnekleridir.

## Örnek N: Haçlı Seferleri konusunun sunulması

### Müslümanların Haçlılar hakkında düşünceleri:

#### **Kaynak A:**

“Kuzey çeyrekte yaşayan insanlara baktığımızda bunlar, daha da kuzeye gittikçe güneşin tepelerinden uzak olduğu insanlardır, Slavlar gibi, Franklar gibi, ve bunların komşusu olan halklar gibi. Güneş bu insanlara uzak olduğu için üzerlerindeki etkisi de zayıftır; yaşadıkları topraklarda soğuk ve rutubet hüküm sürer, kar ve buz bitmemecesine birbirini izler. İçlerinde sıcaklık yoktur; gövdeleri iridir, yaradılışları kabadır, davranışları serttir, anlayışları kıttır, ve dilleri ağırdır. Derilerinin rengi o kadar beyazdır ki neredeyse mavi renktedir...Gözleri de derilerinin rengine uygun olarak mavidir; saçları, rutubet ve sisten dolayı kırmızımsıdır. Dini inançları sağlam değildir, bunun nedeni de soğuk iklimdir, sıcaklık olmayışıdır. Bu insanlar kuzeye gittikçe daha aptal, kaba ve vahşi olurlar.”

El Mesudi, 10. yüzyılda yazmış bir bilim adamı, Fransızcaya çeviren C. Pellat, Paris, 1971

#### **Kaynak B:**

Frankları iyi tanıyanlar onların cesaret ve savaşma güçleri üstün birer canavar olduklarını ama başka hiçbir şey olmadıklarını bilir; hayvanlar gibi kaba güç ve saldırganlıkta üstlerine yoktur.

Emir Usame bin Munkid, 12. yüzyılda yaşamış bir yazar ve diplomat, *Haçlılar Zamanında bir Arap-Suriyeli Beyefendi ve Savaşçı* adlı eserinden alınma, çeviren P.K. Hitti, New York, 1929

#### **Kaynak C:**

Frengistan: Halkı Hıristiyandır; cesur, çok sayıda askeri olan ve yönetme gücüne sahip bir kralları vardır. Bizim ülkemizin deniz kıyısında, Müslüman toprakların orta yerinde iki üç kente sahip ve bunları kendi cephesinden korumakta. Müslümanlar ne zaman bunların üzerine askeri güç gönderseler o da savunma yapmak için bu askerlerin üzerine adamlarını gönderiyor; askerleri çok cesur ve çarpışma sırasında kaçmak yerine ölmeyi tercih ediyorlar.

Zekeriya bin Muhammet el-Kazvini, 13. yüzyılda yazmış. Bernard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe* adlı kitabından alınmış.

**Kaynak D:**

Frenklerde şeref anlayışı yok. Bunlardan biri sokakta karısı ile yürürken başka bir adamla karşılaşırsalar, bu adam yaklaşıp karısını elinden tutup konuşmak için bi köşeye çekse, kocası konuşmalarının bitmesini öylece bekler.....Çelişkiyi düşünebiliyor musunuz! Bu insanlarda ne kıskançlık ne de şeref var, ama bunun yanı sıra çok cesurlar. Ama cesaret bir insanın şeref anlayışından ve kötü şeylere karşı duyduğu nefretten kaynaklanır!.

Emir Usame bin Munkid, Maalouf, *Arapların Gözünden Haçlılar* adlı eserinden, s. 39

**Kaynak E:**

Müslümanların talihsizliklerinden biri, Müslüman halkların kendi yöneticilerinin baskısından şikayet ederken, rakipleri ve düşmanları olan ve bu halkları ele geçirerek kendi adaletleriyle yargılayan Frenklerin davranışlarını yüceltmeleridir. Şikayetlerini ancak Tanrıya yapacaklardır.

İbni Zübeyir, 1184. [R.C.J.Broadhurst, (ing.çeviri) *The Travels of İbni Zübeyir*, Londra 1953]

**Kaynak F:**

Onlardan daha pis insanlar göremezsiniz. Hain ve kötü karakterlidirler. Yılda bir iki defadan fazla yıkanmazlar, o da soğuk suyla; giysilerini kullanmaya başladıktan parçalanasıya kadar hiç yıkamazlar. Sakallarını traş ederler ve traştan sonra pis bir sakal kalır.

Muhtemelen İbrahim bin Yakup, 10. Yüzyılın ortalarında Fransa, Hollanda, Almanya ve orta Avrupa'da seyahat etmiş bir Yahudi, hekim olabilir.

