

**TÜRKİYE VE ERMENİSTAN'DA TARİH EĞİTİMİ
ELEŞTİRİ VE ALTERNATİFLER**

Sarıdemir Mah. Ragıp Gümüşpala Cad. No: 10 34134 Eminönü/İstanbul
Tel: (0212) 522 02 02 - Faks: (0212) 513 54 00
www.tarihvakfi.org.tr - tarihvakfi@tarihvakfi.org.tr
Tarih Vakfı Yayınları
Yayıncı Sertifika Numarası: 43377

Proje Koordinatörü: Pınar Sayan

Yayına Hazırlayan: Pınar Sayan, İsmet Akça

Yazarlar: Alişan Akpınar, Sos Avetisyan, Hayk Balasanyan, Fırat Güllü, Işıl Kandolu, Maria Karapetyan, Nvard V. Manasian, Lilit Mkrtchyan, Elif Aköz Özkaya, Hasan Tahsin Özkaya, Garine Palandjian, Ararat Şekeryan, Ömer Turan

Editörler: Bülent Bilmez, Kenan Çayır, Özlem Çaykent, Philip Gamaghelyan, Maria Karapetyan, Pınar Sayan

Çevirmenler: Gökhan Demir, Barış Alp Özden

Redaksiyon: Kıvılcım Turanlı

Düzeltili: Ebru Aydın

Kitap Tasarım ve Uygulama: Aşkın Y. Seçkin

Kapak Tasarımı: Aşkın Y. Seçkin

Baskı:

Yıkılmazlar Basın Yayın Prom. ve Kağıt San. Tic. Ltd. Şti.
Evren Mahallesi, Gülbahar Cd. 62/C, 34212 Bağcılar/İstanbul Tel: (0212) 630 64 73
Matbaa Sertifika Numarası: 11965

Birinci Basım: Eylül 2019
ISBN: 978-975-8813-80-3
© Tarih Vakfı Yayınları, 2019

Bu yayın, “Ermenistan-Türkiye Normalleşme Süreci Destek Programı: İkinci Bölüm” kapsamında Avrupa Birliği’nin desteğiyle hazırlanmıştır. Yayının içeriğinden, Tarih Vakfı ve ortağı olan Imagine Center for Conflict Transformation sorumludur ve Avrupa Birliği’nin veya Program yürütücüsü konsorsiyum üyelerinin görüşlerini yansıtan bir belge olarak değerlendirilmemelidir.

Bu yayını mümkün kılan atölyelerden biri, yayının çevirisi ve basımı Friedrich Ebert Stiftung’un mali desteğiyle gerçekleştirilmiştir.

Proje aynı zamanda Bilgi Üniversitesi SECBİR ve Association for Young Historians desteği ile gerçekleştirilmiştir.



Support to the Armenia-Turkey
Normalisation Process
European Union Initiative



IMAGINE
Center for Conflict Transformation



**TÜRKİYE VE ERMENİSTAN'DA
TARİH EĞİTİMİ
ELEŞTİRİ VE ALTERNATİFLER**

YAZARLAR

**ALİŞAN AKPINAR, SOS AVETİSYAN, HAYK BALASANYAN,
FIRAT GÜLLÜ, IŞIL KANDOLU, MARIA KARAPETYAN,
NVAR D. MANASIAN, LİLİT MKRTCHYAN,
ELİF AKÖZ ÖZKAYA, HASAN TAHSİN ÖZKAYA,
GARİNE PALANDJIAN, ARARAT ŞEKERYAN, ÖMER TURAN**

EDİTÖRLER

**BÜLENT BİLMEZ, KENAN ÇAYIR, ÖZLEM ÇAYKENT,
PHİLİP GAMAGHELYAN, MARIA KARAPETYAN,
PİNAR SAYAN**

İÇİNDEKİLER

1	YAZARLAR VE EDITÖRLER HAKKINDA
7	BU BASIMA ÖNSÖZ
11	1. BÖLÜM: ERMENİSTAN ve TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİ MODELLERİ VE DERS KİTAPLARINDA TARİH ANLATILARININ ANALİZİ
11	Giriş
14	1. Kısım: Türkiye'deki Tarih Eğitimi Modelleri ve Ders Kitaplarında Tarih Anlatılarının Analizi
14	1.1 Türkiye'de Tarih Eğitiminin Arka Planı ve Siyaseti
19	1.2 Türkiye'de Güncel Tarih Eğitim Müfredatı ve Ders Kitapları
24	1.3 Türkiye'de Tarih Ders Kitaplarının Söylem Analizi
24	1.3.1 Teksesli Bir Anlatı
27	1.3.2 Tarihselci ve Özcü Bir Anlatı
31	1.3.3 Düşmanlık Anlatısı ve Düşman İmgeleri
34	1.4 Anlatılmamış Hikâyeler: Türkiye'deki Tarih Ders Kitaplarında Kadının İhmal Edilmesinin Biçimleri
39	1.5 "Öğretim Programları" ve Ders Kitaplarında Öğretim Temel İlkeleri ve Metodolojilerinin Analizi
46	1. Kısım için Sonuç
48	2. Kısım: Ermenistan'daki Tarih Eğitim Modelleri ve Ders Kitaplarında Tarih Anlatılarının Analizi
48	2.1 Ermenistan'da Tarih Eğitiminin Arka Planı ve Siyaseti
51	2.2 Ermenistan'da Güncel Tarih Eğitim Müfredatı ve Ders Kitapları
56	2.3 Ermenistan'da Tarih Ders Kitaplarının Söylem Analizi
57	2.3.1 Özcü Bir Tarih Anlatısı
59	2.3.2 Siyasi Elitlerin Tarihine ve Süregelen Ulusal Kurtuluş Mücadelesine Odaklanan Teksesli Bir Anlatı
63	2.3.3 Mağduriyet ve "Ötekiler" in Zulmü Anlatısı
65	2.4 Anlatılmamış Hikâyeler: Ermenistan'daki Tarih Ders Kitaplarında Kadının İhmal Edilmesinin Biçimleri
71	2.5 Eğitim Rehberlerinin Analizi ve "Konu Standartları", "Öğretmen Elkitapları" ve Ders Kitaplarının Metodolojisi
76	2. Kısım İçin Sonuç
77	Sonuç

81	2. BÖLÜM: TARİH EĞİTİMİNDE ALTERNATİF BİR ANLAYIŞA DOĞRU YOL GÖSTERİCİ İLKELER
81	Giriş
83	1. Kısım: Tarih Ders Kitaplarının Üretilmesi ve Geliştirilmesi İçin Yol Gösterici İlkeler
83	1.1 Dünyada Ders Kitapların Geliştirilmesi, Üretilmesi ve Onaylanması
85	1.2 Türkiye ve Ermenistan İçin Öneriler
90	2. Kısım: Tarih Eğitimi ve Eğitim Yöntemleri için Alternatif Bir Bakış Açısı Sunacak İlkeler
90	2.1 İdeolojisizleştirilmiş ve Yeniden Politikleştirilmiş Bir Tarih Eğitimiye Doğru
92	2.2 Çoklu Sesler ve Perspektifler Lehine Her Şeyi Bilen Tek Sesi Aşmak
95	2.3 Tarih Eğitiminde Milliyetçiliğe Dikkat Çekmek
97	2.4 Tarih Eğitiminde Militarizme Dikkat Çekmek
98	2.5 Özcülükten Toplumsal İnşacılığa Geçmek
100	2.6 Zamanı ve Mekânı Farklı Biçimlerde Kavramsallaştırmaya Doğru
103	2.7 Tarih Metodunu Öğretmek
105	2.8 Tarihlerin Bağlamsallaştırılması ve Yalıtılması Arasındaki Dengeyi Bulmak
107	2.9 Tarih Eğitiminde Dile Dair Yaklaşımlar
109	2.10 Her Şeyi Kapsayan Bir Kaynak Olarak Ders Kitabının Ötesine Geçmek
110	2.11 Siyasal Elitlerin ve Savaşların Ötesinde Siyasal Tarih Eğitimi ve Toplumsal, Kültürel ve Gündelik Hayat Tarihi Eğitimi
111	2.12 Yerel Tarihleri Öğretmek
113	SONUÇ
117	SONSÖZ
119	EK: ERMENİ SOYKIRIMI'NA ve BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NDA KAFKAS CEPHESİ'NE İLİŞKİN ERMENİSTAN ve TÜRKİYE TARİH DERS KİTAPLARINDAKİ ANLATILAR ÜZERİNE PARALEL BİR BAKIŞ
133	KISALTMALAR
135	İNCELENEN DERS KİTAPLARI ve "ÖĞRETMEN ELKİTAPLARI"
137	BİBLİYOGRAFYA

YAZARLAR VE EDITÖRLER HAKKINDA

Alişan Akpınar, yüksek lisansını İstanbul Üniversitesi Tarih Bölümü'nde "Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi" adlı teziyle tamamladı. Halihazırda "19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Kürt Sorunu" üzerine çalışmaktadır. Terakki Vakfı Okulları Tepeören Anadolu Lisesi'nde tarih öğretmenidir.

Ararat Şekeryan, Columbia Üniversitesi Russian and Comparative Literature programında doktora öğrencisidir. İstanbul Üniversitesi'nde Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde ve Moskova'da Puşkin Enstitüsü'nde okudu. 2006-2014 yılları arasında İstanbul'da Aras Yayınevi'nde editör ve çevirmen olarak çalıştı. 2015 yılında, 1915 Soykırımı'ndan sonra Batı Ermeni şiirine odaklanan teziyle İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde Karşılaştırmalı Edebiyat alanında yüksek lisans derecesi aldı. 2013 -2017 yılları arasında Getronagan Ermeni Lisesi'nde yarı zamanlı Ermenice ve Rusça öğretmeni olarak çalıştı.

Bülent Bilmez, İstanbul Bilgi Üniversitesi Tarih Bölümü'nde tarih profesörüdür. Doktorasını Humboldt Üniversitesi'nde (Berlin) Modern Yakın Doğu Çalışmaları Enstitüsü'nde tamamladı. "Chester Project (1908-1923): A Case Study for the Eurocentric Modern Standardization Process in Modern Turkey" adlı doktora tezinin düzeltilmiş hali 2000 yılında yayımlandı. 2005 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde çalışmaya başlamadan önce Almanya'da Berlin Freie Üniversitesi'nde, Arnavutluk'ta Elbasan Alexander Xhuvani Üniversitesi'nde ve Türkiye'de İstanbul Yeditepe Üniversitesi'nde ders verdi. 2018-2019 güz döneminde Almanya'da Frankfurt (Oder) Europa-Universität Viadrina'da Aziz Nesin misafir profesörü olarak ders verdi. 2019 bahar döneminde Almanya'da Berlin Humboldt Üniversitesi'nde ders vermektedir. Araştırma ve akademik ilgi alanları arasında Modern Balkan tarihi; Osmanlı İmparatorluğu'nda sosyoekonomik, siyasal ve entelektüel modernleşme süreçleri; Türkiye Cumhuriyeti tarihi; Türkiye'de azınlıklar ve kültürel çoğulluk; sözlü tarih, kolektif hafıza ve geçmişle yüzleşme; tarih-yazımı, kamusal tarih ve tarih ders kitapları; ve (az)gelişme, modernleşme, emperyalizm ve küreselleşme teorileri bulunmaktadır.

Elif Aköz Özkaya, 2007 yılından beri tarih öğretmenliği yapmaktadır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur. Sabancı Üniversitesi’nde araştırma görevlisi olarak iki yıl çalıştıktan sonra yüksek lisansını İstanbul Üniversitesi’nde Tarih Eğitimi alanında tamamladı. Tarih eğitimine katkıda bulunma amacıyla, Tarih Vakfı tarafından düzenlenen çeşitli projelere ve toplantılara katılmaktadır. 2009 yılında Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından yayımlanan “Eleştirel Düşünme Eğitimi İçin Öğretmenler Kitabı”nın ve 2014 yılında Tarih Vakfı tarafından yayımlanan *Uygarlıklar Tarihi: Öğrenciler ve Öğretmenler için Çalışma Kitabı*’nın yazarlarından biridir.

Fırat Güllü, Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümü’nden lisans ve Atatürk Modern Türkiye Araştırmaları Enstitüsü’nden yüksek lisans derecesine sahiptir. Yıllarca Boğaziçi Üniversitesi Oyuncuları’nda (BÜO) oyunculuk, eğitimlik ve yönetmenlik sorumlulukları aldı ve Tiyatro Boğaziçi’nde (TB) çeşitli prodüksiyonlarda yer aldı. Çeşitli çevirileri ve yazıları *Mimesis-Tiyatro Çevirisi ve Araştırma Dergisi*’nde yayımlandı. Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu (BGST) ve Mimesis Yayın Kurulu üyesidir. 2008 yılında BGST Yayınları tarafından Osmanlı sahne sanatları tarihi üzerine, *Vartovyan Kumpanyası ve Yeni Osmanlılar* adlı çalışması yayımlandı. Bu çalışmayı 2017 yılında Libra Kitap tarafından yayımlanan *System Crisis and Theater in the Ottoman Empire* adlı eseri izledi. Fırat aynı zamanda Konstantin Stanislavski’nin *Bir Rol Yaratmak*, Augusto Boal’ın *Arzu Gökkuşuğu* ve Kevork B. Bardakjian’ın *Hagop Baronyan’ın Siyasi ve Toplumsal Hicvi* adlı kitaplarının çevirmenlerindendir. Aynı zamanda Tarih Vakfı ve *Toplumsal Tarih* dergisinin yayın kurulu üyesidir. Fırat 1997 yılından beri tarih öğretmenliği yapmaktadır ve şu anda özel bir okulun yöneticisidir.

Garine Palandjian, Arizona Eyalet Üniversitesi’nde Educational Policy and Evaluation programında doktora öğrencisidir. 2013-2017 yılları arasında Ermenistan Amerikan Üniversitesi’nde Öğrenci Başarı Merkezi ve öğrenci destek hizmetlerinde çalıştı. Garine, 2012 sonbaharında Ermenistan’da barış eğitimi üzerine yaptığı araştırmanın bir parçası olarak saha çalışması yapmak için IREX Bireysel İleri Araştırma Fırsatı (IARO) bursu aldı. Garine’nin Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim alanında yaptığı yüksek lisans çalışması Sovyet ve Sovyet sonrası Ermenistan’da Ermeni ulusal kimliğine odaklandı. Lehigh’dayken, yedi ay boyunca New York’ta Birleşmiş Milletler Kamusal İletişim ve STK İlişkileri Dairesi’nde staj yaptı. Lehigh’den önce Garine, İlköğretim Eğitimi üzerine lisans derecesini aldı ve California’da bir kaç yıl öğretmenlik yaptı.

Hasan Tahsin Özkaya, tarih öğretmenidir. Türkiye tarihi ve dünya tarihi dersleri vermektedir. 2005 yılından beri, tarih öğretiminin gelişmesi ve insan hakları eğitimi için çalışmaktadır. Gürkaynak Yurttaşlık Enstitüsü tarafından düzenlenen insan hakları öğretmenlerine yönelik eğitim seminer-

lerine katıldı. Tarih Vakfı'nın üyesi olarak eğitim bültenlerini yayımlamak ve mesleki gelişim toplantıları düzenlemek amacıyla bir grup Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle birlikte çalıştı. Hasan, İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi (SEÇBİR) tarafından düzenlenen "Ayrımcılık: Örnek Ders Modülleri" adlı bir projede çalıştı ve Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet Türkiye'sinde ayrımcılık tarihi hakkında öğretmenlere yönelik bir model dersin planlanmasına katıldı. 2013 yazında, Amerika Birleşik Devletleri Soykırım Anıt Müzesi'nde bağımsız araştırmacı olarak çalıştı. Eğitimci olarak, Türkiye'nin farklı şehirlerinde insan hakları ve soykırım eğitimiyle ilgili atölye çalışmalarına katıldı. 2014 yılında 12 ülkenin ders kitaplarında Birinci Dünya Savaşı'nı inceleyen ortak bir projeyi tamamladı.

Hayk Balasanyan, lisans ve yüksek lisans eğitimini Erivan Devlet Üniversitesi'nde Tarih üzerine tamamladı ve aynı üniversitede Arkeoloji Bölümü'nde lisansüstü çalışmalarda bulundu. 2005 yılından beri Anania Shirakatsi Lisesi'nde Ermeni ve dünya tarihi derslerini vermektedir.

Işıl Kandolu, Sainté Pulcherié Lisesi'nde tarih öğretmenidir. Uzun yıllardır alternatif tarih öğretim yöntemleriyle çalışmaktadır. Türkiye'de "Başka Bir Okul Mümkün" (BBOM) için öğretim programı yazan ekibin parçasıydı. Türkiye'de toplumsal cinsiyet sorunları hakkında çok sayıda makale kaleme aldı. Işıl, halihazırda erken Cumhuriyet döneminde kadının konumu hakkında yüksek lisans tezini yazmaktadır. Diğer tarih öğretmenleriyle birlikte alternatif bir tarih öğretimi kitabı yazdı. Aynı zamanda Tarih Vakfı'yla birlikte çalışmaktadır.

Kenan Çayır, İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde sosyoloji profesörü ve üniversitenin Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi (SEÇBİR) müdürüdür. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde tamamladıktan sonra aynı üniversitenin Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden doktorasını aldı. Leeds Üniversitesi'nde Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Merkezi'nde ve Almanya'daki Georg Eckert Uluslararası Ders Kitabı Araştırma Enstitüsü'nde araştırmalar yaptı. Yazdığı ve derlediği kitaplar arasında *"Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar, Islamic Literature in Turkey: From Epic to Novel, Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, Müge Ayan Ceyhan'la birlikte derlediği *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, Ayşe Alan'la birlikte derlediği *Ayrımcılık: Örnek Ders Uygulamaları* bulunmaktadır.

Lilit Mkrtchyan, doktorasını Erivan Devlet Üniversitesi'nden almıştır. Erivan Devlet Üniversitesi, Dünya Tarihi Bölümü'nde doçenttir. Lilit ayrıca Anania Shirakatsi Lisesi'nde Sosyal Bilimler Kürsüsü başkanıdır. Erivan merkezli Association for Young Historians'ı kuran Lilit şu anda derneğin başkanlığını yapmaktadır. Bir monografi, öğretim metodolojilerinde dört kılavuz, ders anlatma materyalleri derlemesi ve bir düzineden fazla makale yazmıştır.

Maria Karapetyan, 2011'den beri Imagine Center'da çalışmaktadır. İtalya'nın Arezzo kentinde bulunan Rondine Citadel of Peace'in üyesidir. Burada 2013-2015 yılları arasında İtalyan ve uluslararası öğrenciler için eğitim ve öğretim programları tasarlayıp uygulamıştır. Eşzamanlı olarak yüksek lisans derecesini, Roma III Üniversitesi, Barış Araştırmaları Bölümü'nde, "Tarihsel Anlatıların Anlatı Arabuluculuğu ve Eleştirel Söylem Analizi" üzerine odaklanan bir araştırmayla tamamladı. Çevrimiçi bir analitik yayın olan Caucasus Edition – Journal of Conflict Transformation'ın editörlerinden biri olarak dergiye katkı veren gazetecilerin, analistlerin ve Güney Kafkasya'dan ve Türkiye'den araştırmacıların çalışmalarını koordine etmektedir.

Nvard V. Manasian, eğitim sektöründe on yılı aşkın deneyime sahip bir uzmandır. Proje yönetimi ve politika danışmanlığı geliştirme süreçlerinde yer alarak devlet ve uluslararası kuruluşlar için çalıştı. 2007'den itibaren yükseköğretim kurumlarında ders vermeye başladı ve Ermenistan'daki bir üniversitede kalite kontrol merkezi kurdu. 2009-2015 yılları arasında TEMPUS Yükseköğretim Reformu Uzmanları üyesiydi. Halihazırda, iletişim konusunda uzmandır ve Dünya Bankası için çalışmaktadır. Araştırma alanları yükseköğretim politikası ve eğitimde toplumsal cinsiyet meselesi üzerinedir. Nvard, Ermeni kökenli öğrencilere burs veren Ermenistan Eğitim Vakfı'nın Yönetim Kurulu Üyesidir. Ermenistan Mühendislik Üniversitesi'nden mezun oldu ve Amerikan Üniversitelerinden iki yüksek lisans derecesi aldı. Feminist ve sosyal demoktrattır.

Ömer Turan, İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde doçenttir. Doktora derecesini Central European Üniversitesi'nde Sosyoloji ve Sosyal Antropoloji Bölümü'nden aldı. Akademik ilgi alanları arasında sosyal teori, tarihsel sosyoloji, düşünce tarihi, Türkiye siyaseti ve zorunlu askerlik antropolojisi bulunmaktadır. Güven Gürkan Öztan ile *Devlet Aklı ve 1915: Türkiye'de "Ermeni Meselesi" Anlatısının İnşası* kitabını yazdı (İletişim Yayınları, 2018). *Focaal: the European Journal of Anthropology, Philosophy and Social Criticism*, *International Review for the Sociology of Sport*, *Birikim* ve *Toplum ve Bilim* gibi çeşitli dergilerde makaleleri yayımladı. *Toplum ve Bilim* ve *Toplumsal Tarih* dergilerinin yayın kurulu üyesidir.

Özlem Çaykent, 29 Mayıs Üniversitesi Tarih Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans derecesini Boğaziçi Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden, yüksek lisans ve doktora derecelerini ise Bilkent Üniversitesi Tarih Bölümü'nden aldı. 2011 yılına kadar Doğu Akdeniz Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, İTÜ, Okan ve Sabancı Üniversiteleri'nde ders verdi. Araştırma ilgi alanları arasında, İskoç Aydınlanması'ndan moderniteye tarihyazımı, entelektüel tarih hafıza ve sözlü tarih; tarih ders kitapları yer almaktadır. Akdeniz Dünyaları Konferans serisinin kurucularından biridir. Yayınları arasında Aydınlanma düşüncesinin popüler kavram-

ları ve Kıbrıs'ta çatışma dönemi çocukluk anıları, global entelektüel tarih ve tarihyazımı yer almaktadır. Türkiye ve Ermenistan arasında çeşitli diyalog projelerine katılmıştır.

Philip Gamaghelyan, San Diego Üniversitesi, Kroc School of Peace Studies'te öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Daha önce çatışma analizi ve çözümü teorisi ve araştırma yöntemleri ile kültür ve kimliğe, hafıza siyaseti, uzlaşma, adalet, insan haklarına uzanan birçok konuda ders verdi. Aynı zamanda Imagine Center'daki programlar direktörü ve *Caucasus Edition – Journal of Conflict Transformation*'da yönetici editördür. Yazıları *International Negotiation*, *Turkish Policy Quarterly*, *Peace and Conflict Monitor*'da çıktı. Aynı zamanda, çatışma bağlamında bellek, tarih ve kimlik konularında kitap bölümleri ve metodolojik kılavuzların yazarlarından biridir.

Pınar Sayan, Beykoz Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde doktor öğretim üyesi ve Stockholm Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü'nde misafir araştırmacı olarak görev yapmaktadır. Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi, yüksek lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi ve London School of Economics, doktora eğitimini ise Marmara Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Çeşitli üniversitelerde çalışmış ve milliyetçilik ve etnik siyaset üzerine yayınlar yapmıştır. Çatışma dönüşümü, insan hakları, azınlık haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası sivil toplum projelerinde koordinatör, danışman, eğitmen ve kolaylaştırıcı olarak yer almaktadır. Imagine Center'da Türkiye direktörü, *Caucasus Edition – Journal of Conflict Transformation*'da yönetici editör ve Roman Medya'nın kurucu ve yöneticilerinden biridir.

Sos Avetisyan, Oxford Üniversitesi St. Antony Koleji, Rus ve Doğu Avrupa Çalışmaları'nda yüksek lisansını tamamladı. Araştırma alanları komünizm sonrası geçişler, karşılaştırmalı demokratikleşme, etnik çatışmalar, azınlık hakları ve diaspora siyasetidir. Halen Erivan Devlet Üniversitesi'nde Avrupa Çalışmaları Merkezi-Karşılaştırmalı Avrupa Siyaseti'nde misafir öğretim üyesidir ve aynı zamanda “Güvenlikleştirme ve İnsan Hakları ve Demokrasi Üzerindeki Etkisi: Güvensizlik Zamanında İnsan Güvenliği” konusunda Global Campus 2017'nin araştırma koordinatörüdür. Ermenistan Amerikan Üniversitesi'nde Ermeni Tarihi öğretim üyesidir. Ayrıca commonspace.eu haber portalına siyasal analizleriyle düzenli olarak katkıda bulunmaktadır.

BU BASIMA ÖNSÖZ

Bir ülkenin tarih eğitimi modelini incelemek; bir toplumun çeşitlilik, adalet, barış ve demokrasi konusundaki mevcut tutumlarına ve algılarına yönelik derin bir bakış açısı kazandırabilir. Çatışma ve çatışma sonrası durumlarda ise böyle bir analiz, tarihsel anlatıların inşa edilmesinin, toplumların kendi içinde ve birbirleriyle çatışmasının altında yatan itici güçlerden biri olarak nasıl hareket edebileceğine ışık tutabilir. Tarih eğitimi ve ders kitaplarındaki çatışma anlatılarının, çatışmayı teşvik eden öğretim metodolojilerinin ve müfredat dışı etkinliklerin, “öteki” olduğu düşünülen gruplara ve topluluklara yönelik düşmanca ve hasmane tavırları, retoriği ve eylemleri takip eden yekpare milliyetçi kimliklerin oluşumuna nasıl katkıda bulunabileceğine dair birçok çalışma yapılmıştır.¹

Bu yayın, tarih eğitimcileri, tarihçiler ve diğer sosyal bilimciler ile Türkiye ve Ermenistan’daki çatışma dönüşümü uzmanları ağının ortak çabasının sonucudur. Bu yayının amacı, “düşman” olarak “öteki” imgesine karşı çıkarak,

1 Çatışmanın; müfredat, öğretim ve ders kitaplarına ilişkin bağlantıları için bkz. Michael W. Apple’ın 1979 tarihli *Ideology and Curriculum* adlı kitabı; Michael W. Apple ve Linda Christian-Smith’in 1991 tarihli, *The Politics of the Textbook* kitabı; Lynn Davies’in 2005 tarihli *Education and Conflict: Complexity and Chaos* adlı kitabı. Farklı coğrafyalardaki çatışma ve tarih eğitimi için bkz. Denise Bentrovato, Karina V. Korostelina ve Martina Schulze’un 2016 tarihli *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies* adlı derleme kitabı; Karina V. Korostelina, Simone Lässig ve Stefan Ihrig’in 2013 tarihli *History Education and Post-Conflict Reconciliation Reconsidering Joint Textbook Projects* derleme kitabı; Mario Carretero, Mikel Asensio, María Rodríguez Moneo’nun 2012 tarihli *History Education and the Construction of National Identities (International Review of History Education)* adlı derleme kitabı; Elizabeth A. Cole’un 2007 tarihli *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation* derleme kitabı. Belirli bağlamlardaki tarih eğitimi ve çatışmalar için bkz. Margaret E. Smith’in 2004 tarihli *Reckoning with the Past: Teaching History in Northern Ireland* adlı kitabı; Edward Vickers ve Alisa Jones’un 2005 tarihli *History Education and National Identity in East Asia* adlı derleme kitabı; Augusta Dimou’nun 2009 tarihli *“Transition” and the Politics of History Education in Southeast Europe* derleme kitabı; Steffi Richter’in 2008 tarihli *Contested Views of a Common Past: Revisions of History in Contemporary East Asia* adlı derleme kitabı; Luigi Cajani ve Alistair Ross’un 2007 tarihli *History Teaching, Identities and Citizenship* derleme kitabı.

tarih eğitimi modellerini ve bu ülkelerin tarih dersi kitaplarındaki anlatıları analiz etmektir. Yayın ayrıca, mevcut dışlayıcı anlatıların dönüşümüne katkıda bulunmayı ve Türkiye ve Ermenistan'daki tarih eğitiminde kapsayıcı, çok yönlü ve çatışmaya duyarlı içerik ve yaklaşımları geliştirmeyi ve savunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (SEÇBİR) ve Erivan merkezli Association of Young Historians'ın desteğiyle Tarih Vakfı ve Imagine Center tarafından ortaklaşa yürütülen “Tarih Ders Kitaplarında Hafıza ve Unutma Siyaseti: Ermenistan-Türkiye İlişkileri Bağlamında Tarihçiler ve Tarih Öğretmenleri Ağı Oluşturmak” projesi çerçevesinde geliştirilmiştir. Proje, “Ermenistan-Türkiye Normalleşme Süreci Destek Programı: İkinci Bölüm” programı tarafından desteklenmiştir.

Bu yayına yönelik çalışmaları yönlendiren ilke ve metodoloji üzerinde görüş birliği, Ocak 2017'de İstanbul'da gerçekleştirilen beş günlük bir Diyalog ve Kapasite Geliştirme Atölyesi sırasında sağlandı. Atölye, uzun vadeli işbirliğine bağlılık ve çeşitli kurumsal ve mesleki çoğulculuk ölçütlerine dayanarak Ermenistan ve Türkiye'den 12 tarih eğitimcisi ve tarihçiyi bir araya getirdi. Atölye, özellikle çatışma ve çatışma sonrası durumlarda, tarih eğitiminde uluslararası reform deneyimlerinden deneyim ve bilgi aktarımı açısından bir platform işlevi gördü. Atölye öncelikli olarak aşağıdaki konulara odaklandı:

- Tarih yazımında, tarih eğitiminde ve kamu tarihinde söylem inşa süreçleri,
- Hafıza, anma ve hatırlama siyaseti,
- Kolektif unutma, susturulmuş anılar ve marjinalleştirilmiş anlatılar,
- Çatışma bağlamlarında hafıza ve kutsallaştırılmış mekânlar,
- Tarih ve uzlaşma komisyonları,
- Dil, ideoloji ve iktidar,
- Eleştirel tarih yazımı, sözlü tarih, eleştirel anlatılar ve söylem analizi,
- Kapsayıcı tarih eğitimi metodolojileri ve ders kitabı hazırlama.

Atölye çalışmasının ardından, yeni kurulan tarih eğitimcileri ve tarihçiler ağı, bu yayını oluşturan iki bölümü birlikte kaleme almış ve birbiriyle bağlantılı bu bölümlerin yazımını üstlenmiştir.

Yayın sürecinde ağ üyeleri, önce Ermenistan ve Türkiye'de mevcut okul ders kitaplarının analizini yaptı. Bu analizin odağı, ders kitabı anlatılarındaki “ben” ve “öteki”nin temsiliydi. Analiz, Ermenistan ve Türkiye'de önceki nesil ders kitaplarının mirasını, yakın zamanlı eğitim ve ders kitabı reformlarını, mevcut yönetim tarafından belirlenmiş ve onaylanmış tarih müfredatı ve öğretim metodolojilerini ve bunların yanı sıra günümüzde ders kitabının geliştirilmesi ve hazırlanması siyaseti de dahil olmak üzere daha geniş bir tarih eğitimi bağlamını inceledi. Bu sürecin bulguları ve yansımaları, bu yayının

“Ermenistan ve Türkiye’deki Tarih Eğitimi Modelleri ve Ders Kitaplarında Tarihsel Anlatıların Analizi” başlıklı bölümünde sunulmuştur.

Ağ üyeleri, daha sonra mevcut modellere ve tarih eğitimine yaklaşımlara ilişkin alternatifleri ele alarak kapsayıcı ve çok yönlü tarihyazımı ve tarih eğitimi için gerekli olan ilkeler ve yaklaşımlar etrafında bir görüş birliğine vardı. Araştırmanın alternatif model ve yaklaşım arayışına ilişkin sonuçları, bu yayının **“Tarih Eğitiminde Alternatif Bir Anlayışa Doğru Yol Gösterici İlkeler”** başlıklı bölümünde sunulmuştur.

Friedrich Ebert Vakfı tarafından desteklenen bazı ağ üyeleri, devam eden çalışmaları tartışmak üzere Mart 2017’de Erivan’da ikinci bir atölye için tekrar bir araya geldi. Ağ üyelerinin çalışmaları, Haziran 2017’de çevrimiçi olarak kamuoyuyla paylaşıldı. Ayrıca, Erivan’da Fransa Büyükelçiliği ve sivil toplum örgütü Yerkir Avrupa tarafından Şubat 2017’de düzenlenen “Ermeni-Türk Diyalogu için Hangi Gelecek? Bellek Sorunları ve Uluslararası İlişkileri Tartışmak” etkinliği kapsamında; Nisan 2017’de İstanbul’da Tarih Vakfı’nın ev sahipliğinde “Ermenistan ve Türkiye’de Tarih Ders Kitaplarında Milliyetçilik ve Cinsiyetçilik” başlıklı sunumda; Radyo Agos’ta konuk olunan bir programda ve Mayıs 2017’de Ermenistan’da The Caucasus Research Resource Center’in düzenlediği “Ermenistan-Türkiye: Diyalog ve Uzlaşma Ortamını Hazırlamak” konulu konferansta da sunuldu. Yayının Nisan 2019’da gözden geçirilmiş ikinci versiyonu kamuoyuyla paylaşıldı. Elinizdeki bu yayın ise Friedrich-Ebert Vakfı Türkiye ofisi desteğiyle İngilizce aslından Türkçeye çevrilmiş ve basılı olarak yayımlanabilmiştir.

Ağ üyeleri, okullar ve üniversiteler için alternatif tarih derslerinin geliştirilmesine odaklanan bir eylem planının yanı sıra üniversiteler ve genç kuşak tarihçiler ve tarih eğitimcilerinin eğitimi ve diğer eğitim düzenlemeleri için bir eğitim planı üzerinde uzun süreli işbirliği yapmayı kabul eden bir görüş ve strateji geliştirdi. Bu kapsamda 2018 yılında, proje ortakları Imagine Center ve Tarih Vakfı, Association of Young Historians’ın da desteğiyle projenin ikinci aşamasına odaklandı. İkinci aşamada, Ermenistan-Türkiye Normalleşme Süreci Destek Programı ve Friedrich-Ebert Vakfı Türkiye ofisi tarafından desteklenen aktiviteler sonucu, Türkiye ve Ermenistan’dan 12 tarih eğitmeni üç tarih eğitim modülü hazırlamıştır. Modüller, 2019 yılı içerisinde kamuoyuyla paylaşılacaktır.

Proje ortakları –Imagine Center ve Tarih Vakfı– alternatif anlatıları ve sözlü tarihleri içeren, eleştirel düşünmeyi ve çoklu perspektifi teşvik eden, etkileşimli, öğrenci merkezli ve tartışmaya dayalı öğretim yöntemlerini kullanan çağdaş ve alternatif tarihyazımı ve tarih öğretim yöntemlerinde hem Türkiye hem de Ermenistan’daki mesleki kapasiteyi geliştirmek için işbirliği yapmaya devam edecektir.

ERMENİSTAN VE TÜRKİYE’DE TARİH EĞİTİMİ MODELLERİ VE DERS KİTAPLARINDA TARİH ANLATILARININ ANALİZİ

1. BÖLÜM

Giriş

Bu bölümün kavramsal çerçevesi, Michael W. Apple’ın “resmî bilgi” adını verdiği resmî müfredat ve ders kitaplarına yaklaşımından faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu yaklaşıma göre, “müfredat, asla bilginin tamamen tarafsız bir biçimde bir araya getirilmesi değildir [...]. Her zaman seçmeli bir geleneğin, birisinin seçiminin, bazı grupların meşru bilgi anlayışının parçasıdır” (Apple, 1993: 222). Tarih eğitime ve çatışma bağlamına baktığımızda, Apple’ın yaklaşımı daha sarıh hale gelir. Resmî tarih ders kitaplarında kodlanan birbirinden farklı ve hatta bazen birbirini dışlayan tarih anlatıları büyük ölçüde, düşmanlığa dayanan grup kimliklerini şekillendiren ve yeniden üreten bilgiyi tanımlar. Bu bölümde, mevcut müfredat, ders kitapları ve metodolojilerin biçimlenişinin düşman imgelerinin inşasına ve çatışmaların sürdürülmesine nasıl katkıda bulunduğunu göstermek amacıyla Ermenistan ve Türkiye’deki ders kitaplarında tarih eğitimi modellerini ve tarih anlatılarını ele aldık.

Bu bölüm yöntem olarak eleştirel söylem analizine dayanmaktadır. Teun van Dijk’e göre eleştirel söylem analizi, “*iktidar, hâkimiyet ve eşitsizlik* (grup) ilişkileri ile bunların toplumsal grup üyeleri tarafından metin ve konuşma yoluyla *yeniden üretilme* ya da bunlara *direnme* biçimleri” üzerine odaklanmaktadır (van Dijk, 1995: 18). Dijk, eleştirel söylem analizini “söylemsel olarak harekete geçirilmiş bir hâkimiyet ilişkisinde ya da bu ilişkinin altta yatan ideolojilerinde örtük, gizli ya da aksi takdirde doğrudan açık olmayan şeyleri *ortaya çıkarmak, açığa çıkarmak* ya da *ifşa etmek*” için bir girişim olarak tanımlar (van Dijk, 1995: 18).

Norman Fairclough, eleştirel söylem analizini “(a) söylemsel pratikler, olaylar ve metinler ve (b) geniş toplumsal ve kültürel yapılar, ilişkiler ve süreçler arasındaki çoğunlukla saydam olmayan nedensellik ve belirlenim ilişkilerinin” incelenmesi olarak tanımlamıştır (Fairclough, 1995, 2013: 93). Eleştirel söylem analizinin amacı bu nedenle, pratiklerin, olayların ve metinlerin

“iktidar ilişkileri ve iktidar üzerindeki mücadelelerden nasıl doğduğunun ve bu ilişki ve mücadeleler tarafından ideolojik olarak nasıl biçimlendirildiğinin” araştırılmasıdır ve aynı zamanda “söylem ve toplum arasındaki bu ilişkilerin saydam olmamasının iktidar ve hegemonyayı nasıl teminat altına aldığı”nın incelenmesidir (Fairclough, 1995, 2013: 93). Bu anlamda, resmî tarih ders kitaplarının söylemsel gücü hem (tarihsel) bir gerçeklik duygusu oluşturmak hem de bu gerçeklik duygusunu toplum genelinde mümkün olduğunca geniş çapta yaymak için verilen mücadeleyi içerir.

Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır: “Türkiye’deki Ders Kitaplarında Tarih Eğitimi Modelleri ve Tarih Anlatılarının Analizi” başlıklı 1. Kısım ve “Ermenistan’daki Ders Kitaplarında Tarih Eğitimi Modelleri ve Tarih Anlatılarının Analizi” başlıklı 2. Kısım.

Her kısmın “Tarih Eğitiminin Arka Planı ve Siyaseti” başlıklı ilk parçası, genel olarak eğitim ve müfredat üzerine önceki araştırmaları ve çalışmaları; özel olarak da tarih eğitimi ve tarih ders kitaplarına ilişkin kısa bir genel bakışı sunmaktadır. Bunun akabinde, her ülkenin yakın geçmiş siyaseti içerisinde eğitim reformları kısaca bağlamsallaştırılmaktadır.

Her kısmın “Mevcut Tarih Eğitim Müfredatı ve Ders Kitapları” başlıklı ikinci parçası, her iki ülkedeki tarih eğitiminin mevcut durumunu ele alarak başlamaktadır. Devlet görüşünün izi, her ülkede tarih eğitimine kılavuzluk eden yasaların, kararların ve diğer resmî belgelerin incelenmesi yoluyla sürülmektedir. Tarih müfredatının hedefleri ve içeriği; notların, programların ve ders saatlerinin teknik karşılıklarıyla birlikte ele alınmaktadır. Bu kısımlar ayrıca ders kitabı üretiminin mevcut durumunu ve eldeki tarih eğitime yönelik öğretim kaynaklarını da ele almaktadır.

Her kısmın “Tarih Ders Kitaplarının Söylem Analizi” başlıklı üçüncü parçası bu bölümün esas odağıdır ve bu başlıkta her iki ülkenin Eğitim Bakanlığı’nın onayladığı tarih ders kitaplarından seçme parçaların söylem analizinin sonuçları incelenmektedir. Bu kısımlar, Ermenistan’da ve Türkiye’de tarih ders kitaplarındaki Türk ve Ermeni imgelerinin, “ben” ve “öteki/düşman” meta-anlatılarının arka planını araştırmaktadır. Bu kısımlar ders kitaplarını, ideolojik olarak milliyetçilik, özcülük ve cinsiyetçilik üzerine odaklandığı için eleştirir; anakronizm ve retrospektif teleolojiye dayanan tarih eğitimi dilini sorunsallaştırır ve gündelik hayatın tarihini, alternatif ve susturulmuş anlatıları ve sözlü tarihleri göz ardı eden siyasal elitlerin öyküsü olarak sınırlayan bir tarih anlayışını ortaya koyar.

Bu analiz ve eleştiri, her kısmın ilk parçasında değerlendirilen önceki araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda daha önce yürütülen çalışmalardan da bazı bakımlardan ayrılmaktadır.

Öncelikle bu çalışma genel olarak ders kitaplarının tümüne ya da sosyal bilgiler kitaplarına değil özellikle tarih ders kitaplarına odaklanmıştır. Zira

böylece *tarihsel* söylem analizine daha derinlemesine nüfuz edilebilir. Bu eleştiri, aynı zamanda tarih ders kitabı hazırlanmasını oluşturan ilgili müfredatı ve diğer belgeleri de inceleyerek tarih eğitiminin yapıldığı daha geniş bağlamı ele almaktadır.

İkincisi, analizin hedef içeriğiyle ilgili bir uyarı eklenmelidir: Mevcut eleştiri Ermeni Soykırımı'nın Ermenistan ve Türkiye'deki ders kitaplarında temsiline odaklanmayı amaçlamamaktadır; ders kitaplarında farklı “ötekiler”e ilişkin imgenin söylemsel inşasına ve Türklerin ve Ermenilerin “biz” ve “onlar” rollerine uyma biçimine odaklanmaktadır.¹ Tarih eğitimi pratiği açısından belki de en önemlisi, mevcut analiz ve eleştirinin, Ermenistan ve Türkiye'den uzun vadeli işbirliği için bir ağ oluşturan bir grup tarih eğitimcisi ve tarihçi tarafından ortaklaşa yürütülmesidir. Bu analiz aynı zamanda bu yayının “Alternatif Tarih Eğitimi Anlayışına Yönelik Yol Gösterici İlkeler” başlığı altında sunulan alternatif modeller ve yaklaşımlar için temel oluşturmuştur.

Her kısmın “Anlatılmamış Hikâyeler: Tarih Ders Kitaplarında Kadının İhmal Edilmesinin Biçimleri” başlıklı dördüncü parçaları, ders kitaplarını kadınların temsili perspektifinden inceler. Amaç, ders kitaplarındaki kalıplaşmış cinsiyet rollerini, erkek egemen yaklaşımın ders kitaplarının içeriğini nasıl şekillendirdiğini ve kadınların temsiline söylemsel özelliklerini ortaya koymaktır.

Her bir kısmın ve bu bölümün sonunda, varılan sonuçlara yer verilmektedir.

Bu bölüm halihazırdaki ve gelecekteki öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına, yöntembilimcilere, editörlere, sosyal bilimler alanındaki akademisyenlere ve Türkiye ve Ermenistan'daki karar alıcılara yönelik hazırlanmıştır.

1 Bu bölümün yazarları, soykırımın mağdurları ve failleri arasındaki tarihsel asimetrinin karşılaştırmalı bir çalışmayı daha zor hale getirdiğinin farkındadır. Bu zorluğa rağmen yazarlar, farklı tarihsel dönemleri ve ders kitaplarının muhasır anlatılarını kapsayan bir analiz yapmaya çalıştılar.

1. Kısım: Türkiye’deki Tarih Eğitimi Modelleri ve Ders Kitaplarında Tarih Anlatılarının Analizi

1.1 Türkiye’de Tarih Eğitiminin Arka Planı ve Siyaseti

19. ve 20. yüzyıllarda Osmanlı ve Türkiye tarihi üzerine yapılan son çalışmalar, bu bölgedeki etnisite, imparatorluk ve ulus-devletin oluşumu meselelerine büyük önem vermiştir. Bu araştırmalar, zorunlu göçler, tehcirler, katliamlar ve soykırım da dahil olmak üzere, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında devlet oluşum sürecinin açık ve örtük şiddetini incelemiştir. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemindeki siyasal şiddet örüntüleri ve inkâr mekanizmaları üzerinde kafa yoran pek çok çalışma da bulunmaktadır.² Ancak bu eleştirel araştırmaların çok azının sonuçları ortaöğretim eğitiminde kendisine yer bulmaktadır. Tam tersine, eğitime yönelik siyasal ve ideolojik yaklaşımlar, önyargıları ve kalıp yargıları yeniden üreten ve sürdüren özcü, militarist ve son derece ayrımcı anlatılarla hüküm sürmektedir. Türkiye’de eğitim oldukça merkezidir ve tüm öğretim materyalleri ve ilgili kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanır veya onaylanır. Tarih eğitimi doğrudan ulusal politikalara bağlıdır. Öğretim kaynakları içindeki herhangi bir değişiklik yalnızca belirli sivil toplum inisiyatifleri aracılığıyla ve büyük çabalar sonucunda gerçekleştirilebilir.