**Kaynak G:**

Frenklere dikkat edin! Dinleri için ne kadar inatla savaştıklarına bakın; oysa biz Müslümanlar kutsal savaş yapmaya hiç de gönüllü değiliz. Selahaddin, Malouf'un alıntısı.

**Kaynak H:**

Kudüs düştükten sonra Frenkler karalara bürünüp denizleri aşarak, bütün ülkelerinden, özellikle Büyük Roma'dan, yardım istemeye gittiler. İnsanları intikam duygusuyla galeyana getirmek için, Mesih'in (huzur içinde yatsın) kendisine vuran bir Arap tarafından kana bulanmış halini gösteren bir resmini taşıyarak dolaştılar. Şöyle diyorlardı: "Bakın bu İsa, bu da Müslümanların Peygamberi Muhammet, nasıl da İsa'yı öldüresiye

kadar dövüyor!”

Frenkler duygulandılar ve toplandılar, kadınlar bile; gidemeyenler, kendi yerlerine savaşacak olanların masraflarını karşılıyordu. Tutuklanmış düşmanlardan biri bana ailesinin tek çocuğu olduğunu ve annesinin oğluna savaş malzemesi alabilmek için evini sattığını söyledi.

İbn al-Athir, 1189’da Akka kuşatması sırasında yazmış. Vakanüvis ve The Perfect History kitabının yazarı.

### **Haçlıların Müslümanlar hakkında düşünceleri:**

#### **Kaynak I:**

Haçlı Seferlerinin ilk zamanlarında yazılan yazılarda Müslümanlık hakkında belirtilen görüşler son derece olumsuzdu, Müslümanlar tanrının düşmanı, şeytanın hizmetkârı olarak gösteriliyorlardı.

J.Riley-Smith, *The Atlas of the Crusades*, 1991.

#### **Kaynak J:**

Selahattin’in başarıları Frenkler için o kadar şaşırtıcıydı ki, çaresizlik içinde duruma açıklama bulmak peşindeydiler. Sonunda ortaya attıkları fikir şuydu: bu kadar başarılı olabilmek için Frenk kanı taşımak gerekir.

S.Lambert, *Medieval World*, 1991.

#### **Kaynak K:**

Arap ve Müslümanlar Tanrının Tapınağına büyük saygı gösteriyorlardı. Başka yerler yerine burada dua etmeyi tercih ediyorlardı, ancak bu dualar boşa gidiyordu çünkü Muhammed’in adına yapılmış puta tapıyorlardı

Chartres’li Fulcher, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (çeviren F.R.Ryan, 1969), 1130 civarında yazılmış.

#### **Kaynak L:**

Ah bu hevesle beklenen gün! Ah bu ilelebet unutulmayacak gün! Ah bu yapılanların en yücesi! ..... Çok uzun zamandır putperestlerin batıl inançlarıyla kirletilmiş bu şehrin bu pisliklerden arındırılmasını çok uzun zamandır arzu ediyorlardı.

Chartres’li Fulcher, *Kudüs’e yapılan bir gezinin tarihçesi 1095-1127* (çeviren F.R. Ryan, 1969), 1130 dolaylarında yazılmış.

**Kaynak M:**

Kudüs'ü fethetmek için ölmekten korkmuyorlar. Onlara Babilliler ve Etyopyalı Afrikalılar yardım etti.....Şimdi de, günahlarımız olduğu için, başımıza Faslı güruhu musallat oldu.....Hıristiyanlar sayıca az, koyunlardan bile az. Faslılar ise kalabalık sürü gibi.

E. Asensio, *Ay İherusalem!*, Nueva Revista de Filologia Hispanica, 14, s. 247-270 (çeviri 1960), 13. yüzyıla ait bir İspanyol şarkısı