Bu tür sivil toplum inisiyatiflerinin örnekleri, çatışmalar içinden gelen bireylerin birbirlerini anlamalarını sağlamak için bir araya getirildiği (Deutschen Volkshochschul-Verband [DVV International] veya Imagine Center tarafından yürütülenler gibi) diyalog projeleri içinde sınıflandırılabilir. Akademik atölyeler ve işbirliğinden oluşan ikinci grup, sınırlandırılmış zihinlerin ve kaynakların önyargılarını ve eksikliklerini gideren tarih eğitimine ulaşmak için gerekli kaynakları bir araya getirmektedir. Ağ olarak 1990’larda başlasa da 2002-2006 yılları arasında gerçekleştirilen “Türk-Yunan Sivil Diyalogu” gibi örnek projeler 1980-1987 dönemindeki Yunanca ve Türkçe tarih ders kitaplarını inceleyerek uzun vadede büyük çapta olmasa da kimi iyileşmelere imkân sağlamıştır (AEGEE-Avrupa, 2012).

Son yıllarda pek çok akademisyen, Türkiye’deki (genel olarak sosyal bilimler ders kitaplarını ve diğer disiplinlerin ders kitaplarının yanı sıra özel

2 Örneğin bkz. Ümit Kurt ve Güney Çeğin (der.), *Kıyam ve Kıtıl: Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Devletin İnşası ve Kolektif Şiddet*, 2015; Ronald Grigor Suny, Fatma Müge Göçek ve Norman M. Naimark (der.), *A Question of Genocide: Armenians and Turks at the End of the Ottoman Empire*, 2011; Fikret Adanır ve Oktay Özel, *1915: Siyaset, Tehcir, Soykırım*, 2015; Manoug Somakian, *Empires in Conflict: Armenia and the Great Powers 1895-1920*, 1995; Benjamin C. Fortna, Stefanos Katsikas, Dimitris Kamouzis ve Paraskevas Konortas (der.), *State-Nationalisms in the Ottoman Empire, Greece and Turkey: Orthodox and Muslims, 1830-1945*, 2012; Aviel Roshwald, *Ethnic Nationalism and the Fall of Empires. Central Europe, the Middle East and Russia. 1914-1923*, 2000.

olarak tarih) ders kitaplarını çeşitli perspektiflerden inceleyerek eleştirel bir biçimde ele almıştır. 2006 yılında ise tarih ders kitaplarını eleştirel bir şekilde inceleyen genel bir araştırma yapıldı. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden Prof. Dr. Ali Yıldırım, MEB'in desteklediği araştırma projesinin parçası olarak bir çalışma yürüttü. Çalışma, “ders kitaplarından öncelikli faydalanan öğretmen ve öğrencilerin algıları aracılığıyla lise düzeyinde tarih ders kitaplarında yaşanan sorunların anlaşılmasını” sağladı (Yıldırım, 2006: 227).

Ders kitaplarına militarizm merceğinden de bakıldı. “Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerileştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık” başlıklı bölümlerinde Tuba Kancı ve Ayşe Gül Altınay, “Türk milliyetçi projesinde millet ve ordu arasındaki karmaşık bağın yaratılmasını ve sürekli olarak güçlendirilmesini, bu çabada kadına ve erkekler atfedilen farklı rollere ve eğitime odaklanarak” incelemiştir (Kancı ve Altınay, 2007: 7). 2004 tarihli kitabında Ayşe Gül Altınay cinsiyet, militarizm ve eğitim arasındaki bağları ve militarizm ideolojisinin etnik ve toplumsal cinsiyet ilişkileri üzerindeki etkilerini ele almıştır (Altınay, 2004).

Daha ayrıntılı olarak, Türkiye'deki ders kitapları, ulusal kimlik ve vatandaşlık, insan hakları ve azınlık hakları merceğinden incelenmiştir. Kenan Çayır 2009'da Türkiye'nin 2004-2005 yıllarındaki müfredat reformundan sonra sosyal bilgiler ders kitaplarının analizini yapmıştır. Çayır, ders kitaplarında milliyetçiliğe, milli kimliğe ve “ötekiliğe” bakarak, “köken miti, etno-merkezcilik ve özcülük ile desteklenen dışlayıcı ve dar bir milliyetçilik ve vatandaşlık tanımının aşılandığı”nı savunmaktadır (Çayır, 2009: 39).

2012 yılında yapılan bir çalışmada, Başak İnce, Türkiye'de ders kitaplarının “demokrasi ve insan haklarını ne ölçüde teşvik ettiğini; etnik ve dinî azınlıklardan [ne ölçüde] olumlu bahsettiğini, toplumsal kaynaşmayı [ne ölçüde] desteklediğini belirlemek” amacıyla vatandaşlık bilgisi ders kitaplarını incelemiş ve ders kitaplarının “ırka dayalı etno-kültürel milliyetçiliği teşvik ettiğini” ileri sürmüştür (İnce, 2012: 115, 126). Türk milli kimliğinin ve ders kitaplarındaki etnik, dinsel ve dil temelli azınlıkların kimliklerinin temsilini inceleyen 2015 tarihli makalesinde Kenan Çayır, azınlıkları ders kitaplarında içermeye girişimlerinin, azınlıklar için eşitsiz bir toplumsal konuma dayanan bir içermeye işaret eden hoşgörü söylemi çerçevesinde yapıldığını ortaya çıkarmıştır (Çayır, 2015: 519).

İnsan hakları ve azınlık hakları eğitimi, Tarih Vakfı için de özel bir çalışmada odağı olmuştur. Vakıf, “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi”ni üç aşamada; 2002-2004, 2007-2009 ve 2013-2014 yılları arasında yürütmüştür. “Ders Kitaplarında İnsan Hakları I” projesinin ilk aşaması için, yaklaşık 300 gönüllü (çoğunlukla öğretmenler), 190 ders kitabını demokrasi ve insan haklarını göz önünde tutarak analiz etmiştir. İlk tarama faaliyetinin sonuçları

üzerine olan *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* (Çotuksöken, Erzan ve Silier, 2003); ikincisi insan haklarına daha duyarlı ders kitaplarının yazılması üzerine olan (Bağlı ve Yasemin, 2003) ve üçüncüsü de insan haklarına saygılı bir eğitim ortamı için öğretmenlerin rehber kitabı (Gök ve Şahin, 2003) olmak üzere üç kitap yayımlanmıştır. İkinci aşamada (“Ders Kitaplarında İnsan Hakları II”), müfredattaki 2004-2005 değişikliklerini aynı metodolojiyle taranmış ve izlemenin sonuçları 2009 yılında *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları II* adıyla yayımlanmıştır (Tüzün, 2009). “Ders Kitaplarında İnsan Hakları III” isimli üçüncü aşama için 245 ders kitabı, 25 uzman tarafından insan hakları kriterleri uyarınca incelenmiş ve “*Biz Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*” adını taşıyan araştırma; Türkiye’de ders kitaplarının izlenmesinin kurumsallaşmasında önemli bir adım olarak 2014 yılında yayımlanmıştır (Çayır, 2014). Ayrıca, Tarih Vakfı, 9. sınıflar için yayımladığı *Uygurluklar Tarihi* ders kitabını öğretmenler arasında yaygınlaştırmaktadır.

Tarih Vakfı aynı zamanda, Türkiye’de azınlık eğitimi üzerine de araştırmalar yürütmektedir. 2011-2013 yılları arasında azınlık okulları üzerine bir araştırma projesi yürütmüş ve 2013 yılında proje hakkında bir özet rapor yayımlanmıştır (Tarih Vakfı, 2013). Tarih Vakfı, eğitimde ayrımcılığın izlenmesine yönelik de projeler yürütmektedir. Mart 2014 ile Ekim 2015 arasında, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG-Minority Rights Group International), Tarih Vakfı’yla ortaklaşa “Türkiye’de Formel Eğitim Sisteminde Eşitliğin İzlenmesi İçin Sivil Toplumun Mobilize Edilmesi” adlı bir proje yürüttü. Proje, “Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık” başlıklı raporla sonuçlandı (Kaya, 2015). Bu projede izleme, 2014 yılında hazırlanan “Eğitim Sisteminde Ayrımcılığın İzlenmesi Rehberi”ne dayanılarak gerçekleştirilmiştir (Karan, 2014).

İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi, eğitim çalışmalarında ayrımcılık karşıtlığıyla ilgili sonuçları yayımlayan iki proje yürütmüştür. 2010-2012 yılları arasında Merkez, “Ayrımcılık Sorunu Eğitim Ortamlarında Nasıl Ele Alınabilir? Eğitimcilere Yönelik Örnek Ders Uygulamaları ve Kaynak Destek Projesi” (Center for Sociology and Education Studies, 2012) ve “Önyargılar, Kalıp Yargılar ve Ayrımcılık: Sosyolojik ve Eğitimsel Perspektifler” (Center for Sociology and Education Studies, 2012) adlı iki proje gerçekleştirdi.

Başka konuların yanı sıra, bütün bu çalışmalar, çeşitli merceklerden –militarizm, ulusal kimlik ve vatandaşlık, insan hakları ve azınlık hakları– Türkiye’deki ders kitaplarında Ermeni imgesinin inşasına bakmaktadır. Bu imgeler, Osmanlı Ermenilerinin imparatorluğu parçalamaya çalışan dış güçlerden nasıl etkilendiğini vurgulayan “vatan hainleri” ve “düşman” kalıp yargılarına dayanmaktadır. Ermenilere yönelik 1915-1923 politikaları, ders kitaplarında

Türk milli güvenliğinin bir gereği olarak baştan savma bir şekilde açıklanmıştır (Akçam, 2014). Nitekim pedagojik modern bir metodolojiden yoksun ve bu nedenle de acil müdahale gerektiren ders kitaplarındaki böylesi milliyetçi metinlerin ardında uzmanlık bilgisi veya derin bilgi bulunmamaktadır.

2010 tarihli makalesinde, Jennifer Dixon, “Türkiye’nin geçmişinin bu bölümünü susturmak için kurumsal ve düşünsel gerekçeleri”, “dört farklı tarihsel aşamada anlatının içeriği”ni ve “anlatıdaki bu değişimleri açıklayan iç ve dış baskılar”ı (Dixon, 2010) vurgulayarak Türkiye’de tarih ders kitaplarında Ermeni Soykırımı’nın değişen temsiliğini incelemiştir.

Son zamanlarda Ermenistan ve Türkiye’deki tarih ders kitaplarında Türk ve Ermeni imgelerini inceleyen iki çalışma, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından yayımlandı. Bunlardan biri, Ermenistan’da tarih ders kitaplarında Ermeni Soykırımı’nın nasıl sunulduğuna özel olarak odaklanarak Türk imgesini inceledi (Bozkuş, 2016). Diğeri ise Türkiye’de ders kitaplarında Ermeni imgesini ele aldı (Metin, 2015).

Türkiye’de tarih ders kitaplarında Ermeni imgesini “ötekiler” olarak incelemeye başlamadan önce, yakın geçmişin siyasetinde eğitim reformlarının kısa bir biçimde bağlamına oturtmak gereklidir.

Yeni bir milliyetçilik ve laiklik paradigmasına dayanan sadık vatandaşları şekillendirmeye odaklanarak 1924’te başlayan Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarında, dil ve tarih etkiliydi. Genel olarak geçmişten ve özel olarak Osmanlı İslami metinlerinden kopmak için Latin alfabesi kabul edildi ve Türkçenin “saf”lığı yüceltilti. Bu arada tarih yeniden tahayyül edilmişti ve İslam tarihi ya da Osmanlı tarihi yerine Türk tarihine odaklanılacaktı.

1936 reformu ile Türkiye Cumhuriyeti ve Kemalizmin kurucu ilkeleri – cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve inkılapçılık/devrimcilik– daha da güçlendirildi. “Güneş Dil Teorisi” ve “Türk Tarih Tezi” 1930’ların milliyetçiliğine yön verdi. “Türk Tarih Tezi”nin amacı, Türk milletin “kökenleri”ni araştırmak ve dünya tarihi içinde Türk tarihinin “gerçek” seyrini belirlemektir. Bu yeni tarihin ilkeleri şunlardır:

(a) Türkler, uygarlıkların beşiği olarak Orta Asya ile Hint-Avrupalılar da dahil olmak üzere tüm brakisefal halklarının atasıdır.

(b) Bu nedenle Türkler, Anadolu’da en eski Hitit uygarlığı da dahil olmak üzere, göç ettikleri tüm topraklarda uygarlıklar yaratmıştır.

(c) Böylece Anadolu, Türkler orijinal, otokton sakini olduğu için Türk vatanıdır ve

(d) En önemlisi, bu teze göre tüm Anadolu sakinleri Türk’tür (Çağaptay, 2004).

1960 askerî darbesinin, sosyal bilgiler eğitiminin ideolojik bir araç olarak kullanılmasında pekiştirici bir etkisi oldu. “Ailesine, milletine, ülkesine, Türk devrimlerine ve ideallerine sadık olan fedakâr ve özverili vatandaşları”

yetiştirmeye yapılan vurgu pekiştirildi (Akdağ ve Kaymakçı, 2011). 1980 darbesi ise eğitimde devletçi, muhafazakâr ve bireysel özgürlük yerine çoğunlukla bilgiye odaklanan bir müfredat yaratarak (İbrahimoglu ve San, 2017) “Türk-İslam sentezi”ni (Akdağ ve Kaymakçı, 2011) güçlendirdi.

Cumhuriyet dönemi boyunca değişen ya da tırmanan milliyetçilik, müfredata sosyal bilgilerin ya tek bir şemsiye altında öğretilmesi ya da genellikle “millî” belirticiyle ayrı derslere bölünmesi olarak yansımıştır. Nitekim 1960’ların sonlarında Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık dersleri, Sosyal Bilgiler başlığı altında yeni bir derste birleştirildi. 1985 yılında, ortaöğretim Sosyal Bilgiler dersleri Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık başlıklı ve disiplin temelli derslere ayrıldı. Bu, müfredat reformunun başladığı 1998-1999’a kadar devam etti ve şu anda Sosyal Bilgiler dersleri, ilköğretimde bütünlük bir şekilde öğretilmektedir (Açıkalin, 2011; Çayır ve Gürkaynak, 2007).

Türkiye’de en son eğitim reformu 2004-2005’te yapıldı. MEB, pedagojiyi davranışçı yaklaşımdan inşacı yaklaşıma doğru değiştirerek ve özel olarak beceri ve değerlere ve alternatif değerlendirme yöntemlerine odaklanarak, disiplinler arası müfredatı benimseyen kapsamlı bir reform gerçekleştirmeyi amaçladı. Eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi geliştirmeyi amaçlayan yaklaşımlar, müfredatın inşacı tonunu destekledi (Açıkalin, 2011). Yeni ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretim kitapçıkları tasarlandı ve bazı ayrımcı ifadeler ve dil temizlendi.

2009 yılında Türkiye’de önemli dönüşümler yaşandı ve Türkiye’nin uzun süredir devam eden kimi sorunlarını ele almak için bazı önemli adımlar atıldı. Ermeni, Kürt, Roman, Alevi, Rum Ortodoks ve Caferi inisiyatifleri başta olmak üzere, çeşitli bileşenlerden oluşan demokratik inisiyatif süreci politikada değişiklikler doğurdu. Barış Süreci’nin devam ettiği dönemde, Kürt meselesi açık bir tartışmanın parçası haline geldi. Romanların, Alevilerin ve gayrimüslimlerin sorunları ve eşitlik talepleri kamusal alanda duyulmaya başlandı. Bu değişiklikler eğitim sistemine de yansdı. Örneğin, Kurmancî, Zazakî, Abazaca, Adigece, Lazca seçmeli dersler konuldu ve Millî Güvenlik dersleri müfredattan çıkarıldı (Çayır, 2014: 114).

Ancak bu gelişmelere rağmen, 2012-2013 öğretim yılı için kullanılan tüm ders kitaplarının analizi, ders kitaplarının “temel zihniyeti”nin değişmediğini; ders kitaplarının “Türkiye’yi hâlâ homojen, tek dilli ve tek dinli bir ülke olarak resmettiği”ni gösterdi (Çayır, 2014: 115). Müfredatın ve pedagojinin metodolojik seçimi milliyetçilik olmaya devam ettikçe ve sınırlanmış zihinler yaratan standartlaştırılmış test sistemi gibi çeşitli eğitim politikaları hüküm sürdükçe, eğitim sisteminde ortaya çıkabilecek inşacı bir yaklaşıma fırsat kalmamaktadır.

1.2 Türkiye’de Güncel Tarih Eğitim Müfredatı ve Ders Kitapları

Türkiye’de tarih eğitimini düzenleyen belgeler, 1973 yılında çıkarılan ve ardından değiştirilen Milli Eğitim Temel Kanunu, “Öğretim Programları”³ ve “Haftalık Ders Çizelgesi”⁴’dir. MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurulu müfredat geliştirme ve ders kitaplarını onaylamakla yükümlüdür.

Milli Eğitim Temel Kanunu eğitim sisteminin genel çerçevesini belirler. Eğitimin genel amaçlarından biri şu şekilde ifade edilir: “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” (Bakanlar Kurulu, 1973). Genel amaçların ardından, “demokrasi eğitimi” olarak adlandırılan on dört temel ilkeden biri, özgürlük ve demokrasiye değer vermeyi teşvik eder; yine de siyasal ve ideolojik önerilerde bulunmayı ya da Atatürk’ün milliyetçiliğine aykırı olan günlük siyasal olayların ve tartışmaların eğitim sürecine dahil edilmesini yasaklamaktadır. Yasa ayrıca “milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine” önem verilmesinin altını çizer (Bakanlar Kurulu, 1973).

Tarih, Türkiye’de ilköğretim⁵ müfredatında ayrı bir ders değildir; Coğrafya ve Yurttaşlık Eğitimi ile birlikte Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilmektedir. 1-3. sınıflarda Hayat Bilgisi dersi zorunludur ve mevcut “Öğretim Programı”na göre, bu dersin vizyonu; “kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanımayı korumayı ve geliştirmeyi” ve “gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgileri” içermektedir. Hayat Bilgisi’ni takip eden Sosyal Bilgiler, 4.-7. sınıflarda disiplinler arası bir alan olarak tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk, insan hakları ve

3 Talim ve Terbiye Kurulu, okul dersleri için “Öğretim Programı” yayımlamaktadır. Zorunlu Tarih 9 ve Tarih 10 için en son “Öğretim Programı” 2011 yılında onaylandı. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi için en son “Öğretim Programı” 2012’de onaylanmıştır. (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Bu kısımda bu “Öğretim Programları” incelenmiştir.

4 “Haftalık Ders Programları” Talim ve Terbiye Kurulu tarafından geliştirilmektedir. “İlköğretim, Ortaöğretim Eğitim Kurumları için Haftalık Ders Çizelgesi” en son 2017 yılında onaylanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). En son “Orta Öğretim Kurumları için Haftalık Ders Çizelgesi” 2014 yılında onaylanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014).

5 Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından başlayarak zorunlu eğitim 1. sınıftan 12. sınıfa kadardır. İlköğretim; 1 ila 8. sınıflarda ilkökul (1-4. sınıflar) ve ortaokul (5-8. sınıflar) olmak üzere ikiye ayrılır. Ortaöğretim ise 9-12. sınıflarda lise eğitimini kapsar (Milli Eğitim Bakanlığı, tarih yok).

vatandaşlık alanlarını içeren zorunlu bir derstir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). 8. sınıfta, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konulu bir zorunlu ders de bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Ortaöğretimde 9-12. sınıflar arasında, bazı Sosyal Bilgiler dersleri alan temelli dersler haline gelir ve birbirinden bağımsız olarak öğretilir. “Orta-öğretim Kurumları için Haftalık Ders Çizelgesi”, “Ortak Dersler”i ortaöğretim kurumlarında alınması gereken zorunlu dersler olarak tanımlar. Genel Liseler’de⁶ öğrenciler 9. ve 10. sınıfta Tarih dersini (haftada iki saat, yılda 72 saat⁷) alırlar ve 11. sınıfta öğrenciler ise T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (haftada iki saat, yılda 72 saat) derslerini zorunlu dersler olarak alırlar. 11. sınıfta seçmeli olarak Tarih 11 dersini (haftada dört saat, yılda toplam 144 saat) alabilirler. 12. sınıfta ise tarih derslerinden sadece Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi seçmeli dersi vardır (haftada dört saat, yılda toplam 144 saat). Bu model, aşağı yukarı tüm okullar için geçerlidir. Ancak, Sosyal Bilimler Liseleri’nde Tarih dersi 9. sınıf (haftada iki saat), 10. sınıf (haftada dört saat), 11. sınıf (haftada üç saat) için zorunlu ders olarak verilmektedir. Ayrıca, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 11. sınıf için (haftada iki saat) zorunludur ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi 12. sınıf için (haftada dört saat) zorunludur. Sosyal Bilimler Liseleri’nde 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin Tarih dersinden fazladan ders (haftada iki saat) seçmeleri mümkündür. Ermenistan’dakinden farklı olarak, Türkiye’deki eğitim sisteminin dünya tarihi ile ulusal tarih arasında bir ayırım yapmaması dikkat çekicidir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, 2014).

Bu çalışmanın Türkiye’deki tarih eğitimine ilişkin analizi, tarih derslerinin diğer sosyal bilimlerden ayrı olarak öğretildiği ortaöğretime odaklanmaktadır. Özellikle, Tarih 9, Tarih 10 ve 11. sınıf için T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük zorunlu dersleri ilgili “Öğretim Programları” ve ders kitaplarıyla birlikte aşağıda incelenmektedir.

“Öğretim Programları” birkaç bölümden oluşmaktadır. “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” bölümü, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun, Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini geliştirmek anlayışını temel alan “ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan” öğrenciler yetiştirmeye odaklanan maddelerini alıntılar. Bu kısa bölüm, “Öğretim Programları” ve ders kitaplarının kalan kısmının oluşumunda oldukça etkilidir. “Öğretim Programları” ve ders kitaplarındaki içerik, amaçlar ve örnek etkinlikler çoğunlukla Türk ve İslam

6 Türkiye’de Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi gibi çeşitli okul türleri vardır.

7 Türkiye’de bir eğitim yılında ortalama 34 hafta (180 okul günü) vardır ve “bir ders saati” 40-45 dakikadır. Haftalık yük ise genellikle 30-40 saattir.

tarihine odaklanmakta ve bireyleri ulusal bir gurur duygusuyla yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu giriş bölümlerinde “ötekiler”den söz edilmemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012).

“Tarih Dersinin Genel Amaçları” başlıklı bir sonraki bölüm, alana özeldir ve 9-11. sınıflar için aynı olmasa da oldukça benzerdir. Bir kez daha, Atatürk ilkelerinin yanı sıra “geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak milli birlik ve beraberliğin önemi”ni vurgulamaktadır. Tarih eğitiminin, öğrencilere, “milli kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve milli kimliğin korunması gerekliliğini kavratma”sı ve bunun yanı sıra “Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlama”sı konusunda faydalı olması istenmektedir. Yukarıda belirtilen milliyetçi önceliklere ek olarak, “sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsayan” ve “tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlayan” bir tarih eğitimi talep eden başka maddeler de vardır. Bu maddeler aynı zamanda “barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemi”ni vurgulamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012).

“Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı” başlıklı bir sonraki bölüm, başka konuların yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünebilme yeteneğini vurgulayan öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının gerekliliğini dile getirir. Bunu takiben, 10. ve 11. sınıf “Öğretim Programları”nda, California Üniversitesi (UCLA) Tarih Bölümü’nün Okullar için Ulusal Tarih Merkezi’nden doğrudan çevrilen ve aktarılan bir metodoloji olan “Tarihsel Düşünme Becerileri” bölümü yer alır. Tarihsel düşünmenin birbirine bağlı beş boyutu özetlenmiştir: “Kronolojik Düşünme”, “Tarihsel Kavrama”, “Tarihsel Analiz ve Yorum”, “Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme”, “Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi” (National Center for History in the Schools of the History Department of the University of California, 1996; Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012).

Bu bölümü, “Öğretim Programı”nın sınıfa özgü mantığını ve 9, 10, 11. sınıf Tarih dersleri arasındaki ilişkiyi açıklayan “Tarih Dersi Öğretim Programının Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar” izlemektedir. “Tarih Dersinin Üniteleri ve Saatleri” bölümü, tarih eğitimine ayrılan saatlerin sayısını açıklamaktadır.

Tüm bu bölümleri; ilgili sınıf seviyesine dahil edilecek üniteleri, etkinlik önerileriyle birlikte ünitelerin içeriğini ve amaçlarını ortaya koyan “Öğretim Programı”nın temel bölümü takip etmektedir.

“Öğretim Programları”, “Ölçme ve Değerlendirme” kılavuzu ve “Kaynakça”yla sonlanmaktadır. “Öğretim Programları”, “Kaynakça”da yer alan

kaynakların ders kitabı yazarları tarafından kullanılmasını açık bir şekilde talep etmese de zorunlu “Öğretim Programları”na dahil edilmelerini önermektedir.

Türkiye’de ders kitabı yazımı kuralları “Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”⁸ tarafından belirlenir. Bu yönetmeliğe göre, ders kitapları aşağıdaki şekillerde sağlanabilir:

- Doğrudan bakanlık tarafından: Bakanlık görevlilerinin oluşturduğu komisyon yönetmeliğin hükümleriyle çalışmamak koşuluyla ders kitabı yazabilir.
- Sipariş yoluyla: Taslak bir ders kitabı komisyon, kurum veya kuruluşlara bakanlık emriyle yazdırılabilir.
- Satın alma yoluyla: Bakanlık, ihtiyaç duyulması halinde, yurtiçinde veya yurtdışında yazılmış ya da tercüme edilmiş kitapları satın alabilir.
- Özel yayınevleri yoluyla: Yayınevleri bu yönetmelikte belirtilen usul ve esaslar doğrultusunda taslak ders kitabı hazırlayabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

Bakanlıkça belirlenen bir kurul, taslak ders kitaplarını inceler ve yayımlanıp yayımlanmayacağına karar verir. Bakanlığın ilgili hizmet biriminde hazırlanan ya da özel yayınevlerinin elektronik olarak sunduğu taslak ders kitapları yılda iki kez incelenir. Kurulun kararı beş yıl süreyle geçerlidir. Basılması uygun bulunan ders kitapları bakanlık tarafından satın alınır ve okullara ücretsiz olarak dağıtılır.

2016-2017 öğretim yılı ders kitapları listesine göre, tarih eğitiminde zorunlu derslerle ilgili olarak aşağıdaki ders kitapları⁹ onaylanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Ders Kitabı ve Sınıfı	Yazarlar	Yayınevi	Yıl
Tarih 9 ¹⁰			
Tarih 9	Behçet Önder	Bir-Yay Yayınları	2013
Tarih 9	Sami Tüysüz	Tuna Matbaacılık	¹¹
Tarih 9	Ahmet Yılmaz	Tutku Yayınevi	
Tarih 9	Ahmet Yılmaz	Ekoyay Yayıncılık	

8 En son “Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” 12 Eylül 2012 tarihinde 28409 sayılı *Resmî Gazete*’de yayımlanmıştır. Ders kitaplarına <http://www.eba.gov.tr/ekitap> adresinden ulaşılabilir.

9 Bu çalışmada incelenen ders kitapları koyu harflerle işaretlenmiştir.

10 Bu sınıfta altı ünitenin işlenmesi beklenmektedir: “Tarih Bilimi”, “Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar”, “İlk Türk Devletleri”, “İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. yüzyıla kadar)”, “Türk-İslam Devletleri (10-13. yüzyıl)”, ve “Türkiye Tarihi (11-13. yüzyıl)” (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012).

11 Yayımlanmayan ders kitapları, MEB’in web sitesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı için de görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Tarih 10 ¹²			
Tarih 10	Samî Tüysüz	Tuna Matbaacılık	2016
Tarih 10	Ahmet Yılmaz	Ekoyay Yayıncılık	
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)			
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf) ¹³	Ersun Balçılar, Murat Kılıç, Yunus Kurt	Top Yayıncılık	2015
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)	Komisyon	Millî Eğitim Yayınları	2015
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)	Bahattin Demirtaş	Mevsim Yay. A.Ş.	
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)	Ömer Faruk Evirgen	Semih Ofset	
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)	Ökkeş Kurt	Lier Yayınları	
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)	Ahmet Yılmaz	Ekoyay Yayıncılık	
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)	Mahmut Ürküt	Ata Yayıncılık	

Türkiye’de, çeşitli kuruluşlar ve kurumlar alternatif ders kitapları yayımlamışlardır. Bunlar, özel kurumlar tarafından hazırlanan ve MEB’in onayını istemeyen ve bu onaya sahip olmayan ders kitaplarıdır. Genellikle, özel okullardaki öğretmenler bu ders kitaplarını devletin onayladığı zorunlu kitapların yanında kullanırlar.

Ders ve Sınıfı	Yazarlar	Yayınevi	Yıl
Uygarıkları Tarihi I (genellikle 9. sınıflarda)	Dilara Kahyaoglu, Nilgün Yaman, Aydan Demirkuş, Elif Aköz, Hasan Sungur, Işıl Kandolu, Özge Küçükosman	Tarih Vakfı Yurt Yayınları	2014

12 Bu sınıfta beş ünitenin işlenmesi beklenmektedir: “Beylikten Devlete (1300-1453)”, “Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453-1600)”, “Arayış Yılları (17. yüzyıl)”, “Avrupa ve Osmanlı Devleti (18. yüzyıl)”, ve “En Uzun Yüzyıl (1800-1922) (Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012).

13 Bu sınıfta yedi ünitenin işlenmesi beklenmektedir: “1881’den 1919’a Mustafa Kemal”, “Millî Mücadelenin Hazırlık Dönemi”, “Kurtuluş Savaşı’nda Cepheler”, “Türk İnkılabı”, “Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri”, “Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası” ve “Atatürk’ün Ölümü” (Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012).

Uygarlıklar Tarihi II (genellikle 9. sınıflarda)	Dilara Kahyaoglu, Nilgün Yaman , Aydan Demirkuş, Elif Aköz, Hasan Sungur, Işıl Kandolu, Özge Küçükosman	Tarih Vakfı Yurt Yayınları	2014
Dünya Tarihi 1. Cilt (genellikle 9. sınıflarda)	Yazar: Susan Wise Bauer Çev: Mihriban Doğan	Say Yayınları	2017
Gençler İçin Çağdaş Tarih (genellikle 11. sınıflarda)	Kolektif	Epsilon Yayınevi	2004
20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi (genellikle 11. sınıflarda)	Faruk Alpkaya	Tarih Vakfı Yurt Yayınları	2014

1.3 Türkiye’de Tarih Ders Kitaplarının Söylem Analizi

Türkiye’deki tarih ders kitaplarının¹⁴ baskın anlatısı “biz” ve “ötekiler” kavramlarını inşa eden bazı temel özelliklere sahiptir. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

- Diğer tüm sesleri dışlayan veya susturan **tek sesli** bir anlatıdır. Kendisini tarihin “tek nesnel” yorumu ve “mutlak tarihsel hakikat” olarak sunar.
- Aynı zamanda, Türk geçmişinin görünüşte değişmeyen nitelikleri ve hayali bir süreklilik ile kadim geçmişi günümüze bağlayan **özcü** ve **tarihselci** bir anlatıdır.
- Son olarak, diğer millet ve grupları Türk milletine “tehdit” ve “düşman” olarak sunan **düşmanca (antagonistik)** bir anlatıdır.

1.3.1 Tek sesli Bir Anlatı

Türkiye’de tarih ders kitaplarında Orta Asya’da başlayan, İslamiyetin kabulü ve İran üzerinden Anadolu’ya yayılmasıyla devam eden ve daha sonra Avrupa’ya ulaşan efsanevi bir tarih anlatısı vardır. Binlerce yılı ve geniş bir coğrafyayı kapsayan bu tarihî gelişme, “Türklerin tarihi” olarak sunulmaktadır. 9. sınıf ders kitabı “Türklerin bu kadar geniş coğrafi bölgelere yayılmaları[nın] bir bütün olarak Türk tarihinin incelenmesini zorlaştırdığını” (Önder, 2014: 86) kabul etmekle birlikte, bu anlatıda yer alan her şeyin Türk milletiyle ilgili olduğunu iddia etmektedir. Bu yazının sonraki bölümünde bu hayali süreklilik konusu daha ayrıntılı incelenmekle birlikte, bu bölümde kitaplarda

¹⁴ Bu bölümdeki analiz, yukarıdaki kalın harflerle işaretlenmiş ders kitaplarıyla ilgilidir. Kolay okunması için analiz, bunlardan “ders kitap(ları)”, “yazar(lar)”, “ders kitabı anlatısı” veya “ders kitaplarının anlatıları” olarak bahsedecektir. Özellikle hangi ders kitabı örneğinin tartışmanın temeli olduğunu alıntılar göstermektedir.

sunulan tekil bakış açısı üzerine odaklanacağız. Ders kitabı anlatısında, “tarihimiz” hakkında tek bir ses duyarız ve bu İslamlaşmış Türklerin bakış açısıdır. Diğer halkların ya da aktörlerin sesi zar zor ve genellikle Türk milletini yüceltmek için araçsallaştırıldıklarında duyulur hale gelir.

Bu anlatıya göre, örneğin Selçuklular Anadolu’yu fethettiklerinde, bazı gayrimüslim cemaatler de (esas olarak Rumlar, Ermeniler, Süryaniler, Gürcüler ve Yahudiler) orada yaşıyorlardı. 9. sınıf ders kitabı, Müslüman Türklerin bu bölgelere ulaşmasından önce bu toplulukların dayanılmaz siyasi baskı altında nasıl yaşadıklarını şöyle anlatır: “Anadolu’ya Türk akınlarının başladığı dönemde Bizans’ın halktan ağır vergiler alması ve Ortodoks mezhebinden olmayanlara baskı uygulaması Anadolu halkını bezdiriyordu. Halk, adil bir yönetimin özlemine duyuyordu” (Önder, 2014: 188). Ders kitabının anlatısına göre, Selçuklu egemenliği altında yaşamak, Anadolu halklarına özgürlük ve refah getirdi ve bunun karşılığında bu halklar, Türk imparatorluklarına sadık tebaalar olarak hizmet ettiler.

Ders kitabı devlet ve halklar arasında herhangi bir sorun olmadığını iddia etse de Bizans kaynaklarına dayalı kanıtlar bu iddiaları desteklememektedir. Bizans tarihçilerinin karşıt anlatılarına yer verilmemiş ancak Türk olmayan tarihçilerin anlatılarına sadece milliyetçi anlatıyı desteklediklerinde yer verilmiştir:

Ermeni tarihçi Asoghik (Asogik), Ermenilerin, Bizanslıların yaptıkları zulüm nedeniyle Türklerin Anadolu’ya gelişlerini memnuniyetle karşıladıklarını ve onlara yardım ettiklerini yazar. Urfalı Ermeni tarihçi Mateos (Metyus) ise Urfa Türkler tarafından fethedildiğinde Ermenilerin sevindiklerini ve bunu kutladıklarını belirtir. Ermeniler Türklerin, mal ve can güvenliğine dokunmadıklarını, kendilerine din ve vicdan hürriyeti verdiklerini, refah ve huzur içinde yaşamalarına imkân tanıdıklarını, hanlar, hamamlar, kervansaraylar, köprüler, saraylar yaparak şehirlerini imar ve inşa ettiklerini açıkça görürler. Anadolu ve Çukurova’da yaşayan Ermeniler, Türkleri tanıdıkça daha da çok sever ve her gittikleri yerde onları âdeta bir kurtarıcı gibi karşılar (Önder, 2014: 205).

Anlatı, gayrimüslim cemaatlerin, ulusal bağımsızlıklarını kazanmak için Osmanlı egemenliğine karşı ayaklandığını öne sürdüğünde, benzer bir tekil bakış açısı kullanılır. Ders kitabının açık ve tartışmasız görüşü şudur; Batılı¹⁵ güçlerin kışkırttığı bu milliyetçi hareketler Müslüman topluluklara zarar verdiler:

Pontus hedefine yönelik ilk silahlı Rum çetesi 1908 yılında Samsun

15 Bu çalışmanın yazarları, “Doğu” ve “Batı” gibi uygarlık yapılarına atıfta bulunarak oryantalist kategorileri yeniden üretmeyi amaçlamamakta, sadece ders kitaplarının kullandığı sözcükleri kullanmaktadır.

yöresinde kuruldu. Bu ayrılıkçı hareket ilk eylemlerini Balkan Savaşları sırasında Müslüman köylere saldırarak gerçekleştirdi. Bu çeteler Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Rusya'dan aldıkları silah desteğiyle ilk olarak Samsun'un Bafra ilçesinde köyleri basarak katliamlarda bulundular. Rumlar bu mezalimlerini Samsun, Çarşamba, Terme, Amasya, Merzifon, Köprü, Lâdik, Gümüşhacıköy, Havza, Tokat, Erbaa ve Zara'da tekrar ettiler. Cephe gerisinde de Osmanlı ordusuna büyük zararlar verdiler (Tüysüz, 2016: 163).

Ermeni çeteleri tarafından 1890'da Erzurum'da, 1892-1893 yıllarında Merzifon, Kayseri ve Yozgat'ta; 1894'te Sason'da, 1895'te Zeytin'da, 1896'da ise Van'da büyük isyanlar başlatıldı. Aynı dönemde Erzincan, Sivas, Bitlis, Maraş, Urfa, Diyarbakır, Malatya ve Elâzığ'da da isyanlar çıktı. Ermeni komitaları ilerleyen yıllarda Osmanlı Devleti'nin çeşitli iç ve dış sorunlarla uğraşmasını fırsat bilerek isyan alanlarını genişlettiler. 1896'da İstanbul'daki Osmanlı Bankasını bombalayan Ermeni teröristler 1905'te de Padişah II. Abdülhamit'e bombalı suikast düzenlediler. Ermeni çeteleri 1909'da da Adana'da çıkardıkları olaylarla çok sayıda insanın ölümüne neden oldular (Tüysüz, 2016: 178).

Bunlara benzer pasajlara, tarihçilerin farklı ya da karşıt argümanları ya da isyanlara yol açan nedenlerin başka neler olabileceğine dair kaynaklar eşlik etmemektedir. Aksine milliyetçi anlatı, yabancı ya da gayrimüslim kaynaklardan alınan pasajlara atıf yapmayı sadece dış kışkırtma anlatısını desteklediğinde tercih eder:

Aynı günlerde Doğu Anadolu Bölgesi'ni gezen Amerikalı gazeteci George Hepworth (Corc Hepvort) bu konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir: “İngiltere, Ermeni eşkiyasına sığınma hakkı vermekle kalmadı, aynı zamanda onları sempati ile karşıladı, korudu, yardım etti, destek sağladı ve Türkler aleyhine tahrik etti. Ermeni çeteleriyle hem işi hem de suç ortaklığı yapmaya razı oldu. Çetelere vatansever ve milli kahraman oldukları fikrini telkin etti. Çeteler bu sıfatlardan faydalanarak Ermeni toplumunun üzerinde nüfuz sahibi oldular” (Tüysüz, 2016: 179).

Benzer şekilde, ders kitabı, *Le Matin* gazetesinin 1919 tarihli sayısında yer alan bir alıntıda Bogos Nubar Paşa'nın sözlerini kullanarak tezini desteklemeyi tercih etmektedir. Bu kaynağın argümanı nasıl bağladığının altını çizmek amacıyla ders kitabı Nubar Paşa'nın sözlerinden “İtirafı” olarak bahseder. Alıntıda Paris Barış Konferansı'nda Ermeni heyetinin başkanlığını yapan Nubar Paşa, Ermenilerin İtilaf Devletleri'nin yanında Osmanlılara karşı mücadelesini anlatmış ve ayrıca Kafkasya'da ortaya çıkan Ermeni devletinin, Büyük Ermenistan'ı kurmak için Doğu Anadolu'daki altı vilayet ve Kilikya'yı da içine alacak şekilde genişletilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Bunun, Yunanistan'ın bağımsızlığı kazanırken yaşandığı gibi Batılı devletlerin desteğiyle yapılması gerektiği sonucuna varmıştır (Tüysüz, 2016: 179).

Türkiye'deki tarih ders kitaplarındaki anlatı tek sesli ve tek boyutludur.

Tartışılan olaylarda yer alan diğer tarafların sesi hiç duyulmaz. Yabancı kaynaklardan veya gayrimüslim ve Türk olmayan yerel halktan yapılan alıntılar çoğulcu bir görüşü beraberinde getirmez; bu görüşler sadece anlatının tekliğini daha da güçlendirmek için seçilir ve kullanılır.

1.3.2 Tarihselci ve Özcü Bir Anlatı

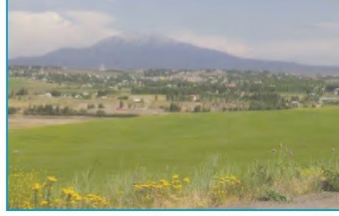
“Tarihselcilik”¹⁶ terimi literatürde farklı ve kimi zaman birbiriyle uyumsuzluk gösterecek şekilde kullanılmaktadır. Burada bu terim; nedensel bağlantılarla eklemelenen tekil bir zamansal sürekliliğin parçaları, tarih ise birleşik ve mantıksal bir gelişim süreci olarak tasavvur eden bir kavram olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de ders kitaplarındaki tarih anlatısı, bir yandan Orta Asya’nın Türk halklarıyla günümüzün Türkiye Türklerini organik biçimde birleştiren tarihsel bir gelişim hattı inşa ettiği ve diğer yandan da Anadolu’yu Türklerin “kadim anavatanı” olarak tanımlayan hayali bir süreklilik inşa etmesinden ötürü tarihselcidir. Bu önerme tüm tarih ders kitaplarında sıkça gözlemlenebilirken, 11. sınıflar için T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ise açıkça ifade edilmiştir. Burada 1930’larda detaylandırılan Türk tarihyazımı, “Türkiye’nin eski sakinlerinin de Türk olduğu” ve “eski uygarlıkları ile bağlantıları nedeniyle Türkiye [Cumhuriyeti]’nin buranın asıl sahibi” olduğu fikrini savunmuştur (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 102). 11. sınıf ders kitabı, “Türklerin İslamiyet öncesi varlıkları ve uygarlığa katkıları[-nın] yok sayılma[sının]” ve “Anadolu uygarlıkları ve kapsamlı bir dünya tarihi araştırmasına girilme[mesinin]” Osmanlı tarihyazımının kusuru olduğunu savunmaktadır (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 101).

Anadolu, “biz”in bir parçası, Türklerin anavatanı olarak düşünülür. Anlatı, Türk milleti olarak “biz”in bu topraklarda bin yıldan fazla zamandan beri yaşadığını ve Türk milletinin atası olan Anadolu’daki ilk Türklerin Sünni Müslüman Selçuklular olduğunu öne sürer. Ancak çeşitli medeniyetler, kültürler ve gruplar 1071 yılında Malazgirt Savaşı’ndan önce binlerce yıl boyunca bu topraklarda yaşamaktaydı. Ders kitaplarının anlatısı “Anadolu Uygarlıkları” adı altında bu topluluklardan bahseder ve Hristiyanlık öncesi kültürleri ve Bizans dönemi Hristiyanlarını Türklük-öncesi bir dönemde yaşadıkları için “biz” kavramına dahil etmemeyi tercih eder. Dahası, Sünni hukuka göre işleyen bir devletin egemenliği altında yaşayan Sünni olmayan

16 Karl Popper (1957: 3, 17) (a) tarihsel kestirimi ve tarihin evriminin altında yatan “ritimlerin” ve “örüntülerin” keşfini varsayan tarihselcilikle (b) belli bir tarihî dönemde yaygın eğilimler ve çıkarlarla [...] ya da siyasal, ekonomik veya sınıf çıkarlarıyla olan bağlantılarıyla birlikte muhtelif sosyolojik doktrin ve okul arasındaki ayrılıkları analiz eden ve açıklayan tarihselcilik arasında ayırım yapar. Bazı araştırmacılar bu ikinci anlamı da “tarihselcilik”e isnat eder. Bu çalışmada “tarihselcilik”, Foucault’cu ve Lacan’cı tarihsel olarak koşullandırılmış bilgi anlayışında olduğu gibi değil; olaylar dizisinin, boşluklar olmaksızın geçici bir düzende yeniden yapılandırılması olarak kullanılmaktadır.