**Karşılıklı ilişkilerinin ve etkileşimlerinin kanıtları:**

**Kaynak N:**

Frenklerden bu ülkeye yerleşenler ve Müslümanlarla dost olanlar oldu. Bunlar yeni gelenlerden iyiydi, ama yine de istisna idiler ve bunlara bağlı kalarak bir sonuca varmak doğru değil. İşte size örnek. Bir keresinde Antakya'ya bir iş yapmak üzere bir adamı gönderdim. O sıralar Şef Theodore Sophianos oranın hakimiydi. Benim de çok iyi dostumdu. Antakya'nın en güçlü kişisi o idi. Bir gün, benim gönderdiğim adama demiş ki: "Frenk arkadaşlarımdan birisi beni davet etti. Benimle gel de nasıl yaşadıklarını gör". Benim adam bana şöyle anlattı: Onunla birlikte gittim; ilk Frenk seferiyle buralara gelmiş olan eski şövalyelerden birinin evine geldik. Devlet hizmetinden ve askerlik görevlerinden ayrılmış, Antakya'da mal mülk edinmiş ve bunlarla geçiniyor. Bize iyi bir sofrta hazırlanmış, yemekler lezzetli ve temizdi. Benim pek yemek yemek istemediğimi gördü ve dedi ki: "Gönül rahatlığıyla yiyebilirsin, zira ben Frenk yemekleri yemem. Mısırlı aşçı kadınlar çalıştırıyorum, onların hazırladığı yemeklerden başkasını yemem, evime domuz eti de girmez". Böylece, biraz çekinerek de olsa, yemek yedim, ve ayrıldık.

Usame bin Munkid

**Kaynak O:**

Batılı olan bizler artık Doğulu olduk. Eskiden Romalı yada Frenk olanlar bu ülkede Galileli yada Filistinli oldu. Rheims yada Chartres kentlerinde doğup büyüyenler artık Sur yada Antakya vatandaşı. Anavatanlarımızı unuttuk bile; oraları çoğumuz hatırlamıyor ve sözünü etmiyor.....Bazı erkekler Suriyeli yada Ermeni kadınlarla evlendiler, hatta, vaftiz edilmiş Arap ve müslüman kadınlar aldılar.....birisi üzüm bağlarıyla uğraşırken bir diğeri tarlalarıyla haşır neşir; farklı dillerde konuştukları halde birbirleriyle anlaşmayı beceriyorlar....hiçbir şekilde benzeşmeyen ırklar güven içinde birlikte yaşıyorlar.

Chartres'lı Fulcher, 1130 dolaylarında yazılmış.

**Kaynak P:**

Haçlıların gittikleri ülkelerde, Müslümanlıkla temasta bulunulan yerlerde, Sicilya yada İspanya olsun, batı Avrupalılar hayran kaldıkları şeylerle karşılaştılar: ipek giysiler, parfüm kullanmalar, daha sık banyo yapmalar..  
J. Roberts, *History of the World*, 1980.

Yukarıda izlenen yöntem, bir bakıma öğrencilere, tarihin belirli bir döneminde zıt zihniyetlerin nasıl inceleneceğini gösteriyor. Aynı şekilde böyle bir kartlara yazıp ayırma yöntemiyle, komşu ülkeler arasındaki ilişkiler, yada aynı ülke içindeki gruplar arasındaki yada çoğunluk ve azınlık grupları arasındaki ilişkiler incelenip anlamaya çalışılabilir. Hatta, spesifik bir olayı yada anlaşmazlığı incelemeyen önce böyle bir uygulama yapılabilir.

Vereceğim ikinci örnek de farklı zihniyetler hakkında. Bunu yapmaktaki amacım çok yönlü yaklaşımı kullanarak, insanların daha önceki tarihi olaylar ve ilişkilerden olduğu kadar günümüzdeki propaganda ve medyadan da etkilenip kaynaklanan farklı varsayımlarının ve beklentilerinin, bu insanların olaylar karşısındaki tepkilerini nasıl şekillendirdiğini gösterebilmek. Burada, Büyük Savaşın ilk zamanlarında, her iki tarafın da yaptığı bildirilen mezalime ilişkin zıt ve çelişik görüş açılarını ortaya koyacağız: **Kayıp Eller Vakası** (bakınız: Ek, fotoğraf sayfa 65).

4 Ağustos, 1914'te Almanların Belçika'ya girmesinden birkaç gün sonra, Fransız ve Belçikalı sivillerin gerilla faaliyetleri başlattıkları söylentileri dolaşmaya başladı; bunlara 'franc-tireurs' (yada 'serbest-ateşçiler', 'başıbozuk ateşçiler' denebilir) deniyordu ve Alman askerleri arasına sızdıkları söyleniyordu (bakınız Ek, fotoğraf, sayfa 67). Çok geçmeden Alman gazetelerinde, askerlerinin bu siviller tarafından tuzağa düşürülüp sakat bırakıldıkları haberleri yer almaya başladı. Haberlerin çoğu 'savaş kuralları'na uyulmadığı hususunu vurguluyordu: yaralı yada kendini savunamayacak durumda olan askerlerin sırtlarından vurulmasından, kör edilmesinden, hadım edilmesinden yada diğer biçimlerde sakat edilmelerinden söz ediliyordu. Kısa bir süre sonra da Alman askerlerince Müttefiklerin tarafında Belçikalı ve Fransız sivillerine mezalim yapıldığı haberleri yayılmaya başladı. Bu söylentiler çok geçmeden Belçika, Fransız ve İngiliz gazetelerinde yer almaya başladı. Düşmana 'adil' davranmak gibi bir kaygısı olmayan, ve zaten savaş sırasında bu tür dedikoduların doğruluğunu kanıtlayamayacak konumdaki gazeteciler bu söylentileri ve iddiaları, gerçeğe uygunluğu teyit edilmiş haber gibi yayınladılar (bakınız: Ek, fotoğraf, sayfa 69).

Haberlerdeki ortak konu kadınlara ve çocuklara yapılan eziyetler, özellikle de Alman askerlerince ellerinin kesilmiş olmasıydı. Bu haberlerden bir kısmı toparlanıp yeniden yazılarak **Örnek O**'da verildi.

Horne ve Kramer tarafından derlenen bilgilere göre, Almanların 'başıbozuk' korkusu Fransa-Prusya savaşına dayanıyordu; o zamanlar, III Napolyon'un yenilgisinden sonra, yeni Cumhuriyet için mücadele eden Fransız başıbozuk askerleri Prusya ordusuna karşı gerilla savaşı veriyorlardı.<sup>36</sup> Dolayısıyla, Alman askerleri Belçika sınırını geçtiklerinde zaten bu beklenti içindeydiler. Geri çekilen askerlerden muhalefet gelmesi hemen gerilla faaliyetleri yaptıkları yorumuna yol açtı. Yaralı askerlerin Almanyaya gönderdikleri haberler ve tutuklu yada ölmüş askerlerin tuttukları ve ele geçirilen günlükler, belirli bir zihniyetin nasıl oluştuğunu ortaya koyuyordu. Evlerin ateşe verilmesi artık savaş halinin sonucu olarak karşılıklı zarar verme durumundan çıkmış, Almanlara yapılan hainlik olarak görülmeye başlanmıştı. Geri çekilen askerlerin yerlerinin alınmasıyla birlikte, misilleme olarak siviller esir alınıp öldürülmeye, kasabalar yakılmaya başlandı. Askerleri gerilla saldırılarından korumak için siviller canlı kalkan olarak bile kullanıldı. Savaş patladıktan 10 gün kadar sonra, Alman Komutanlar bu sivil hareketin doğruluğundan emin oldular ve Kayser 7 Eylül,1914'te Başkan Wilson'a bir nota göndererek şu açıklamada bulundu: "*Komutanlarım, en sonunda, alçakca işledikleri cinayetleri ve saçlıkları dehşeti durdurabilmek için suçluları cezalandırmak ve kana susamış halkı korkutmak amacıyla köklü tedbirler almak zorunda kalmıştır*". Bu arada, Fransız ve İngiliz basını da esir alınan askerlerin günlüklerinden, Alman askerlerin sivillere karşı yaptıkları mezalimi kanıtlayan alıntılar yayınlıyordu.

1914 yılı Eylül ayına kadar, Fransız hükümeti Fransız gazetelerinde vahşet öykülerinin yayınlanmasını zaten yasaklamıştı; bunun nedeni sivil halk arasında paniğe yol açılmasının önlenmesiydi. Sivillere karşı misillemelerin yapıldığı konusunda uzlaşmış görünen ancak bu faaliyetlerin yasallığı konusunda anlaşılamayan Belçika, İngiltere, Fransa ve Alman hükümetleri resmi soruşturmalar başlattılar. Ne var ki, bu soruşturmalardan hiçbiri, Alman askerlerinin sivillerce sakat edilmesi yada Alman askerlerin Belçikalı ve Fransız kadın ve çocukları sakatlaması hakkındaki yaygın söylentilerini doğrulamıyordu. Bu anlatılanların hepsi söylenti ve dedikodu olarak kaldı ve görevliler, sakat çocuk yada kör edilmiş yada hadım edilmiş askerlerin izini bulamadılar.

---

<sup>36</sup>John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial*, Yale Üniversitesi Yayınevi, 2001.