Savaşa Doğru

Anadolu'ya Selçuklu akınları başladığında Bizans'ta daha önceden de var olan iç karışıklıklar artarak devam etmekteydi. Merkezdeki taht kavgaları yüzünden eyaletler ihmale uğramıştı. Bizans kuvvetleri çoğu zaman ihtiyaçlarını karşılamak için şehir ve köyleri yağmalyordu. Bu kargaşadan kurtulmak ümidiyle Bizans İmparatorluğu'na "Romanos Diyojen" (Romen Diyojen) getirilmişti. İmparator olan Diyojen Türk akınlarını durdurmak için hazırlıklara başladı. Amacı sadece Türk akınlarını önlemek değil bütün İslam ülkelerini ele geçirip Bizans'ı Türk tehlikesinden kurtarmaktı. 200 bin kişilik bir ordu ile Türklerle karşı sefere çıkan Bizans ordusunun içinde çeşitli milletlerden oluşan ve kiminle savaşacaklarını bilmeyen paralı askerler de bulunuyordu. Bizans'ın güçlü bir ordu ile Anadolu'ya yönelik sefer başlattığı haberi üzerine Alp Arslan, süratle Doğu Anadolu'ya yöneldi ve birtakım hazırlıklar yaptı. Alp Arslan, bu sırada Bizans imparatoruna elçi göndererek barış teklifinde bulundu. Bu teklif imparator tarafından reddedildi. Diyojen'in red cevabı Selçuklu ordusunun savaş azmini büsbütün artırdı ve neticede iki ordu 26 Ağustos 1071 tarihinde yanda resmi gösterilen Muş'un Malazgirt Ovası'nda karşı karşıya geldiler.



5.3. Fotoğraf: Malazgirt Savaşı'nın yapıldığı Malazgirt Ovası'ndan bir görünüm (Muş)

Aşağıda verilen "Alp Arslan Malazgirt Ovası'nda" adlı metni okuyarak altındaki soruları cevaplayınız.

Resim 1. Malazgirt Savaşı'nın yapıldığı Malazgirt Ovası'ndan bir görünüm (Muş) (Önder, 2014: 171).

Müslüman unsurlar bile "biz" kavramına dahil edilmez. Örneğin, Türkmen Aleviler etnik olarak Türk olarak kabul edilmekle birlikte, ders kitabının anlatısında onlardan söz edilmemektedir. İran'da 16. yüzyılda kurulan Safevi Hanedanı'yla ilişkiler öne çıkarılırken, mezhep farklılıklarından dolayı yaşanan sorunlardan hiç bahsedilmez. Tüm sorunlar devletler arasındaki taktik savaşılarına indirgenir:

Safevilerin kurucusu Şah İsmail, ilk zamanlarda Osmanlı Devleti ile iyi geçinmeye dikkat etti. Ancak gücünü arttırdıkça Anadolu'ya doğru yayılma politikası izlemeye başladı. Şah İsmail amacına ulaşabilmek için propaganda-cılarını göndererek resmî mezhep olarak kabul ettiği Şiiliği Anadolu'da yaymaya çalıştı (Tüysüz, 2016: 68).

Bu alıntı, Sünni olmayan Müslüman unsurların Anadolu'daki mevcudiyetinin ve Sünni olmayan Müslüman devletlerle olan ilişkilerinin nasıl yok sayıldığını veya Sünni Müslüman mevcudiyetine nasıl tabi hale getirildiğini açıkça göstermektedir. Sünni Müslüman Türk kimliğine ağırlık veren tarihselci yaklaşımdan kaynaklanan belki de en çarpıcı "görünmezlik", Kürtlerin ders kitaplarının dışında tutulmasıdır. 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı dışında incelenen ders kitaplarının hiçbirisinde Kürtlere atıfta bulunulmamıştır. 11. sınıf ders kitabında Kürtlere yapılan atıf ise olumsuz biçimdedir: "İngiltere'nin desteği ile Wilson İlkeleri'ne dayanarak özerk bir Kürt Devleti kurmak isteyen" Kürt Teali Cemiyeti "Milli Varlığa Düşman

Cemiyetler”in bir parçasıdır (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 45; Komisyon, 2015: 31).

Türklüğü Sünni Müslümanlıkla sıkı sıkıya birbirine bağlayan milliyetçi anlatı gayet açıktır: Türk tarihi, efsanevi bir yıl olan 1071’de, Sünni Müslüman Türk göçebe grupların Anadolu’yu fethetmesiyle başlamaktadır ve Türkiye Cumhuriyeti bu bin yıllık maceranın duraklarından birisi olarak sunulmaktadır. Bu anlatı tarihselci olmanın yanı sıra özcüdür. Özcülük¹⁷, gruplar, toplumlar ve tarihsel figürler için kalıcı, değiştirilemez ve ebedî bir öz ya da nitelik varsayar. İncelenen ders kitaplarının tamamı, binlerce yıllık süreç boyunca gelişen, ancak *özel* niteliklerini asla kaybetmeyen ortak bir kültürün varlığını vurgulamaktadır; bu bağlamda “millet” kültürel değil, doğal bir kategori olarak sunulur:

Osmanlı eğlence ve şenlik kültüründe oyunların ayrı bir yeri vardı. Harp oyunları sırasında gerçek askerler görev alır ve bunlar kendi aralarında savaşarak halkı eğlendirirlerdi. Türklerin binlerce yıllık sporu olan av aynı zamanda nişancılık eğitimi için iyi bir fırsat olarak görülürdü. Padişahlar da zaman zaman ava çıkarlardı. Ata binme ve cirit oyunu da Osmanlı toplumunda büyük ilgi görürdü. Tehlikeli olmasına rağmen cirit oyunlarına devlet adamları da katılırlardı. Ata sporumuz olan güreş Osmanlılarda, Edirne’nin fethedilmesinden sonra Kırkpınar müsabakaları ile devam etmiştir. Osmanlılar güreş ve ata binmede olduğu gibi okçulukta da rakipsiz konumdaydılar. İstanbul’daki Okmeydanı, Osmanlı Türklerinin savaş oyunlarındaki yeteneklerini gösterdikleri yerlerden biriydi (Tüysüz, 2016: 92).

Bu alıntıda avcılık “binlerce yıllık bir spor” ve güreş “ata sporumuz” olarak sunulur, Türklerin kalıcı özüne dahil edilmiştir. Orhun Yazıtları’ndan “Türk tarihinin ve Türk edebiyatının ilk yazılı örneği” (Önder, 2014: 106) olarak bahsetmekten, Atatürk’ün sözleri aracılığıyla “asil kan”a, “yüksek yetenek ve sağduyu”ya, “esaslı ve hayırlı çalışma gösterenlere karşı sonsuz bağlılığı ve değerbilirliğe” uzanan referanslarla (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 197, 156; Önder, 2014: 84) zamana direnen özelleştirilmiş bir “benlik” imgesi inşa edilmektedir.

Ders kitabı anlatılarında öne çıkarılan Türklere has özel niteliklerin başında “hoşgörü” gelir. Uygurlar, Selçuklular, Osmanlılar ve bunlarla birlikte bir süreklilik çizgisi oluşturan diğer tüm halklar hoşgörü toplumları olarak sunulur: “Dini hoşgörünün hâkim olduğu Uygur ülkesinde birçok din ve inanç bir arada yaşanmıştı” (Önder, 2014: 108).

Selçuklu döneminde hoşgörü, “bilime saygı”, “yoksullara şefkat”, hür köylülerle toplumun ayrıcalıklı olmayan kesimleriyle iç içe geçiyordu: “Selçuklularda adalet, eşitlik ve hürriyet gibi temel haklardan din, dil ve ırk ayrımı

17 Daha detaylı bir açıklama için lütfen bu yayının “Özcülüktен Toplumsal İnşacılığa Geçiş” bölümüne bakınız.

Fatih, fethi takip eden günlerde, Bizans'ın ileri gelen din adamlarından Gennadios'u (Genadyos) Rum Ortodoks patriği olarak tayin etti (**Resim 2.2**). Patriğe sadece Rumların değil, Osmanlı topraklarındaki tüm Ortodoks Hristiyanların dinî lideri ve milletbaşı olma yetkisi tanıdı. Ayrıca ona verdiği bir فرمانla Ortodoks milletin haklarını güvence altına aldı. Buna göre; Ortodoksların kiliseleri korunacak; evlenme, boşanma ve cenaze defin işlemleri kendi dinî geleneklerine göre yürütülecekti. Ayrıca, ayinlerin yapılmasına ve dinî günlerin kutlanmasına da devam edilecekti. Fatih bu hareketiyle yönetimi altına giren Hristiyan halka, her şeyin eskisi gibi devam edeceğini anlatmak istiyordu. Çünkü onun amacı, Osmanlı topraklarındaki tüm insanların korkmadan serbetçe yaşayabilmesiydi.

Osmanlı millet sisteminin kurucusu olan Fatih, Rumlara tanıdığı hakları Ermenilere ve Musevilere de tanıdı. Bursa'da oturan Ermeni Piskoposu Ovakim'i 1461 yılında yanındaki Ermenilerle birlikte İstanbul'a getirtti. Onu Ermenilere patrik ve **milletbaşı** olarak tayin etti.

Fatih'in hoşgörü ve birlikte yaşama fikrine dayalı, insan haklarını koruyan uygulamalarından İstanbul'un Galata bölgesindeki Ceneviz kolonisi de yararlandı. Fatih, İstanbul'un Fethi'ni takip eden günlerde verdiği bir **Amanname** ile Galata Cenevizlilerine imtiyazlar tanıdı. Aşağıda bu fermandan alınmış bir bölüm okuyacaksınız:

"Ben Ulu Padişah, Ulu Şehinşah Sultan Mehmet Han'ım. Galata halkı, üzerlerine askerimle varıp kalelerini yıkıp harap etmeyeyim diye elçilerini bana göndermişler. Buyurdum ki malları ve mülkleri ve mahzenleri ve bağları ve değirmenleri ve gemileri ve sandalları ve kadınları ve çocukları ellerinde kalsın. Onlar dahi rençberlik et-sinler. Denizden ve karadan sefer yapsınlar. Kimse engel olmasın. Memleketimin diğer yerlerinde olduğu gibi kiliseleri ellerinde kalsın ve ayinlerini okusunlar. Ceneviz tüccarları karadan ve denizden ticaret yapıp gelsinler ve gitsinler. Vergilerini âdet olduğu üzere versinler. Onlara kimse düşmanlık etmesin. Buyurdum ki rızası olmadan hiç-biri Müslüman yapılmassın. İçlerinden kimi isterlerse onu elçi olarak seçsinler."⁽¹⁾

Resim 2. "İstanbul'un Fethi'nin Sonuçları". Gennadios Scholarios II. Mehmet (Fatih) ile birlikte. (Tüysüz, 2016: 47)



Resim 2.2: İstanbul'daki Fener Rum Patrikhanesinin duvarında bulunan ve Fatih'i Gennadios'u Ortodoks patriğine atadığına dair fermânını verirken gösteren mozaik resim (1454)

yapılmaksızın herkes faydalanırdı. Selçuklular dinî inanç konusunda hoşgörürlü davranır, farklı dinden olanları da korurlardı" (Önder, 2014: 180, 181).

Osmanlı döneminde hoşgörü Osmanlı millet sisteminin temelini oluşturur: "Osmanlı millet sisteminin kurucusu olan Fatih, Rumlara tanıdığı hakları Ermenilere ve Musevilere de tanıdı. Bursa'da oturan Ermeni Piskoposu Ovakim'i 1461 yılında yanındaki Ermenilerle birlikte İstanbul'a getirtti. Onu Ermenilere patrik ve milletbaşı olarak tayin etti" (Tüysüz, 2016: 47). Ders kitabı anlatısı ayrıca, bu hoşgörünün bir iktidar meselesi ya da emperyalist bir stratejinin anahtar unsuru olmadığını savunmaktadır; anlatıya göre bu, Türk-İslami olarak Osmanlı kültürünün temel özelliği idi:

Osmanlı Devleti üç kıtaya hükmettiği en kudretli devirlerinde dahi bir misyoner hatta sömürgeci şuuru ve zihniyetinden uzak kalıp tebaasının imanı ve inancıyla oynamamıştır. Kaldı ki el altından ve iyi niyetli görünerek çalışan bir misyoner faaliyetine de ihtiyacı yoktu. Zira Hristiyan unsura "Ya Müslüman olacaksın ya sürülecek ya da öldürüleceksin" demiş olsaydı bile yeryüzünün bu en muhteşem devletinin şu tek ihtarı, gayrimüslim tebaayı bütün hâlinde kazanmak için yeterdi (Tüysüz, 2016: 27).

Bu özsel hoşgörü, sadece Türklere özgü bir özellik olarak tasvir edilir: “Müslümanların yanı sıra Musevilere de kucak açan Osmanlılar bu hareketleriyle o günlerde Avrupa’da görülmeyen dinî hoşgörünün en güzel örneğini sergilediler” (Tüysüz, 2016: 80).

Anlatının nihai sonucuna göre “hoşgörü anlayışı Türk kültüründe ve Türk devletlerinde önemli bir değer olarak sürekli var olmuştur” (Tüysüz, 2016: 27). Bu nedenle ders kitapları, yüzyıllar boyunca değişmeden ve erdemli kalan bir topluluk olarak Türklere ilişkin çok yekpare ve özelleştirilmiş bir imge sunmaktadır.

1.3.3 Düşmanlık Anlatısı ve Düşman İmgeleri

Türkiye’de ders kitaplarına egemen olan anlatı, “öteki” toplulukları yabancılaştırmakla kalmaz, aynı zamanda onları “ulusun düşmanları”na dönüştürür. Bu düşman imgeleri, “ötekiler”in anlatıda Türklerin özsel hoşgörüsüy-le karşıtlık içerisinde konumlandırılmasıyla inşa edilir.

Yukarıda tartıştığımız gibi yerel toplulukların, Selçukluları Anadolu’ya barış getirdikleri için memnuniyetle karşıladığı ileri sürülmüştür. Ders kitabı anlatısına göre, Anadolu’daki gayrimüslimler Türkleri kesin olarak destekler: “Selçuklu sultanları kiliseleri, manastırları ve havraları ziyaret edip oralara bağışlarda bulunmuşlar, din ve inanç özgürlüğünün korunmasında halka örnek olmuşlardır” (Önder, 2014:, 204).

Selçuklu ve Osmanlı devletleri arasında hoşgörü uygulaması bakımından daha fazla bağlantı kurulmaktadır. Moğol istilasından sonra Selçuklu devleti yıkılmış, yerini Osmanlılar almıştır. Kısa bir süre sonra, Osmanlılar yeni Hristiyan toplulukları egemenliği altında alarak İslamiyeti Balkan yarımadasına yaymıştır. Ders kitabı anlatısına göre, Selçukluların Anadolu’da kurduğu barış, Osmanlılar tarafından 14. yüzyıldan sonra Balkanlar’a taşınmıştır: “Dünya devletleri arasında çok uluslu, çok dilli ve çok dinli bir devlet olma özelliği ile dikkat çeken Osmanlı Devleti hoşgörü örnekleri ile dolu bir tarihe sahiptir” (Tüysüz, 2016: 27). Yine bu anlatıya göre, bütün Müslüman ve gayrimüslim halklar, büyük sultanların egemenliği altında barış içinde yaşamıştır.

17. yüzyıla geldiğimizde, yaklaşan sosyoekonomik krizin bazı belirtileri klasik Osmanlı sisteminde görülmeye başlandığı için, bu barışçıl ve adil biçimde birlikte yaşama tablosu bozulmaktadır. Ders kitabı, Osmanlıların modernleşmeyi, krizi önlemenin tek yolu olarak nasıl kavradığını anlatır. 19. yüzyılın başlarında, Osmanlı modernleşmesinde gayrimüslimlerle ilgili olarak, devlet ile gayrimüslim tebaa arasındaki ilişkiler, vatandaşlık kavramı temel alınarak yeniden düzenlenmiştir. Bu koşullar altında ders kitabı, gayrimüslimlerin kendi modernleşme sürecini özgürce gerçekleştirebildiklerini ve kendi cemaatlerinin mümkün olacak en iyi şekilde geliştirebildiklerini savunmaktadır:

Osmanlı Devleti 1839 yılında Tanzimat Fermanı'nı yayımlayarak diğer azınlıklar gibi Ermenilere de yeni haklar tanıdı. [...] Osmanlı Devleti 1856'da ilan ettiği Islahat Fermanı'yla bu hakları daha da genişletti. Bundan sonra Müslümanlar gibi Ermeniler de Osmanlı Devleti'nin yönetim kadrolarında istihdam edildiler. Danışmanlık, tercümanlık, saray hekimliği, mimarbaşılık, baruthane ve darphane müdürlükleri ve hariciye nazırlığı gibi devletin en kritik görevlerine getirildiler. Osmanlı vatandaşı olan Ermeniler kendi içlerinden edebiyatçılar, müzisyenler, mimarlar, bankerler, sarraflar, bürokratlar ve önemli tıp adamları da çıkardılar (Tüysüz, 2016: 73).

Anlatıda bu noktada modernleşmeyle birlikte devletle tebaası arasında artan bir gerilim ortaya çıkar. Ancak bu gerilimin nedenleri imparatorluğun ötesinde konumlandırılır. Anlatı 19. yüzyılın sonlarında, Ortadoğu'daki emperyalist mücadelelerin sonucu olarak misyoner faaliyetleri kullanan yabancı güçlerin gayrimüslimleri kontrol etmeye ve onları imparatorluğa karşı kışkırtmaya başladıklarını ileri sürer:

19. yüzyılın sonlarına doğru Batılı devletler başta petrol olmak üzere zengin ham madde kaynaklarının bulunduğu Osmanlı topraklarıyla daha yakından ilgilenmeye başladılar. Bu devletler söz konusu zenginliklere sahip olabilmek için misyonerler göndererek Osmanlı yönetimindeki gayrimüslimleri kendi yanlarına çekmek istediler (Tüysüz, 2016: 74).

Anlatıda açıkça belirtildiği üzere, Türk milletinin ilk önemli “düşman”ı “emperyalist Batılı ülkeler”dir. “İç düşmanlar”ın inşası sadece Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde ivme kazandığından “Batı”, milletin en eski “düşmanı” olarak takdim edilir. Selçuklular, Anadolu'yu fethetmeye başladığında, Haçlılar Batı'dan geldi ve Selçuklu egemenliğine son darbeyi vurdu. Haçlılar ülkede “Türk barışı”nı sona erdirdi ve kanlı katliamlar gerçeğe keşti:

1085'te Süleyman Şah tarafından fethedilen Antakya onun ölümüyle Büyük Selçukluların denetimine girdi. Şehir I. Haçlı Seferi sonunda Haçlıların eline geçti. Haçlılar şehirde canlı bir Türk bırakmadan tümünü kılıçtan geçirdiler. Antakya ahalisinin evleri ister Müslüman ister Hristiyan evi olsun tamamen yağma edildi (Önder, 2014: 196).

Ders kitabının anlatısına göre, İslami devletlerin yayılmasına tepki olarak yüzyıllardır süren bu düşmanlık, Batı'nın emperyalist ve yayılmacı faaliyetleri nedeniyle 19. yüzyılda en şiddetli aşamasına girmiştir. Ders kitabı anlatısının mihenk taşı, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşünü hızlandırmak için emperyalist Batılı güçlerin her zaman iç isyanları ve ayrılıkçı hareketleri desteklemeleridir.

Bu çerçevede, milletin en büyük “iç düşmanlar”ı, yüzlerce yıldır hoşgörü içinde yaşadıkları devlete karşı ayrılıkçı isyanlara kalkışmaktan çekinmeyen

gayrimüslimlerdir. Ders kitabı, Osmanlı İmparatorluğu’nun isyanları zor kullanılarak bastırmak için hukuktan kaynaklanan haklarını kullandığını, ancak uluslararası kamuoyunun, Osmanlıların katliamlar yaptığını ileri süren haberler nedeniyle manipüle edildiğini savunur. Üstelik Birinci Dünya Savaşı sırasında, imparatorluğun gayrimüslim tebaalarının –Ermeniler, Süryaniler ve Rumların– isyan etmeye devam ettikleri ve Osmanlı İmparatorluğu’nun ordusuna katılmayı reddettikleri; silahlarını kendi devletlerine karşı kullandıkları ileri sürülür:

[...] Batı ülkelerinde yaşayan Süryaniler “Paris Barış Konferansı Öncesinde Asuri İstekleri” başlıklı bir bildiri yayımlayarak Birinci Dünya Savaşı’nda hayatını kaybeden Süryanilerin sorumluluğunu Osmanlı Devleti’ne yüklemişlerdir. Ayrıca galip devletlerden Anadolu’da bir Süryani devleti kurulmasına destek olmalarını istemişlerdir. Süryaniler aynı isteklerini Sevr Antlaşması öncesinde de tekrar etmişler ancak bir sonuç alamamışlardır (Tüysüz, 2016: 74).

Ders kitaplarındaki milliyetçi anlatıya göre, Kurtuluş Savaşı sırasında Türk ordusu sadece yabancı işgal güçlerine değil, “milliyetçi” gayrimüslim azınlıkların “zararlı” örgütlerine karşı da savaşmıştır. Rum, Ermeni ve Yahudi örgütlerinden bazıları “Azınlıkların Kurduğu Cemiyetler” başlıklı bir tabloda, amaçları ve faaliyetleriyle birlikte “milli varlığa düşman” örgütler olarak sunulmuştur. Bu tabloyu, yabancı ve Kürt örgütlerinin birlikte sıralandığı “Milli Varlığa Düşman Cemiyetler” başlığını taşıyan ikinci bir tablo izler (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 43).

Kurtuluş Savaşı’nın Güney Cephesi’yle ilgili birincil kaynakta Ermeniler, Dörtyol liman kentinde ve Karakese ve Özerli köylerinde yaşanan çatışma bağlamında Fransız birliklerinin, yağmacıların ve katillerin işbirlikçileri olarak tanımlanır (Komisyon, 2015: 50).