Savaşın sonra Müttefik ülkelerde kamuoyu, yapılan mezalimi, kaybedilen hayatlar açısından, ‘adil savaş’ın bir gereği olarak haklı görmekten vazgeçip, savaşa rağmen dehşet olarak görmeye başladı. Hükümetler, propaganda yaparak halkın savaşa verdiği desteği körüklemekle suçlandılar. Ayrıca Almanya yapılan mezalimi propaganda aracı olarak kullanma, savaş için ve Veysay Anlaşmasını reddettikleri için duydukları suçluluğu ve sorumluluğu reddetme sürecinin bir parçası olarak öne sürme eğilimindeydi. Savaş yılları içinde yazan tarihçiler 1914-1915 yıllarındaki propaganda savaşına da dikkat çekmeye çalıştılar.

Bu konu bütünüyle, çok yönlü incelemeye çok uygun. Horne ve Kramer gibi çağdaş tarihçilerin yazdıklarına ilave olarak, askerlerin, sivillerin, farklı hükümetlerin görüşlerini yansıtan çok sayıda kaynak; resmi soruşturmaların ve hem resmi hem resmi olmayan propagandaların raporları; her ülkenin gazetelerinde çıkan, olaylara ait çeşitli siyasal ve milli yorumlar mevcut. Ancak, Büyük Savaşın yargılanması konusunda bunlar ayrıntı gibi kalıyor; büyük bir olasılıkla, çok az sayıda tarih öğretmeni, kısıtlı müfredat programları içinde bu konuya ayrıntılı olarak eğilmeye zaman bulacaktır.

### **Örnek O: Birinci Dünya Savaşının ilk zamanlarında yapıldığı iddia edilen mezalime ait sözde kanıtlar**

#### **Kaynak 1:**

Eylül 1914’te Paris’te görevli bir polis memuru bir ‘görgü tanığının’ kendisine şunları söylediğini bildirdi “*altı yaşlarında küçük bir Belçikalı kız çocuğu, kasap olan bir akrabasıyla rue de la Flandre’da iken, kızın yaşadığı kasabaya gelen Almanlar kızın iki elini bir balta ile kestiler*”.

#### **Kaynak 2:**

Pas-de-Calais’de bulunan bir mülteci, o bölgedeki jandarmaların bazı Alman askerlerini esir aldıklarını haber verdi; askerlerin üstü arandığında paltolarının ceplerinde kesilmiş eller bulundu

#### **Kaynak 3:**

Fransız gazetesi Le Matin 20 Eylül 1914 tarihinde bir haber yayınlarken, Paris hastanesinde tedavileri yapılan yaralı iki Alman askerinin paltolarında, biri bir kadına diğeri de bir kıza ait iki kesik el bulunduğunu yazdı.

**Kaynak 4:**

Bir Alman alayından bir askeri doktor, bir Alman askerin cenaze töreninde yapılan selam atışlarından sonra, bunu duyan askerlerin nasıl çılgınca ateş etmeye başladıklarını bildirdi. Kendilerine ateş açılacağını düşünmüş olmalılar – bu da ‘dostça ateşin’ bir örneği!

**Kaynak 5:**

Fransızlar tarafından bulunan, 178. Piyade Alayından bir subayın günlüğünde, 1914 Ağustosunda Belçika sınırını geçen askerlerin etkileyici bir portresi çiziliyor. Önce iyi karşılanıyorlar, hatta bir kadın, günlük tutan askere ‘siz barbar değilsiniz; siz bize ekinlerimizi bağışladınız’ diyor. Altmış kilometre sonra adamlar pusuya düşürülme korkusuyla, güvenlikleri için insanları rehin almaya başlıyorlar..... bir sonraki gün, Dinant’a girdiklerinde karşılaştıkları ters tavrın, 200-250 kadarı esir alınıp öldürülen ‘başbozuklar’dan geldiğini anlıyor. Günlüğü yazan asker, Fransa’da ilk girdikleri köyü ateşe verdiklerini, bir Alman askerin kazara ateş etmesini kendilerine bir saldırı olarak alıp ona göre davrandıklarını yazıyor.

Horne ve Kramer, Alman Mezalimi 1914, Reddedilen Tarih.