Batılı güçlere karşı düşmanlık, İmparatorluk’un “dış” ve “iç” “düşmanları”nın Osmanlı İmparatorluğu’nu parçalamak amacıyla birlik olduğu Sevr Antlaşması anlatısında doruğa ulaşır. “Osmanlı Mebusan Meclisi tarafından onaylanmadığı için hukuki geçerliliği olmayan” ve “Wilson İlkeleri’ne aykırı” kabul edilen Sevr Antlaşması, ders kitaplarının anlatısında bir yok oluş korkusu inşa eder. Öte yandan Lozan Antlaşması ise adil olarak değerlendirilmektedir. Atatürk’ün sözleriyle ders kitabı Sevr’i “Türk milleti aleyhine, yüzyıllardan beri hazırlanmış ve Sevr Antlaşması’yla tamamlandığı zannedilmiş büyük bir suikastin yıkılışını ifade eden bir belge” olarak değerlendirir (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 218). Ders kitabı, Lozan Antlaşması’nı, antlaşmanın birtakım hususlarına işaret ederek “Türk milletinin yıllarca özlemini duyduğu barış”ı getirdiği için yüceltir. Gayrimüslimlerin Türkiye Cumhuriyeti’nde hukuken azınlık statüsünde olması; “Türklerle eşit haklar” ile eşit vatandaşlık statüsünü kazanmaları da bunlar arasında yer almaktadır (Balcılar, Kılıç ve

Kurt, 2015: 86). Bu nedenle milliyetçi anlatı, Batılı devletlerin ve İmparatorluk'un gayrimüslim tebaasının düşmanlıklarına rağmen, Türkiye Cumhuriyeti'nin intikamcı bir politika uygulamadığını savunmaktadır.

Ders kitapları, Türkiye'yi bölme ve yönetme girişimlerini engellemek için çeşitli "öteki" toplulukları düşmanlaştıran tek sesli, özcü ve tarihselci bir anlatı inşa eder ve bu anlatı, bu nedenle devletin bekasının sağlanması doğrultusunda tüm eylemleri haklı görme eğilimindedir.

1.4 Anlatılmamış Hikâyeler:

Türkiye'deki Tarih Ders Kitaplarında

Kadının İhmal Edilmesinin Biçimleri

Feminist tarihçiler tarih metodolojisi geliştirmek için "toplumsal cinsiyet" teorisini kullanır ve tarihin kadın/erkek, akıl/doğa, aktif/pasif roller gibi ikili karşıtıklara dayalı bir konumdan yazılmaması gerektiğini savunurlar. 9, 10 ve 11. sınıflar için "Öğretim Programları"nın "uygarlıkların ve kültürlerin oluşumunda kadın ve erkeklerin katkısına ve tarihin özünün 'insan' olduğuna dikkat edilmesi gerektiği"ni söylemesine rağmen, Türkiye'de mevcut tarih ders kitapları bu yaklaşımı izlememekte ve kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerini teşvik etme eğilimindedir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). İncelenen tüm ders kitaplarında metinler, toplumsal cinsiyet rollerini manipüle eder; erkek egemen yaklaşım, ders kitaplarının konularını ve içeriğini şekillendirir ve kadınlara ders kitaplarında oldukça sınırlı yer, alan ve ses verir.

Ders kitapları ahlak ve namus üzerine bir söylem kullanarak, kadınları toplumsal yaşamda bu "değerler"i koruma işleviyle sınırlar. Orta Asya Türk boylarının yaşam tarzını anlatırken, kadınlar, sosyoloji ile tarih arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir örnek olarak görünmektedir. "Türk tarihini incelerken eski Türklerde aile ve evlilik anlayışını, kadının toplumsal yaşamdaki yerini ve önemini bilmek gerektiği"ni söyledikten sonra ders kitabı şu alıntıyla devam eder: "Oğlu yetiştirmek babanın, kızı eğitmek ise annenin göreviydi. Namuslarına son derece düşkün olan Türk kızlarının yanına yaklaşmak bile imkânsızdı. Babadan sonra kadın evin direğidir." Ders kitabı öğrencilere şunu sorar: "Türk toplum yapısının, sosyal ve kültürel özelliklerini bilmek tarih bilimine hangi yönde yardımcı olmaktadır?" (Önder, 2014: 44). Bu parçaları bir araya getirmek, kadının "namus"u kavramı ve babanın ardından ikincil rolünün bir kadının *toplumsal* önemini oluşturduğunu ortaya koyuyor ve bu, bir *sosyal*/bilim olarak tarih için anahtar bir bilgi olarak görülüyor.

Kadınlar genellikle erkeklerin yardımcıları olarak tasvir edilir; ders kitabının sayfalarında genellikle anneler, eşler ve "önemli" erkeklerin kızları olduklarında görünürler. Klasik Osmanlı dönemi boyunca, Avrupa Ortaçağ'ı, Rönesans, 18 ve 19. yüzyıllardaki reformlar ve savaşlar sırasında sadece iki kadın yönetici görebiliriz. Bunlardan birisi, Lehistan'ın bir sonraki kralı ola-

cak kişinin seçimini etkilemek için asker gönderen II. Katerina'dır (Tüysüz, 2016: 136). Diğeri ise sadece IV. Murat'ın annesi olduğu ve Murat hâlâ çok genç olduğundan imparatorluğu yönettiği için kendisinden bahsedilen Kösem Sultan'dır. Ders kitabı, Osmanlı İmparatorluğu'nun bu dönemde büyük sorunlarla karşılaştığını ancak Murat'ın büyüdükçe iktidarı ele almaya başladığını yazar (Tüysüz, 2016: 106). Avrupa'da ve Osmanlı İmparatorluğu'nda, Ortaçağ ve modern dönem anlatısında, karanlık çağların cadılarına, reform hareketleri sırasında köylü isyanlarına katılan kadınlara, Rönesans'ın güçlü aristokrat kadınlara ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Müslüman ve gayrimüslim kadınlara hiç değinilmemiştir.

Ders kitabı, kadınların aktif mevcudiyetini ve faaliyetlerini görmezden gelemediği durumlarda bile, bu tür faaliyetlerin erkek egemen bir anlatının tamamlayıcısı olma vasıflarını seçer. Türkmen halkların Anadolu'ya yerleşmek için gelen Türk halklarına yardım etmek ve 1243'te Moğollara karşı Kayseri'yi savunmak gibi toplumsal, ekonomik ve askerî faaliyetlerine önemli katkıları olan kadın örgütü Bacıyan-i Rum (Anadolu Kadınlar Birliği) örneğinde olduğu gibi. Ders kitabı, Bacıyan-i Rum'u Ahi Evran'ın eşi Fatma Bacı tarafından kurulan Ahi teşkilatının (bir zanaatkârlar birliği) kadın kolu olarak anlatmaktadır. Yine ahlak ve namusun altı çizilerek, kadınların ana faaliyetinin eşlerine yardım etmek ve evlerine bakmak olarak tanımlanmaktadır (Önder, 2014: 207). Ders kitabında Bacıyan-i Rum'un ekonomik üretime zanaatkâr olarak katkısı, şehirlerin savunmasına askerî katkısı ya da İslami eğitim kurumları (tekke ve zaviyeleri) kurması gibi faaliyetleri göz ardı edilmektedir. Kadınların emeği, ağırlıklı olarak ev işleri olarak anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Hz. Muhammed'in ilk eşi Hatice bint Hüveylid'in ekonomik faaliyetlerinden de ayrıntılı söz edilmemiştir (Önder, 2014: 124).

Kadınların bilim ve edebiyattaki rolünün önemi ise azaltılmıştır. 9. sınıf "Tarihe Giriş" bölümünde, bölümdeki tüm kaynaklar erkek düşünürlerle –Cicero, Aristoteles, Goethe, Leon Halkin, John Tosh, İbn-i Haldun, Halil İnalcık– atıfta bulunmaktadır (Önder, 2014: 12, 13, 20, 47). 9. sınıf kitabındaki İslami kültür ve medeniyet anlatılarında erkek biliminsanlarının yaşam öyküleri bolca yer bulurken, 10. yüzyıl astronomlarından Meryem El-Usturlabi gibi erken İslam döneminin kadın biliminsanlarının isimleri yer almaz. 10. sınıf ders kitabında, biyografisi ayrı bir kutuda vurgulanan tek kadın Florence Nightingale'dir. Romancı ve siyasetçi Halide Edib Adıvar'ın adı "Türkçü" siyasal hareketle ilişkili olarak dile getirilmiştir (Tüysüz, 2016: 184). Halide Edib, aynı zamanda 11. sınıf ders kitabında birden fazla atıfta bulunulan çok az kadından biridir. Kitaplarının yanı sıra bir haber ajansı kurmasıyla tanınan Halide Edib'in, "Cumhuriyet'in Türk Kadınlara Verdiği Haklar" başlıklı bölümde kapsamlı biyografisi, Kurtuluş Savaşı'na katkıları da ön plana çıkarılır (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 118).

Ders kitapları sistematik olarak önceki toplumları –özellikle de Türklükle bir süreklilik içinde olanları– kadınların haklarına belirli bir düzeyde saygı gösteren toplumlar olarak tasvir etmektedir. Antik uygarlıkları kapsayan 9. sınıf ders kitabı Mezopotamya uygarlığı için aşağıdaki alıntıyı içermektedir: “Eğer bir kadın kocasının evinde kalmak istemezse babasının evinden getirdiği çeyizi tazmin edilir ve kadın gidebilir” (Önder, 2014: 60). Hititler için ders kitabı şöyle yazar: “Kraliçenin yetkileri de krala yakındı. Aile resmî sözleşme ile kurulurdu. Tek eşle evlilik yaygındı. Kadın haklarına önem veren Hititler boşanma ve miras hakkını kadınlara da tanımışlardır. MÖ 1280 yılında imzalanan Kadeş Antlaşması metninde hem kralın hem de kraliçenin imzasına rastlanmıştır” (Önder, 2014: 69). Öte yandan Hitit kralı kadar güçlü olduğu söylenen kraliçenin adı bile ders kitabında yer almaz.

10. sınıf ders kitabı, 19. yüzyıl kadınlarına, “Osmanlı Devleti’nde Kadın Hakları” başlığı altında özel bir vurgu yapar ve bu bölümde, kadın derneklerinin *Terakki-i Muhadderat*, *Şükufezar* gibi kadın dergilerinin, yayıncı Afife Hanım’ın, yazarlar Fatma Aliye Hanım ve Emine Semiye ile aktris Afife Jale’nin isimleri yer alır. Ders kitabı, kadın yazarların kadınların eğitimi ve birden fazla kadınla evliliğin eleştirilmesi gibi konulara ilişkin düşüncelerini açıklamamaktadır ancak aynı konularda Tevfik Fikret veya Namık Kemal gibi erkek yazarların fikirlerinin özetini vermektedir (Tüysüz, 2016: 188-189). Genel olarak ders kitabının bu bölümü, diğer bölümlerden daha fazla kadın fotoğrafı içermektedir. Ancak, örnek olarak sadece bir kadın ressamın –Mihri Müşfik’in– adı verilmiş ve Osmanlı İmparatorluğu’nda tiyatronun gelişiminden söz ederken, ilk kadın Osmanlı aktrislerinden Aruşyak Papazyan ve Ağavni Papazyan gibi gayrimüslim kadınlar göz ardı edilmiştir (Tüysüz, 2016: 194).

Milliyetçilik ve militarizmin etkileşimi, 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kadınların “dikkate değer” tasvirlerini ortaya koymaktadır. Burada Milli Mücadele üzerine olan bölümlerde kadın figürleri önem kazanır. Birinci Dünya Savaşı sırasında kadın hareketlerini ve savaş zamanında İttihat ve Terakki Partisi tarafından kurulan kadın işçi taburlarını görmezden gelen ders kitabı “Kara Fatma” adlı bir başka kadın karakteri daha tanıtır. Bu karakter, erkeklerin fotoğraflarının yanında bir fotoğrafta sunulur; hepsi birlikte “İşgal kuvvetlerine ve azınlık çetelerine karşı ülkenin her yanında [...] yerel halk kahramanları önderliğinde direniş birlikleri”dir (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 42). Bağımsızlık mücadelesine katılan diğer “vatansever” kadınların içinden, ders kitabı Güney Cephesi’nde savaşan Tayyar Rahime’den bahseder. Ders kitabına göre Tayyar Rahime, bir Fransız karargâhına saldırmak için tereddüt eden erkek askerlere hitap ederek şöyle der: “Ben kadın olduğum hâlde ayakta duruyorum da siz erkek olduğunuz hâlde yerlerde sürünmekten utanmıyor musunuz?” (Balcılar, Kılıç ve Kurt,

2015: 64). Maskülen bir role “izinsiz girmiş” kadın figürü, erkeklerin onlardan beklenenleri gerçekleştirmemelerine meydan okur.

Cumhuriyet döneminin başlangıcını tarif ederken, kadınların çok partili sisteme katkısı göz ardı edilmektedir. Ders kitabı, Cumhuriyet Halk Partisi’nden (CHP) öncesi kurulan Kadınlar Halk Fırkası’ndan bahsetmez ve kadın parti üyelerinin isimlerine gönderme yapmaz. Uluslararası Kadın Kongresi’ni 1935 yılında Türkiye’de düzenleyen ve Kadın Birliği’nde konuşma yapan kadınlardan hiç bahsedilmez; ancak Türk Medeni Kanunu’nun 1926 yılında kadınlara boşanma hakkı verdiğinden bahsedilmesi önemsenir (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 98).

11. sınıf ders kitabı, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında benimsenen nüfus politikalarını özetlemektedir: “Cumhuriyet hükûmeti yurt savunmasını en üstün görev kabul etmesini istediği Türk gençliğini sağlam ve dinç bir şekilde yetiştirmeyi temel hedef olarak belirlemişti. Bu amaçla evliliklerin özendirilmesi, sağlam ve hastalıklardan arındırılmış bir nesil için çocuk ve yetişkin sağlığının korunması konusunda tedbirlerin alınması, doğurganlığın artırılması için çocuk yapmaya engel olabilecek fiil ve hareketlerin suç sayılması, çok çocuklu ailelerin ödüllendirilmesi gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir” (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 115). Bu politika, kadın bedenini kontrol etmek bakımından doğrudan etkilere sahiptir ve ders kitabı buna ilişkin herhangi bir eleştiri içermemektedir.

“Ötekiler”in kadınları ders kitaplarında en dezavantajlı durumdadır. 9. sınıf ders kitabı “Göç Destanı” adı verilen Uygur efsanesini anlatır. Buna göre, Uygur hanı, yine isimsiz bir karakter olan bir Çin prensesiyle evlenir ve Uygur halkının bereket ve saadet kaynağı kutsal dağları ona vermeyi kabul eder. Kutsal dağlarını kaybeden hanın halkı açlığa mahkûm olur ve göç etmek zorunda kalır. Bu öykü, Uygur göçlerinin ardındaki nedenlerin efsanevi bir tasvirini yapmak istemesine rağmen, “öteki”nin kadını ile kurulan evlilik bağının olumsuz sonuçlarının “gizli” gündemini de tasvir eder (Önder, 2014: 109). Öte yandan, bir yaratılış miti içindeki önemli bir karakter olan “Ak Ana”nın öyküsüne sadece kısaca değinilmektedir (Önder, 2014: 105).

“Ötekiler”in yaşadığı toplumlarda kadın haklarıyla ilgili vaziyet olumsuz olarak resmedilir. İslam öncesi Arap toplumunda, Çin hükümdarları tarafından Türk hanlarıyla ilişkiler kurmak için “kullanılan” Çin prensesleri gibi, kadınlar değersiz tasvir edilir: “Kadın, toplum yaşamında bir değer olarak görülmemiştir”; “İslamiyetten önce kadınların evlenecekleri erkeği seçme ve ondan ayrılma hakkı yoktu. Erkek istediği zaman eşini boşayabiliyor ve onunla yeniden evlenebiliyordu. Ailede erkek çocuk, kız çocuklarından daha üstün tutuluyordu” (Önder, 2014: 123). Bu durum, Orta Asya “Türk kültürü”nün göçebe inancına atıfta bulunulduğunda değişir. Burada kadınlar tüm işleri yapabilirler – silah tutmak, orduları komuta etmek, liderlik, avcılık, savaşmak ve dinî ritüelleri organize etmek gibi.

“Laiklik” Türk İnkılabı’nın Temel Tacıdır.



*Türkiye’nin ilk kadın muhtarı
Gül Erzin Aydın (1933)*

İstedğim mesleği seçebiliyorum.



*Mustafa Kemal, Yeni Türk Alfabesini
öğretirken (1928)*

Artık daha kolay okuyabiliyorum.



*Mustafa Kemal, Fevzi Paşa’nın kızının düğününde
(1931)*

Kiminle evleneceğime ben karar veriyorum.



*Mustafa Kemal, Adana Kız Lisesini ziyaret ederken
(1937)*

Ben de akılcı ve bilimsel yöntemlerle eğitim
alabiliyorum.

Resim 3. Ders kitabındaki bu sayfa kadınların seçimlerini göstermektedir (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 190).

Ders kitabında kadınlar hakkında olumlu ve etkileyici bir etkinlik, Atatürkçülük ilkelerinin anlatıldığı bölümdedir. Çeşitli kadın fotoğraflarına yer verilir ve öğrencilerden fotoğrafların altında laiklikle ilgili olarak düşünceleri istenir. İlk kadın muhtarın fotoğrafının altında, “İstedğim mesleği seçebiliyorum,” yazar. Mareşal Fevzi Çakmak’ın düğün törenini gösteren fotoğrafın altında, “Kiminle evleneceğime ben karar veriyorum,” yazar. Mustafa Kemal’in Adana Kız Lisesi’ne yaptığı ziyareti gösteren fotoğrafın altında, “Ben

de akılcı ve bilimsel yöntemlerle ders alabiliyorum,” yazar (Balcılar, Kılıç ve Kurt, 2015: 190). Bu fotoğraflar ve ifadeler güçlendiricidir ve öğrencilerden ayrıca bunların anlamını açıklamaları istenir.

Genel olarak incelenen tüm ders kitaplarında, kadınlar çok yetersiz temsil edilmektedir. Kadınlar bu kitapların sayfalarında yer aldıklarında, hemşirelik ve bakım, eş ve annelik rollerini yerine getirirler. Önemli bir düşünce ya da ideolojiyi açıklarken, kadın yazarların ve düşünürlerin görüşlerine değinilmez, aynı şekilde kültürel ve bilimsel alanlardaki katkıları yeterince tartışılmaz. Namus kavramı kadınların bir toplumda oynaması gereken role bağlıdır ve temel işlevi nesilleri sürdürmek olarak anlaşılmaktadır. Türk olmayan kadınlar ders kitabında neredeyse hiç yer almaz. Yine de ders kitabı sistematik olarak, Türk tarihinde veya Türk toplumlarında erkeklerin yanında her zaman eşit varlık, rol ve haklara sahip kadın algısını yaratmaya çalışır. Kadınların dünyada ve Türkiye’de eşit haklar için mücadelesine ve bu hakların ayrıntılı açıklamasına ders kitaplarında yer verilmez. Kadınların ulusun yaşamında görünmezliği akıllarda ucu açık bir soru bırakmaktadır: Erkekler bilim üretirken, devletleri kurarken ve yıkarken ve ordularıyla birlikte savaşlarda yer alırken kadınlar ne yapıyorlardı?

1.5 “Öğretim Programları” ve Ders Kitaplarında Öğretim Temel İlkeleri ve Metodolojilerinin Analizi

Kimi ilköğretim ders kitaplarının aksine, ortaöğretim tarih ders kitabının öğretmen kılavuz kitabı yoktur, bu nedenle “Öğretim Programları” ve ders kitabı, sadece öğretme ve öğrenme sürecinin nasıl organize edileceğine dair temel ilkeler sunmaktadır. Bu bölüm, “Öğretim Programları”nda ve ders kitaplarında belirtilen temel ilkeler ve metodolojiler arasındaki tekabül-yeti ele almaktadır. Ermenilerle ilgili konuları en kapsamlı olarak ele alan 9. ve 10. sınıf ve ayrıca 11. sınıf ders kitapları ve temel ilkeleri de incelenmiştir. 11. sınıf Tarih dersi örneğinde, bu yayının özel bir yayıncının hazırladığı ders kitaplarını ele alan geri kalanından farklı olarak, MEB tarafından hazırlanan ders kitabını inceledik.

“Öğretim Programları”nda “Kitap Yazarlarından Beklentiler” başlıklı küçük bir bölüm vardır. Burada “ders kitaplarının, tartışmalı konular, farklı bakış açıları içeren tarih metinleri, araştırma formları, farklı türden metin örnekleri (tartışmacı, betimleyici, ikna edici, açıklayıcı) sunum örnekleri, farklı türde harita, kronoloji, biyografi vb. örnekleri içermesi” gerektiği belirtilmektedir.

Ancak, zorunlu müfredatın tamamına bakıldığında, bu yaklaşımın sadece bir örneğine rastlanır. Tarih 9’da 1. ünitenin 5. amacı, tarihten seçilmiş örneklerle –Ankara Savaşı, kapitülasyonlar, Tanzimat Fermanı, vb.– farklı perspektiften bakılmasını ister. Tarih 9’un 1. ünitesi genel olarak tarih yön-

temine ayrılmıştır. Müfredat “olay, olgu, yer, zaman, sebep-sonuç ilişkisi, kanıt, nesnellik kavramlarına değinilerek kaynak arama, verileri sınıflandırma, verileri çözümleme, verileri eleştirme, verilerin sentezi yöntemleri” üzerinde durmayı önerir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). Ancak, bu yaklaşım müfredatın geri kalanına uygulanmamıştır. Çoklu bakış açısının ihmal edilmesi, özellikle 1915 olayları gibi tartışmalı konuların çok yönlü tartışılabilmesi açısından sakıncalıdır.

“Öğretim Programları”nın metodolojisi, her bir amaç için öğrenci merkezli etkinliklerin ve görevlerin kullanılmasını önerir, ancak ders kitapları bu metodolojik çerçeveyi kullanmamaktadır. Etkinlikler ve görevler bakımından genel bir çoraklık bulunurken, kullanılan başlıca iki yöntem vardır; ana anlatının bölümleri arasındaki sorular ve ana anlatıya yardımcı olan birincil veya ikincil kaynaklarla ilgili sorular. Soruların çoğu kavrama gücünü ölçmeyi amaçlamaktadır.

Bazı durumlarda 9. sınıf ders kitabı özellikle Ermenilerle ilgili konuların ele alınmasını gerektirmektedir. Tarih 9’un “Öğretim Programı”nda 6. ünitenin 4. amacı “Türk-Ermeni ilişkilerini ve Türkiye Selçuklu devleti yönetimindeki Ermenilerin sosyal, ekonomik ve kültürel yaşayışları”nı vurgular (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). Buna bağlı olarak, “Türk Ermeni İlişkileri” başlıklı bir etkinlik bulunmaktadır. Metnin sonunda sorulan soru şudur: “Ermenilerin Anadolu’nun her yerinde Türkleri kurtarıcı olarak görmelerinin nedenleri neler olabilir?” (Önder, 2014: 205). Bu soruyu, bu çalışmada yukarıda sözü edilen tarihçiler Asogik ve Mateos hakkındaki pasaj izlemektedir. Alıntıların öne sürdüğü nihai cevap, Ermenileri, Anadolu Selçuklularının egemenliği altında mutlu ve minnettar olarak tasvir etmektedir.