Birinci Dünya Savaşı hakkındaki konuya başlamadan önce, başlangıç olarak bu olayların bir yönünü ele almak isabetli olabilir diye düşünüyorum – önce öğrencilerin ilgisine ve hayal gücüne bir ‘çengel’ atıp harekete geçirip, sonra savaşın nedenleri ve körükleyen faktörler, savaş süreci, anlaşmalar ve uzun vadedeki sonuçlarını öğretebiliriz. Yukarıda örneklerini verdiğimiz bu olay savaşın ilginç yüzünü ortaya koymakta; ve 20. yüzyılın hem global hem de yerel anlaşmazlık konularını incelerken de aynı şeyleri görebiliriz:

Bir savaşın nasıl geliştiğine bakarak, düşmanın kökü geçmişteki anlaşmazlıklara dayanan tavrı hakkında hem askerin hem de kamuoyunun beklentilerini ve varsayımlarını, bir dereceye kadar, görebiliriz (bu durumda 1870 Fransa-Prusya savaşı). Fransız ve Belçikalı siviller ‘Prusya militarizmi’ beklentisi içindeydiler; Alman Komutanlar, 1870 savaşında gördükleri gibi, sivil ve ‘düzensiz’ bir direnme bekliyorlardı; savaşın ilk günlerinde Alman askerler, düşman topraklarında umduklarından daha hızlı ilerlediklerini gördüler ve kendilerini bazen askeri destekten kopmuş gibi hissettiler.

Propagandanın amacı yalnızca, halkın savaşa desteğini harekete geçirmek, erkekleri orduya katılmaya ikna etmek ve müttefik olabilecek ülkeleri sizinle aynı safta savaşa girmeye razı etmek

(bu durumda ABD ve İtalya) değildir. Propaganda, olayları, halkın düşman hakkında ve kendi tarafı hakkında beklentileri ve varsayımları, değerleri ve stereotip fikirleri ile örtüşen bir şekilde açıklar. İkinci Dünya Savaşı'nın, Kore Savaşı'nın ve, daha yakınlarda, Körfez Savaşı'nın başlangıcında yapılan propagandalarda da bu görülür.

Tek bir olaya kilitlenen propaganda, çoğu zaman, olguların kendisinden çok 'olgulara' atfedilen anlamlarla uğraşacaktır. Bu durumda, tüm bu mezalim meselesi, belirli beklentileri, varsayımları ve değer yargılarını daha da güçlendiren söylenti ve dedikodulara odaklanmıştır. Burada propaganda pek çok açıdan verimli olmamıştır; insanları harekete geçirip bir amaca destek vermelerini sağlamak yerine, panik ve korkuya, hatta toplumsal isteriye ve ahlak anlayışının değişmesine neden olmuştur.

Çoğu ders kitabında, savaştan hemen önceki haftalarda yayınlanmış olan propaganda afişlerinin fotoğrafları yer alır; günümüzde bunların örneklerini, savaşa katılan her ülkenin benimsediği yaklaşımları yansıtan belli başlı web sitelerinden indirmek mümkün. Bunlardan ve ilerleyen sayfalarda örnekleri verilen afişler ve kartpostallardan yararlanarak iki farklı düzeyde karşılaştırma yapılabilir: ülkeler arasında karşılaştırma ve savaş öncesi resmi propaganda ile savaşın ilk haftalarındaki 'mezalim'e tepki olarak yapılan 'gayriresmi' propaganda arasında karşılaştırma. Böylece öğrencilere, egemen zihniyetlerin temsilcilerinin, olaylarla stratejik ve taktik gelişmeleri nasıl etkileyebileceği; halkın, yöneticilerin ve askerlerin tepkilerini nasıl yönlendirebileceği çok yönlü bir yoldan gösterilmiş olur.

Bu yaklaşım ve yöntem, bir ülke içindeki yada ülkeler arasındaki sosyal ve kültürel anlaşmazlıkların da incelenmesinde uygulanabilir. Öğrenciler şunu çok daha açık görebilir ve anlayabilirler: herhangi bir anlaşmazlıkta, uzun sürede oluşmuş varsayımlar çok şeyi etkileyebilir; bu varsayımlar her zaman gerçeklere ve deneyimlere dayanmasa da, her iki tarafın da beklentilerini, birbirlerinin söyledikleri hakkında yaptıkları yorumları ve, karşı tarafın davranışlarına atfedecekleri anlamları yönlendirmeye devam edecektir. Böyle durumlarda, kimin doğru kimin yanlış olduğunu, hangi olayların haklı hangisinin haksız olduğunu saptamaya çalışmak boşunadır. Amaç, ilgili tarafların nereden, hangi geçmişten "geldiklerini", neden böyle düşündüklerini ve davrandıklarını anlamaya çalışmaktır.