Ders kitapları, müfredatın ilgili bir amacı olmadığı durumlarda da Ermenilere atıfta bulunmaktadır. Tarih disipliniyle ilgili kavram ve becerilere hitap eden Tarih 9’un yine 1. ünitesinde, tarih öğreniminin amacını araştıran “Tarih Şuuru” başlıklı bir etkinlik vardır (Önder, 2014: 25). Farklı bir kaynaktan yapılan bir alıntıda, “bugünün dış politika sorunlarından bazılarının geçmişten kaynaklandığı” ileri sürülmekte ve ilk örnek olarak “Ermeni sorunu”ndan bahsedilmektedir. Takip eden paragraf, “haklarımızın kaybedilmesinin önüne geçilmesi” ve “bu konularda uyanık olmamız” için bu sorunlara dair kamuoyunun bilinçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu cevabı verdikten sonra, takip eden etkinliklerde “Ülkemizle ilgili konular hakkında neden bilgi sahibi olmalıyız?” sorusu ortaya atılmıştır (Önder, 2014: 25).

Bir sonraki bölümde konu, coğrafya ve tarih arasındaki ilişkidir ve etkinliğin başlığı “Sarıkamış Harekâtı”dır. Bu metnin temel amacı, savaş üzerinde coğrafi faktörlerin yarattığı etkiyi göstermektir fakat “Ermenilerle Gürcülerin Osmanlılara karşı Rusya’nın yanında savaştığı” hakkında bir bilgi de

vardır (Önder, 2014: 40). Lise tarih eğitiminin başlangıcında ders kitabı, müfredatın gerektirmediği referanslar aracılığıyla Ermeniler hakkında olumsuz imge inşa etmektedir.

Tarih 10 için “Öğretim Programı”, Ermenilerle ilgili konuların nasıl öğretilmesi gerektiğinin tasarlanması bakımından en sistematik olanıdır. “Öğretim Programının Temel Yaklaşımı” bölümü, “Öğretim Programı”na ilişkin bir ekte yer alan “Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler”le ilgili olarak Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2002 yılında aldığı 272 sayılı karara atıf yapar. Ayrıntılı ekte Ermeniler, Rumlar ve Süryanilerle ilgili 2. ve 5. ünitelerde konularının nasıl ele alınması gerektiği hususunu açıklayan “niyetler, amaçlar ve açıklamalar” yer almaktadır. Ekte, herhangi bir etkinlik önerilmemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). Bu nedenle bu ek, ders kitabı yazarları için bir rehber niteliğindedir ve ders kitapları tamamen bu ek gereksinimlerle uyumludur. 10. sınıfın “Öğretim Programı”nın ekindeki maddelerin çoğu Ermenilerle ilgilidir. Tarih 11 için “Öğretim Programı”nda da bu karara dayanarak Rumlar hakkında öğretilcek hususların çoğuna atıf yapan daha küçük bir şema vardır.

“Öğretim Programı”yla uyumlu olarak Tarih 10 ders kitabı, “Osmanlı Devleti’nde Ermenilerin Durumu” başlığı altında, Ermenilerin Osmanlı egemenliği altında yaşamaktan mutlu olduklarını ve Bizans İmparatorluğu hükümdarları baskı uyguladığı için kendilerini özgürleşmiş hissettiklerini anlatır. Ders kitabı, aynı zamanda Ermenilerin tüm dinî haklara ve kendi matbaalarına sahip olduklarını ve askerlik hizmetinden muaf oldukları için ticaret faaliyetlerine aktif biçimde katılabildiklerini de anlatılmaktadır. Ders kitabı, Ermenilerin “Millet-i Sadıka” (“sadık millet”) olarak adlandırıldıklarını hatırlatmakta ve Türklerin ve Türk kültürünün Ermeniler üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Devamındaki sorularda, öğrencilerin Osmanlı yönetim anlayışı hakkında bir çıkarım yapmaları ve “farklı dinlerden ve milletlerden insanların bir arada, barış içinde yaşaması[nın] Osmanlı Devleti’ne hangi faydaları sağlamış” olabileceğinden bahsetmeleri beklenmektedir (Tüysüz, 2016: 72).

10. sınıfta, “Öğretim Programı”nın temel kısmı (“Ermeniler, Yunan-Pontus Yunanlar ve Süryaniler”e ilişkin açıklamalar içeren özel eki değil), sadece 5. ünitenin 11. amacında Ermenilerden bahseder: “1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı’nın nedenlerini açıklayınız” ve bu amacın alt unsurlarından biri “Ermeni sorununun ortaya çıkışı ve Ermenilerin eylemleri”dir. “Öğretim Programı”nın önerdiği etkinliklerden birisi “Millet-i Sadıka” olarak adlandırılmakta ve öğrencilerden “Osmanlı yönetiminde Ermenilerin durumunu ve ayaklanmalarının nedenlerini araştırmaları” istenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). Ancak önerilen diğer aktif araştırma etkinlikleri gibi, bu da ders kitabı yazarları tarafından göz ardı edilmektedir.

Ders kitabının ilgili dersinde “1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı” başlığı altında “Ermeni Meselesi” başlıklı bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde, 1890’larda “ısyanlar”dan, “Hıncak ve Taşnaksutyun komitaları” ile “Avrupa devletlerinin Ermeni komitalara Osmanlı Devleti’ndeki temsilciliklerinde sığınma hakkı vererek ve Ermeni çetecilerin cezalandırılmasına engel olarak onları desteklemesi”nden söz eden “Ermeni Terör Örgütleri” başlıklı bir alt bölümle sona eren uzun bir anlatı vardır (Tüysüz, 2016: 177-178). Bu anlatıyı, Batılı devletlerin “bu tutumları”nı değerlendirmek amacıyla sorulan tek bir soru izlemektedir (Tüysüz, 2016: 178). Bu bölümün ikinci görevi, bir kaynağın (bu çalışmada daha önce bahsedilen *Le Matin* gazetesinin 1919 tarihli sayısından bir alıntının) analiziyle ilgilidir. Ders kitabında, öğrencilerden Nubar Paşa’nın sözlerini değerlendirmeleri istenir (Tüysüz, 2016: 179).

10. sınıf için “Öğretim Programı”nın temel kısmının Ermenileri ele almayı gerektiren tek örneği, 5. ünitenin 17. amacı olan “I. Dünya Savaşı’nın sebep ve sonuçlarını kavrama”dır. Bunu, etkinlik olarak “1915 Olayları hakkında bir belgesel” olan *Sarı Gelin*’i izleme önerisiyle “1915 Olayları’nın sebep ve sonuçlarının tartışılacağı” bir açıklama takip eder (Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). Ders kitabı, bu etkinliği önermemektedir ancak MEB’in Haziran 2008’de aldığı karar, bu filmin derslerde dağıtılmasına ve kullanılmasına izin vermiştir. Halktan ve çeşitli kuruluşlardan gelen güçlü tepki, medyada yer almış; MEB de bu tepkiye cevaben filmin dağıtımını askıya almıştır (HaberVesaire, 2009). Ancak etkinlik hâlâ “Öğretim Programı”nda yer almaktadır.

5. ünitenin 17. amacı aynı zamanda, “Ek”in “Öğretim Programı”na dahil ettiği 49 “amaç/davranış” ile en çok ayrıntılandığı amaçtır. Bu amaçların/davranışların bazıları şunlardır: “Ermeni isyanlarının amacını açıklama”, “Ermeni komitacılarının Türk halkına yaptığı mezalimin boyutlarını açıklama”, “Ermenilere karşı önlem alınmasının nedenlerini açıklama”, “Ermeni mezalimine karşı alınan önlemleri kavrayabilme”, “Tehcir kararının alınma gerekçesini kavrayabilme”, “Tehcir kararının alınma nedenlerini açıklama”, “Tehcir sırasında meydana gelen kayıpların nedenlerini açıklama”, “Kayıpların rakamsal boyutlarını açıklama”, “Tehcir sırasında yasa dışı uygulama yapanlara karşı Osmanlı Devleti’nin tutumunu açıklama”, “Geri dönen Ermenilerin sosyal ve ekonomik durumunu açıklama”, “Ermeni soykırım iddialarını ve toprak taleplerini Lozan Antlaşması’nın 40. ve 61. maddelerine göre değerlendirme”, “Ermeni terör örgütü ASALA’nın cinayetlerinin amacını açıklama”, “Soykırım iddiaları konusunda Ermeni lobi çalışmalarını açıklama”, “BM Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi’ne göre soykırımın tanımını söyleme”, “BM Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi’ndeki soykırım tanımı ile Ermeni iddialarını karşılaştıрма”, “Ermenilerin soykırım iddialarının geçersizliğini hukuki

ve tarihi gerekçeleriyle kanıtlama” (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011 ve 2012). Bu “amaçlar/davranışlar” ders kitabında esas anlatıya dönüştürülmektedir.

Ders kitabında, bu amacı ve ona yapılan 49 eklemeyi kapsayan anlatı ve etkinlikler “Kafkasya Cephesi” bölümünde, “Birinci Dünya Savaşı Sırasında Ermeni Meselesi”, “Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı İmparatorluğu Cepheleleri”, “Birinci Dünya Savaşı Sonrasında Ermeni Meselesi”, “Soğuk Savaş Sonrası Ermeni Meselesi” gibi altbaşlıklar altında yer almaktadır. Dolayısıyla ders kitabı “Öğretim Programı”nın esas kısmına göre 5. ünitenin kapsamı beklenen dönemin ötesine uzansa da ek bölümün ilave amaçlarıyla uyumludur (Tüysüz, 2016: 201-208).

Bu bölümde takip eden beş etkinlik vardır ve kaynak-tabanlı etkinlikler ders kitabında çok yer almasa da dördü kaynak-tabanlıdır. Bu kaynaklardan “Enver Paşa’nın Talimatı” başlıklı ilki; Enver Paşa’nın Dâhiliye Nazırı Talat Paşa’ya gönderdiği ve Başbakanlık Osmanlı Arşivi’nden alınan bir talimattır. Bu talimatta Başkomutan Vekili Enver Paşa, Van ilindeki Ermenileri Rusya’ya veya Anadolu’daki çeşitli yerlere göndermenin neden gerekli olduğunu açıklamaktadır. Sunduğu gerekçeler “Ermenilerin ayaklanmaya hazır halde” olması ve “Rusya’nın kendi sınırları içindeki Müslümanları sefil ve perişan bir halde sınırlarımızdan içeriye sokması”dır. Kaynağın altındaki soru şu şekildedir: “Enver Paşa’nın yerinde siz olsaydınız böyle bir durumda hangi kararı verirdiniz? Neden?” (Tüysüz, 2016: 203).

“Tehcir Kanunu” başlıklı ikinci etkinlikte; 27 Mayıs 1915 tarihli kanunun, devlet memurlarının, kamu düzenini bozma, casusluk veya ihanet durumunda harekete geçmek zorunda olduklarını ana hatlarıyla belirten dört maddesi verilmektedir. Bu kaynak hakkında sorulan soru şudur: “Tehcir Kanunu’nun çıkarılış amaçları nelerdir?” (Tüysüz, 2016: 204).

“Lozan’da Ermeni Meselesi” başlıklı üçüncü etkinlik, Lozan Antlaşması’nın iki maddesini alıntılar. 40. madde gayrimüslim azınlıklara, Türk vatandaşları gibi kendi okullarını, dinî ya da hayır kurumlarını kurma ve kendi dillerini kullanma ve dinî ayinlerini serbestçe yapma hakkını eşit olarak tanımaktadır. 61. maddede “İşbu antlaşma gereğince, Türkiye’den başka bir devletin uyruğuna geçmiş olup sivil ve askersel emeklilik ve açıkta tutulma, yetim ve dul maaşlarından yararlananlar, maaşları nedeniyle Türkiye Hükûmetine karşı hiçbir istemde bulunamayacaklardır” demektedir. Bu konuyla ilgili soru şudur: “Lozan Antlaşması’nın 40 ve 61. maddelerinden hareketle Ermenilerin ülkemizden istekleri konusunda hangi değerlendirmelerde bulunabilirsiniz?” (Tüysüz, 2016: 206).

Dördüncü etkinlik, ASALA’nın cinayetleriyle ilgili gazete kupürlerinin iki fotoğrafını sunmaktadır ama gazetelerin adları ve yayın tarihleri fotoğraflarda yer almamaktadır. Soru şu şekildedir: “Yukarıdaki gazetelerde gördü-

günüz terör haberlerine ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?” (Tüysüz, 2016: 207). Beşinci etkinlik, kavrama sorusudur: “Yukarıda belirtilen Ermenilerin sevk ve iskânına yönelik tehcir uygulamasının bir soykırım olmadığı yönündeki kanıtlara başka hangilerini ekleyebilirsiniz?” (Tüysüz, 2016: 208).

Bu beş faaliyete dayanarak ders kitaplarının 10. sınıf için “Öğretim Programı”nda yer alan ekin gerekliliklerine uyduğu ve “1915 Olayları”nı devleti korumak için alınan gerekli önlemler olarak haklı çıkarabileceği sonucuna varılabilir.

Ders kitaplarında her bir ünite, “boşluk doldurma”, “doğru ya da yanlış” gibi çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla biter ve 10. sınıf ders kitabının 5. ünitesinden sonrakiler de “Öğretim Programı” temel ilkeleriyle uyumludur.

11. sınıf “Öğretim Programı”nın ana bölümünde, 2. ünitenin sadece ikinci ve dördüncü amaçları; “1915 Olayları” ve “Kuva-yı Milliye hareketini destekleyen ve desteklemeyen cemiyetler” Ermenilerle ilgilidir. Öte yandan “Öğretim Programı”nın ana bölümünde doğrudan Ermenilerden bahsedilmez. Yukarıdaki hususları takip etmesi, “1915 Olayları”na bir sayfa ayırması ve Osmanlı İmparatorluğu’nu parçalamayı amaçlayan örgüt ve cemiyetlere yer vermesinin yanı sıra ders kitabı, 2. ünite ve Kurtuluş Savaşı’na ayırdığı 3. ünite de Ermenilerle ilgili başka faaliyetler de ekleyerek inisiyatif almıştır (Komisyon, 2015: 23, 28-30).

11. sınıfın 2. ünitesinde, Mustafa Kemal Atatürk’ün Erzurum Kongresi’yle ilgili bir anısı anlatılır. Bu anıda Atatürk, Erzurum’un Ermenilere teslim edilmesini önlemek için Çukurova’dan (Kilikya) gelen yaşlı bir adamla konuşur. Soru, öğrencilerin bu olayı Türk milleti ve bağımsızlığı bağlamında değerlendirmelerini ister (Komisyon, 2015: 34).

3. ünite de, 1927 yılında Cumhuriyet Halk Partisi’nin İkinci Kongresi’nde dile getirilen “Nutuk”tan “Atatürk’ün Anlatımıyla Ermenilerle Savaş” başlıklı bir atıfla Kurtuluş Savaşı’nın Doğu Cephesi’nden bahsedilmektedir. Kaynağın sonundaki soru şudur: “Ermenilerle savaşın Milli Mücadele üzerindeki etkisi neydi?” (Komisyon, 2015: 49). 3. ünitenin sonundaki değerlendirme sorularında, açık uçlu bir soru vardır: “Milli Mücadele’de Doğu Cephesi’nde kimlere karşı, niçin savaşılmıştır?” Ayrıca, bir “doğru ya da yanlış” sorusu öğrencilerin “Harbord Raporu’nun, Anadolu üzerindeki Ermeni iddialarının geçersizliğini kanıtlayan ilk uluslararası belge” olup olmadığını saptamalarını ister (Komisyon, 2015: 66). 5. ünite de birincil kaynak etkinliklerinden birisinde öğrencilerden Milli Mücadele’nin başlatılmasının nedenlerini tespit etmeleri istenir. İzleyen paragraflardan birisi, Mustafa Kemal’in bu nedenleri “mübarek vatan ve milleti parçalamak tehlikesinden kurtarmak, Yunan ve Ermeni emellerine kurban etmemek” olarak ortaya koyduğu istifa beyanından bir alıntıdır (Komisyon, 2015: 119).

Bu çalışmada incelenen MEB tarafından hazırlanan 11. sınıf ders kitabı ile özel bir yayıncı tarafından hazırlanan kitap arasındaki sınırlı bir karşılaştırma; MEB'in hazırladığı kitabın "Öğretim Programı"nın sınırlarının ötesine geçerek, ders kitabında Ermenilerle ilgili meseleleri kapsayacak şekilde "daha cesur" adımlar attığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Ermenistan ve Ermenilerle Doğu Cephesi'ndeki savaştan, özel yayınevinin yayımladığı ders kitabındaki kıyasla daha doğrudan bir şekilde bahsedilmektedir.

Genel olarak ders kitapları, "Öğretim Programları"nın ana bölümleri ve eklerinin salık verdiği metodolojileri takip eder. Ancak "Öğretim Programları"nın eğitim sürecinde inşacı bir yaklaşım çağrısı yapan bölümleri gerek "Öğretim Programları"nın temel ve ek bölümlerinde gerekse de ders kitaplarının kendisinde görülmez. Etkinliklerin ve soruların ezici çoğunluğu yönlendiricidir ve öğrencilerden, cevapları ders kitabından çekip almalarını veya ders kitabı tarafından şiddetle tavsiye edilen düşünceleri ifade etmelerini ya da çıkarımlar yapmalarını ister. "Öğretim Programları"nın bir konunun araştırılmasını istediği durumlarda, ders kitapları daha fazla araştırma tavsiyesini ihmal eder. Ders kitabındaki etkinlikler "ötekiler"i tehdit olarak gören genel anlatıyı desteklemekte ve öğrencileri, bu ifadeleri, düşman imgeleri ve düşmanca tavırlar kurarak tekrar etmeye zorlamaktadır. "Öğretim Programları" genel olarak "ötekiler" ve özel olarak da Ermenilerle ilgili konuların ele alınmasını gerektirmese bile, genel tarih becerilerine ilişkin bölümlerde olduğu gibi, ders kitapları "ötekiler"in durumunu yalnızca egemen milliyetçi anlatıyı desteklemek için araçsallaştırmaktadır.

1. Kısım için Sonuç

Türkiye'deki tarih ders kitapları, 2000'li yılların başından beri yapılan müfredat ve öğretim kaynaklarının iyileştirilmesi çabalarına rağmen aşırı milliyetçidir.

Bu metinlerde “biz” kavramı, hâlâ güçlü bir şekilde Türklük ve Sünni İslam üzerinden tanımlanmaktadır. Anlatı, tek sesli ve tek boyutludur; diğer sesler dışlanır veya susturulur. Gayrimüslim ve Türk olmayan yerel perspektifler çoğulcu bir görüşten kaçınmak için seçilmiştir ve hikâyenin tekilliğini daha da güçlendirecek şekilde süzülmemekte ve çerçevelenmektedir.

Ders kitapları yüzyıllar boyunca değişmeden ve erdemli kalan bir topluluk olarak Türklere ilişkin yekpare ve özelleştirilmiş bir imge sunmaktadır. Anlatı, bir tarihsel gelişme çizgisinde yer alan seçilmiş akraba halkları, iyilik ve hoşgörüyü ilişkin özelleştirilmiş nitelikleriyle ve nedensellik bağlarıyla birbirine bağlayarak seçilmiş olayların kronolojisiyle birleştiren ve hayali bir süreklilik inşa eden tarihselciliğe dayanmaktadır. Gayrimüslimler ve Sünni olmayan Müslümanlar, ders kitaplarının anlatımında “ötekiler” olarak sunulmaktadır.

Buna ek olarak ders kitapları, “öteki” olarak kabul edilen gruplar ve topluluklar hakkında düşmanca ve hasmane bir retorik sürdürmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü sırasında ve Birinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yaşanan gelişmeler, gayrimüslim toplulukların imparatorluğa karşı hain girişimleri olarak sunulmuştur. Batılı güçlerin, Osmanlı devletine karşı düşmanca bir tavır aldıkları ve imparatorluğun iç bütünlüğünü zayıflatmak için gayrimüslim toplulukları kışkırttıkları iddia edilmektedir. Öte yandan farklı “öteki” gruplar, iç “tehdit” ve “milletin düşmanları” olarak gösterilmektedir.

Ders kitapları Türkiye'yi bölme ve yönetme girişimlerini engellemek için çeşitli “öteki” gruplarını düşmanlaştıran tek sesli, özcü ve tarihselci bir anlatı inşa etmekte ve bu anlatıyla devletin bekası için yapılan bütün eylemleri haklı çıkarmaktadır.

Ders kitapları aynı zamanda cinsiyet körüdür ve bu konuda yanlıdır. İncelenen ders kitaplarının tamamında kadınlar, çok az temsil edilmekte veya manipüle edilmiş toplumsal cinsiyet rolleriyle birlikte sunulmaktadır. Bu roller “namus”unu koruma temelli toplumsal cinsiyet kalıplarıyla uyumlu, başkalarının eylemlerini sürdüren veya bakımını üstlenen yüzüstü ve isimsiz gruplar veya bireylerdir. Kadınlar, erkeklerin (babalarının, kocalarının, erkek kardeşlerinin veya oğullarının) yardımcıları olarak sunulurlar ve genellikle kurban veya yönetilen tebaa rolüne uygun görülürler.

Öğretme metodolojileri (dersleri izleyen etkinlikler ve görevler) açısından ders kitapları çeşitlilikten yoksundur. Genel olarak “Öğretim Programları”nın ana bölümleri ve ekleri tarafından tembih edilen metodolojileri izlerler. Ancak “Öğretim Programları”nın diğer bölümlerinin önerdiği kapsayıcı, inşacı ve öğrenci merkezli yaklaşım tümüyle göz ardı edilmektedir. Etkinliklerin ve soruların ezici çoğunluğu yönlendiricidir ve öğrencilerden, cevapları ders kitabından bulup çıkarmaları veya ders kitabı tarafından zaten şiddetle tavsiye edilen düşünceleri ifade etmeleri ya da onlardan çıkarımlar yapmaları istenmektedir.