## Sonuç

Bu kısa kitapçığı hazırlarken amacım, öğretmenlere yada öğretmenleri yetiştirenlere, belirli tarihsel olaylar ve konularla ilgili, alıp uygulayacakları dile çevirip, müfredat programlarına uyarlayıp tarih dersinde kullanacakları ‘hazır’ ders malzemesi sağlamak değildi. Burada verilen örnekler, konuların önemli noktalarını ortaya çıkarmaya ve tarih eğitimine daha çok yönlü bakış açıları getirmeye yarayacak araçlardır.

Esas olarak, bu kitapçığın, çok yönlülüğü bizzat uygulayan bir çalışma olmaktan çok, tarih öğretiminde çok yönlülük *hakkında* olması düşünülüyordu. Dolayısıyla, tarihe daha çok bakış açısından yaklaşma niyetinde olan öğretmenler yada ders kitabı yazarları tarafından unutulmaması gereken bazı hususları tekrarlayarak sözlerimi bitirmek istiyorum.

Çok yönlülük, Gita Steiner-Khamsi’nin ‘tek kültürlü, ırk merkezli ve fazla genel’ olarak nitelediği geleneksel yaklaşımlara göre, daha çoğulcu, birleştirici ve kapsamlı bir yaklaşım yöntemi. Bu da demek oluyor ki, tarihçilerin, tarih öğretmenleri ve öğrencilerinin çok sayıda kaynağa dayanarak anlatılan olayların (bazı kaynaklar çoğu tarihçi tarafından görmezden gelinmişse bile) daha adil ve daha tamam olup olmadığını düşünmeleri gerekir.

Ancak yine de, tarihsel anlatımın ne kadar çok yönlü olusa o kadar tarafsız olacağı anlamı çıkarılmamalı. Bir kere, belirli bir olayın anlatılmasında yer verilen bütün görüş açılarının eşit ağırlıkta ve değerinde olması söz konusu olamaz. İkincisi, ‘görüş açısı’ (perspektif) teriminin ne ifade ettiğini unutmamalıyız; buradaki anlamı, olayı anlatan kişinin görüş noktasıyla sınırlı bir bakıştır; bu kişi ister olaylara katılmış olsun, ister görgü tanığı, bir gazeteci yada bir tarihçi olsun farketmez; ve bu sınırlar ister fiziksel, ister o kişinin tutumuyla ilgili, ister kültürel, teknik yada mesleki olsun durum aynıdır. Belli bir tarihsel anlatım diğerlerinden daha fazla bakış açılarına yer verdiği zaman bu, belirtilen görüşler üzerindeki sınırlamaların ve kısıtlamaların ortadan kalkacağı anlamına gelmez. Aynı tarihsel olayı yada oluşumu farklı açılardan değerlendirerek olagelenleri daha etraflı anlatacağımızı yada daha ayrıntılı tanımlayacağımızı düşünmemeliyiz. Tam tersine, çok yönlü anlatımla, özellikle siyasal ve sosyal anlaşmazlıkları anlatırken, kesin yargılara varmanın ne denli zor olduğunu göreceğiz; anlaşmazlıkta taraf olanların birbirlerinin hareketlerini, hedeflerini, nedenlerini ve tepkilerini farklı yorumlara, varsayımlara, önceden oluşmuş fikirlere ve önyargılara

dayanarak, çok farklı, hatta birbirine zıt biçimde algıladıklarını farkedeceğiz.

Bu da bizi meselenin düğümlendiği noktaya getiriyor. Tarih öğretiminde çok daha fazla bakış açısına yer verip tek kültürlülük, bazı bilgilerin dışlanması ve genellemeler azaltılabilir; bu da içeriğe çeşitlilik getirerek, kaynakların sayısını arttırarak, öğrencilere tarihsel olaylar hakkında birbirinin zıddı anlatımlar okuma olanakları yaratarak yapılabilir. Ancak, çok yönlülük yalnızca tarih müfredatı *içeriğinde* değişiklikler yapmak, daha fazla sayıda kaynak kullanmak demek değildir; öğrencilerin geçmişe tarihsel açıdan bakmalarını da sağlamak gerekir.