2. Kısım: Ermenistan'daki Tarih Eğitim Modelleri ve Ders Kitaplarında Tarih Anlatılarının Analizi

2.1 Ermenistan'da Tarih Eğitiminin Arka Planı ve Siyaseti

Ermenistan'daki tarih eğitimi hem söylemsel hem de pedagojik açıdan Sovyet Ermeni eğitiminin mirasını taşımaktadır. Sovyet dönemi boyunca on beş Sovyet Cumhuriyeti'nin her biri Stalin'in Milliyetler Politikası doğrultusunda "ulusal tarih"ini geliştirme fırsatına sahip olmuştur. Bu görev Ulusal Bilim Akademileri'ne verilmişti. Anlatıların hepsi birbirini söylemsel olarak andırıyordu: Ulusun etnik kökeniyle başlar, bunu ulusal bilincin ve ulusal kurtuluş mücadelesinin gelişimi izlerdi. Böylece daha iyi bir toplumsal örgütlenme biçimi olarak komünizme yönlendirecek olan sınıf bilinci gelişecekti.

Tarih ders kitabı anlatıları aynı olay örgüsünü izlerdi. Tarih eğitimi de oldukça merkezidi ve her ders ve sınıf için sadece bir ders kitabı onaylanıyordu. Pedagoji, yazarın metninin ezberlenmesine ve tekrar edilmesine dayanıyordu. Her dersi izleyen sorular, öğrencinin verileri ezberleyip ezberlemediğini ve öğrencinin komünist ideallere bağlılığını gösteren ideolojik yanlılığı sınamayı amaçlıyordu.

Sovyetler Birliği'nin çöküşü ve bağımsızlıkla birlikte Ermenistan'daki tarih eğitiminde çok önemli değişiklikler oldu. Eğitim sistemindeki reformlar, büyük oranda Dünya Bankası projeleriyle gerçekleştirildi. 1998-2002 yıllarında gerçekleştirilen ilk proje ("Eğitim Finansmanı ve Yönetimi Reformu Projesi") kapsamında, ders kitaplarının Sovyet ideolojik yanlılığının ortadan kaldırılması ve Ermeni kültürünün yansıtılması dışında, mevcut müfredatı dayandırması öngörülmüştü. Bu, müfredat ve metodolojinin geliştirilmesine yönelik politikalara zaman tanıyacak geçici bir müfredattı (World Bank, 2003).

Bu dönemin önceliği ders kitabı hazırlanması ve tedariki olduğundan, müfredat tasarımı yapılırken metodolojik iyileştirme göz ardı edildi; öncelik, Sovyet ideolojisinin ortadan kaldırılmasıydı. Bu açıdan bakıldığında, çokça arzulanan Sovyet geçmişinden kopuşa olanak verdiği için milliyetçi bir ideolojiye doğru kayma engellenmedi. Komünist enternasyonalizmden sıyrılmış ve milliyetçiliğe doymuş tarih anlatısı, ulusun etnik kökeninden başlayıp ulusal kurtuluş mücadelesiyle devam eder ve bu kez bağımsız ulus olmayla sonlanır. Anlatı, Sovyet selefının anlatısını çarpıcı biçimde andırmaktadır.

1990'larda devletin ders kitapları hazırlama tekeli kaldırıldı ancak ders kitaplarının onaylanmasından hâlâ devlet sorumludur. Yeni ders kitapları Azerbaycan'la olan Dağlık Karabağ sorunu bağlamında yazılmıştır. Bunun etkisi, zalimlere karşı yürütülen mücadelenin tasvirinde görülebilir. Ermeni kültürünün ve özellikle de Ermeni devletin hikâyesi benzer bir şekilde, mevcut çatışmanın etnik çerçevesini güçlendirerek çeşitli ötekilere karşı Er-

meni karşıtlığı bağlamında sunulmuştur. Bununla birlikte, Sovyet mirasıyla ilgili sorun, yalnızca bu mirasın ideolojik yaklaşımının günümüz karar alıcıları tarafından tekrar edilmesi değil, aynı zamanda sadece bu paradigma içinde çalışabilecek bir tarihçi ve eğitimci neslini yetiştirdiğı için önemlidir. İlginç bir şekilde Sovyet sonrası ilk Ermeni hükümeti, ideolojiyi tarih öğretiminden çıkarmaya çalışmıştır. Ne var ki Sovyet akademisinde eğitim görmüş ve belirli bir ideolojik çerçeveye uyan tarihyazımı konusunda yetiştirilen tarihçiler, temel ideolojik ilkelerin olmamasını bir fırsat değil sorun olarak gördüler ve temel payda olarak komünizmin yerine milliyetçiliğı koyarak tanıdık Sovyet modeline geri döndüler (Matosyan, 2013: 58).

Bu bağlamda, komşu Gürcistan'ın deneyimi daha öğreticidir. 2003'ten bu yana Gürcistan hükümeti, devlet denetimindeki ders kitaplarını kaldırarak eğitim konusundaki yaklaşımını liberalleştirmiştir. Ancak çalışmalar, tarihçiler ideolojik olmayan bir tarih yazmaya hazırlıklı olmadığı ve öğretmenler de ezberden ve tekrardan başka yöntemlerle öğretmediğı için liberalleşmenin sonucunun kafa karışıklığı olduğunu, eğitimin kalitesinin düştüğünü ve daha kapsayıcı bir toplumun gelişmediğini ortaya koymaktadır (Karpenko, 2014). Sovyet sonrası Ermeni ve son dönemlerdeki Gürcü deneyimlerinin gösterdiği gibi, tarihçilerin ve eğitimcilerin mesleki gelişimi yoluyla temel hazırlığın yapılması, etkili tarih eğitimi reformunun ilerletilebilmesi için hayati öneme sahiptir.

1990'larda tarihi ideolojiden arındırmak ve "nesnel tarih" olarak adlandırılan amaç için çaba göstermek doğrultusunda yapılan ilk girişimlerin yerini kısa bir süre sonra ders kitaplarının Ermeni tarihine, Ermeni devletine, Ermeni kültürüne ve Ermeni halkının yabancı zalimlere karşı mücadelesine odaklanmasını resmî olarak gerektiren ve Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın (EBB) yayımladığı resmî kılavuzlar aldı. Dünya Bankası tarafından finanse edilen ikinci proje (2004-2009 yıllarında "Eğitim Kalitesi ve Uyumluluk Projesi") önceki dönemde kasıtlı olarak dışarıda bırakılan müfredat konularını ele aldı. Bu projeden hareketle 2003-2004 yıllarında yeni bir Ulusal Müfredat Çerçevesi'nin yanı sıra tüm dersler ve sınıflar için "Ders Standartları ve Ders Programı" geliştirildi. Ayrıca ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları da hazırlandı; ülkedeki her okula dağıtıldı ve 2009-2010 öğretim yılında, yeni müfredat okullarda kullanılmaya başlandı. 2000 yılına kadar, Ermenistan'da genel ortaöğretim, sekiz yıllık zorunlu temel eğitimden (üç yıllık ilköğretim ve beş yıllık alt ortaöğretimden) ve iki yıllık üst-orta eğitimden oluşuyordu. 2001 yılından itibaren 12 yıllık sisteme sorunsuz geçiş sağlayan 11 yıllık genel ortaöğretim sistemine geçildi. EBB, 2006-2007 eğitim öğretim yılında 12 yıllık bir okul sistemine geçmeye başladı (World Bank, 2010).

2009-2015 yıllarındaki "İkinci Eğitim Kalitesi ve Uyumluluk Projesi", müfredat reformu ve ders kitabı hazırlanmasıyla ilgili değildi. Bununla birlik-

te 2011-2013 yıllarında EBB, 2010'da onaylanan yeni "Devlet Genel Eğitim Standardı"na dayanarak "Ders Standartları ve Ders Programı"nı kimi konulardan arındırmaya çalıştı ve müfredata yetkinlik temelli bir yaklaşım ve dersler arasında daha çok bütünleşme sağlama girişiminde bulundu. Özellikle derslerin bütünleştirilmesi hususunda sonuçlar çok başarılı olmadı (Khachatryan, Petrosyan ve Terzyan, 2013).

Dünya Bankası tarafından finanse edilen dördüncü proje ("Eğitimi İyileştirme Projesi") 2014 ile 2019 yıllarını kapsamaktadır ve müfredat ile ilgili güçlü bir bileşene sahiptir. Mart 2017 itibarıyla proje için hazırlanan raporda "Müfredat Fizibilitesi/İhtiyaç Analizi çalışması sonuçlandırılmış ve Ulusal Müfredat Çerçevesi'nin taslağı uluslararası müfredat uzmanının desteğiyle geliştirilmiştir. Program halihazırda bakanlık ve paydaşları tarafından incelenmektedir.

Son dönemdeki reformlarda dikkati çeken husus, sivil toplumun projenin uygulanmasına ve başarılarına dair geri bildirim sağlamadaki aktif katılımıdır. Örneğin, Ağustos 2014'te, kimliklerinin gizli tutulmasını isteyen dokuz sivil toplum kuruluşu, iki öğrenci ve beş veli tarafından tespit edilen sorunları incelemek üzere bir Denetim Paneli düzenlendi. "İkinci Eğitim Kalitesi ve Uyumluluk Projesi" ile "Eğitimi İyileştirme Projesi"nin (Dünya Bankası, 2014) uygulanmasında bir dizi sorun saptayan bir "denetim talebi" ibraz edildi. "Denetim talebi"nde saptanan sorunlardan birini ele alan Dünya Bankası tarafından "Ermenistan Okulları Müfredatı ve Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Analizi" gerçekleştirilmiş ve sonuçları, meselenin karmaşıklığı da gündeme getirilerek Haziran 2016'da yayımlanmıştır (Silova, 2016).

Millileştirilmiş tarihyazımına karşı incelikli meydan okuma, özellikle 2000'li yılların ortalarında sivil toplumda ortaya çıkmıştır. International Alert tarafından koordine edilen çok yıllık "Güney Kafkasya Arabuluculuk ve Diyalog Girişimi", "Mitler ve Çatışmalar" dizisi geliştirmiştir. Mevcut tarihyazımını eleştiren birçok akademisyeni bir araya getirilerek, *Güney Kafkasya'da Mitler ve Çatışmalar. Tarih Anlatılarının Araştırılması* adlı kitap hazırlanmıştır (Karpenko ve Javakhishvili, 2013).

Türkiye ve Ermenistan'dan da eğitimcileri kapsayan, eleştirel düşünme ve çoklu bakış açılarını sınıflara taşımak ve eğitim kaynaklarını ortak bir şekilde yayımlamak için tarih eğitimcilerini eğitmeyi amaçlayan The European Association of History Educators (Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği-EURCLIO), yıllardır Karadeniz bölgesinde projeler yürütmektedir. Sözlü tarih ve hafızayı inceleyen projeler ortaya çıkmaya başlamıştır. Tüm bunlar, devlet kontrolündeki siyasi anlatı fikrinin tek meşru tarih olduğu düşüncesine örtük olarak meydan okuyan yaklaşımlardır (Neyzi ve Kharatyan, 2010).

Imagine Center, Ermenistan da dahil olmak üzere Güney Kafkasya'nın her köşesinden onlarca tarihçiyi bir araya getiren "Güney Kafkasya'da Çatışmalar Bağlamında Tarih Eğitimi" adlı projeyi başlattı. Mevcut yaklaşımlara

yönelik ortak bir eleştiri getirdiler ve *Güney Kafkasya’da Tarih Eğitiminin ve Ders Kitabı Hazırlamanın Zorlukları ve Beklentiler* adlı metodolojik bir elkitabı hazırladılar (Karpenko, 2014).

Yukarıda da belirtildiği gibi, ders kitaplarının meta-anlatısı; genel olarak yabancıların, özel olarak da Osmanlı veya İran imparatorluklarının işgallerine karşı yüzyıllar boyu süren mücadeleye ilişkindir. Ders kitaplarında Türkiye ve Azerbaycan’la olan çatışmalar, yabancı işgaline karşı yüzyıllarca süren mücadele bağlamında sunulmaktadır.

Ermeni Soykırımı, ders kitaplarında kapsamlı bir şekilde yer almamaktadır. Yine de Türkler, anlatıda yer aldıklarında, olumsuz olarak ve “düşman” olarak takdim edilirler (Zolyan ve Zakaryan, 2008: 19-27). Ancak yorumcular, düşman imgelerinin keskinliği hakkındaki değerlendirmelerinde farklılaşırlar. Zolyan ve Zakaryan, yazarların bir dereceye kadar, olumsuz kalıp yargıları yeniden üretme tuzağından kaçındıklarını savunmaktadır (Zolyan ve Zakaryan, 2008: 21, 30). Gamaghelyan ve Rumyansev ise tarih ders kitaplarının düşman imgelerinin oluşumuna katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir (Gamaghelyan ve Rumyansev, 2013). Garine Palandjian, milliyetçi söylemin tarih eğitimiyle sınırlı olmadığını ve ilkökul ders kitaplarıyla başladığını ortaya koymaktadır (Palandjian, 2014).

Yine Sovyet sisteminden ödünç alınan öğretim metodolojisi, öğrencilerin zorunlu kaynakları ezberlemesi ve yinelemesine dayanmaktadır. Tartışmalara, eleştirel düşünceye, çoklu bakış açısına veya analitik yeteneğin geliştirilmesine hiç alan tanınmamaktadır.

2.2 Ermenistan’da Güncel Tarih Eğitim Müfredatı ve Ders Kitapları

Ermenistan’daki okullarda tarih öğretimi ve öğrenimini çeşitli devlet belgeleri düzenlemektedir. “Devlet Genel Eğitim Standardı” (Devlet Standardı)¹⁸, 1999 yılında kabul edilen Eğitim Kanunu’nun ardından, tüm eğitim alanının içeriğini düzenleyen temel belge olarak geliştirilmiştir.¹⁹ “Öğretim Planı ve Derslerin Listesi”²⁰ bu alanları belirli derslere ayırır ve her dersin içeriğini ve saatini “Ders Standartları ve Ders Programı”²¹ belirler.

18 “Devlet Genel Eğitim Standardı”, EBB tarafından hazırlanır ve Ermenistan Cumhuriyeti hükümeti tarafından onaylanır; 2012’de gözden geçirilmiş olan yürürlükteki “standart” 2010 yılında onaylanmıştır (Government of Armenia, 2010).

19 “Eğitim alanları” olarak da adlandırılacak konu alanları ayrı derslere ayrılan Doğa, Doğa Bilimleri, Toplum, Sosyal Bilimler, Sanat, Yabancı Diller vb. gibi genel şemsiye terimlerdir. Tarih, Toplum, Sosyal Bilimler konu alanına girer.

20 “Öğretim Planı ve Derslerin Listesi” her yıl EBB tarafından onaylanır; en son 2016-2017 eğitim öğretim yılı için 2016 yılında onaylanmıştır (Minister of Education and Science, 2016).

21 “Ders Standartları ve Ders Programı” EBB Eğitim Programları Merkezi tarafından geliştirilir ve EBB tarafından onaylanır; Ermeni Tarihi’ne ilişkin olan en sonuncusu 2008’de 10-12. sınıflar ve 2012’de 6-9. sınıflar için onaylandı.

İlköğretimde (1-4. sınıflar), Toplum, Sosyal Bilimler alanı, Doğa ve Doğa Bilimleri alanıyla birlikte 2-4. sınıflarda Ben ve Etrafımdaki Dünya dersinin kapsamındadır.

Ortaokulda (5-9. sınıflar), Toplum, Sosyal Bilimler dersi; 5. sınıflarda Ülke/Anavatan Çalışmaları; 5-9. sınıflarda Ermeni Kilisesi Tarihi; 6-9. sınıflarda Ermeni Tarihi ve Dünya Tarihi; 9. sınıflarda Ermenistan Coğrafyası ile 8-9. sınıflarda Sosyal Bilgiler/Sosyoloji derslerini kapsamaktadır.

Lisede (10-12. sınıflar), Toplum, Sosyal Bilimler dersi; 10-12. sınıflarda Ermeni Tarihi, Dünya Tarihi ve Sosyal Bilgiler/Sosyoloji derslerini ve Beşerî Bilimler Branşı²² 10-11. sınıflarda Ermeni Kilisesi Tarihi adlı ilave bir dersi kapsamaktadır (Government of Armenia, 2010).

Ermeni Tarihi dersi antikçağlardan başlayarak günümüze kadar, iki devirde kronolojik olarak öğretilir. Ortaokuldaki Temel Tarih dersi (haftada bir buçuk, yılda 51 saat²³), lisede (10. sınıfta haftada üç, yılda toplam 102 saat; 11. sınıfta haftada beş, yılda toplam 170 saat; 12. sınıfta haftada sekiz, yılda 272 saat olmak üzere²⁴) daha ileri ve kapsamlı biçimde tekrarlanır (Government of Armenia, 2010; Minister of Education and Science, 2016). Dünya Bankası tarafından finanse edilen “Eğitimi İyileştirme Projesi” kapsamında EBB Eğitim Programları Merkezi’nin talebi üzerine yürütülen çalışma; ayrı temalar seçerek hem analitik beceri, eleştirel düşünme ve ayrıca bağımsız araştırma becerilerini geliştirmek hem de daha derin bir çalışma adına bu tekrarın yerini bütünleştirilmiş bir Ermeni Tarihi ve Dünya Tarihi dersinin alabileceğine dikkat çekmektedir (EV Consulting and Ayb Educational Foundation, 2016: 130).

Bu çalışmanın odak noktası, ortaokulda (6-9. sınıflar) ve lisede (10-12. sınıflar), “Devlet Genel Eğitim Standardı”, “Ders Standartları ve Ders Programı”, ders kitapları ve öğretmen kılavuzlarıyla birlikte Ermeni Tarihi dersidir.

“Devlet Genel Eğitim Standardı”, Toplum, Sosyal Bilimler dersi için oldukça olumlu hedefler koymaktadır. Bunlardan en önemlisi, ortaokulda, bu dersten “hayat boyu öğrenmenin değeri”ni desteklemesinin ve “bireyler arasında eşitlik, adalet, dostluk ve barışın önemi”nin, “toplumsal cinsiyet eşitliği

22 Ermenistan’da lise eğitimi Genel, Beşerî Bilimler, Doğa Bilimleri/Matematik gibi çeşitli branşlarda gerçekleştirilir.

23 Ermenistan’da okullarda bir okul yılında 34 hafta vardır ve “bir ders saati” 45 dakikadır.

24 Karşılaştırma için, İngiltere’de Seviye A lise programı (ulusal veya dünya ayrımı olmadan) sadece 360 saat (60 dakikalık blok) Tarih dersi gerektirir. Ermenistan’daki Beşerî Bilimler branşının toplamı, 45 dakikalık bloklardan 544 saat veya 60 dakikalık bloklarda 408 saat olacaktır. Bu, Dünya Tarihi için de 45 dakikalık bloklarda 544 saat veya 60 dakikalık bloklarda 408 saat olacaktır. Genel olarak Ermenistan’daki öğrenciler İngiltere’deki öğrencilere göre 2.2 kat daha fazla Tarih dersi almaktadır (EV Consulting and Ayb Educational Foundation 2016, 144).

ve cinsiyet temelli ayrımcılığın önlenmesi”nin, “halklar, dinler, bireyler ve yaşam tarzları arasındaki farklılıkların kabul edilmesi”nin, “diğer halkların kültürlerine karşı saygılı bir tutum”un altını çizmesinin beklenmesidir. “Devlet Standardı”nın ortaokul seviyesindeki bu dersin sakıncası “kişisel, toplumsal ve ulusal çıkarlar arasındaki birlik” görüşünü teşvik etmeyi amaçlamasıdır (Government of Armenia, 2010). Bu, lise seviyesinde pekiştirilir; öğrencilerin, “bireysel, grup, ulusal ve devlet düzeyindeki çıkarlar arasındaki uyumun önemini kavrayarak”, “devlet düşüncesine sahip olarak ve bu düşünceyle hareket ederek”, “yurtsever ve anavatanı savunmaya hazır” biçimde liseden mezun olmaları beklenir (Government of Armenia, 2010).

“Devlet Genel Eğitim Standartları”nın bu genel maddeleri, derse özgü standardı yönlendiren unsurlardır. “Ders Standartları ve Ders Programı” hem ortaokul hem de lise için Ermeni Tarihi’nin değerini “bitip tükenmez bir vatanseverlik kaynağı, özverili mücadele ve ulusal onurun kanıtları” olarak tanımlar; “Ermenistan’ın (Ermeni vatanının) kurtuluş mücadelesi mevcudiyetimizin biçimlerinden biri olan halkımızın daimî yoldaşı” olduğunu öne sürer (Center for Educational Programs, 2012). Genel olarak, hedefler “anavatan” ve öğretmen etrafında formüle edilir ve öğrenciye edilgen alıcı rolünden başka bir şey bırakılmaz. Dünya Bankası tarafından finanse edilen “Eğitimi İyileştirme Projesi” kapsamında EBB Eğitim Programları Merkezi’nin talebi üzerine yürütülen çalışmanın ilköğretimde toplum, iletişim ve işbirliği hakkında kendini keşfetme ve kendini ifade etme yoluyla öğrenmeyi teşvik eden temel ilkelerinden farklı olarak ortaokul temel ilkeleri; Toplum, Sosyal Bilimler dersini, Ermeni tarihi, dini, kültürü ile bu alanı oluşturabilecek tüm diğer konuları kapsayan Ermeni çalışmalarının temeline indirgemektedir. “Öğrencinin öz farkındalığı ulusal bir öğeyle sınırlanmıştır” (EV Consulting and Ayb Educational Foundation, 2016: 117).

Lise için “Ders Standartları ve Ders Programı”nın etnik milliyetçiliği teşvik eden önemli bir boyutu vardır. “Ders Standartları”, “bir insanın varlığı kültürel biçimlerden geçer [...]. Bu kültürel biçimler etnik çeşitlilik içinde var olur. Belli bir ulus ve kültüre ait olma bilinci, bir insanın varlığındaki gerçek değerlere sahip çıkmasını sağlar” ve “etnik sosyalleşme ulusal kültür aracılığıyla gerçekleşir”. Ders kitabı, öğretmenin bu değerleri aktarmadaki rolünü kabul ederek, “öğretmenleri önceki dönemin [Sovyet döneminin] gereksiz” ideolojik yükünden kurtarmanın önemini vurgular ancak “tarih öğretmenlerinin herhangi bir toplumsal sistemde ideolojik cephenin birincil şekillendiricisi ve esas temsilcisi olarak kaldıkları ve kalacakları için “Ders Standartları’nı ve programın içeriğini öğrenmelerinin önemi”ni de dile getirir (Center for Educational Programs, 2008). “Ders Standartları”, eğitim programının içeriğinin “toplumsal oluşumlar teorisinin kazanımları” ve “tarihi yorumlama ve değerlendirmenin uygarlık ilkesi” temelinde oluşturulmasını

gerektirmektedir. Hem ortaokul hem de lise “Ders Standartları” tarihe kronolojik yaklaşmaktadır (Center for Educational Programs, 2008; Center for