Tarih eğitimi bağlamında çok yönlülük öğrencilere *bir yöntemin* öğretilmesini içerir; bu süreçte, belirli tarihsel olaylara yada gelişmelere ilişkin kanıtların incelenmesi yada yorumlanması, bunların fiziksel faktörlerle nasıl kısıtlandığı, kanıtları sağlayan kaynakların bazı fikirlere bağlılıkları, yaklaşımları ve önyargıları, nedenleri, olayları açıklarken yada ne yapmaları gerektiğine karar verirken uyguladıkları mantık, birbirleri hakkında beklentileri ve önyargıları, fikirlerini ve yorumlarını etkileyen kültürel ortamları ve gelenekleri, v.b., yer alır. Bu kitapçıkta daha önce verdiğimiz örneklerde gösterdiğimiz gibi, çok yönlülük, bu farklı yorumların birbiriyle ilişkisini ortaya koymaya çalışmayı da içerir.

Burada tarih öğretmenlerini, müfredat programını hazırlayanları, ders kitabı yazarlarını ve yayıncıları ilgilendiren bir takım hususlar var. Birincisi, eğer birden fazla bakış açısını ele alarak etkili bir şekilde çalışmak için gerekli donanımı ve özgüveni sağlamak istiyorlarsa, çok yönlü bakış açısının belkemiğini oluşturan analitik becerileri uygulayabilmeleri için kendilerine bazı imkanların sağlanması gerekir. Bu amaca yönelik olarak, burada bir dizi öğretme ve öğrenme yöntemini tanımlamaya çalıştık; kartlarla çalışma yöntemi, 'yargılama konumu' uygulaması, akış şemalarının ve zaman şeritlerinin kullanılması, anlaşmazlık durumlarında tarafların birbiri hakkında düşündüklerinin karşılaştırılması, zıt zihniyetleri karşılaştırabilmek ve anlayabilmek amacıyla propaganda ve haber kaynaklarının analizi gibi..

İkincisi, çok yönlü çalışmalar, bazı konuların derinlemesine işlenmesini gerektirir; bu da, öğrencilere tarihin içerik bakımından zengin bir kronojik incelemesini sunmak amacıyla tasarlanmış müfredat programlarının getirdiği kısıtlamalar çerçevesinde çok zor uygulanabilir. Ama yine de, öğretmenlerin böyle bir müfredatla çalışmak zorunda olduğu durumlarda bile, öğrencilere analitik süreçlerin öğretilmesi amacıyla, her yıl birkaç konu çok yönlü yöntemle ele alınıp işlenebilir.

Öğrencilerin önüne getirilen bu konularda mutlaka bütün bakış açılarının işlenmesi gerekmez.

Son olarak, kaynakları esas alarak çalışan çoğu ders kitabı yazarı ve yayıncının, ve tabii ki bazı tarih öğretmenlerinin, bu yöntemi gözden geçirmeleri gerekebilir. Çoğu zaman yapılan, öğrencilere farklı kaynaklardan alınan kısa bilgilerin verilmesi; sonra da onlardan, öğretmen yada yazarın, öğrencinin varmasını beklediği sonucu gerekçelemesini talep etmek yada ‘tarafsız’ kaynaklarla ‘taraf tutan’ kaynaklar arasında ayırım yapmalarını beklemektir. Çok yönlülük anlayışı şu temel varsayıma dayanır: geçmiş öğrenmeye çalışan bir kişi ihtilafları, çelişkileri, anlaşılmazlıkları, muhalif görüşleri, yarı-gerçekleri ve taraf tutan bakış açılarını, eğilimleri ve önyargıları anlayışla karşılayıp, bunları kabullenmelidir; öğrencilere bunların öğretilmesi gerekir. Çok yönlü yaklaşım gerektiren kaynak bilgilerini incelerken izleyeceğimiz yolu ve soracağımız soruları bu anlayışla ele almalıyız.

**Ek: Fotoğraflar**





## Örnek I: Kışlık Sarayın Ele Geçirilmesi, 25 Ekim, 1917

Sizce burada neler oluyor?

Burada ne gördüğünüzü tam olarak anlatın:



Sizce bu insanlar kim?

Sizce bu fotoğraf ne zaman çekilmiş?

Bu bir fotoğraf mı yoksa bir filmde alınmış bir sahne mi?





“Kesik Eller” söylentisini konu alan Ekim 1914 tarihli bir Fransız kartpostalı





1914 Ağustos tarihli, bir Alman ressamın, Alman askerlerine yapılan 'başibozuk' saldırısını anlatan resmi





1914 tarihli, Alman mezalimiyle ilgili kartpostal





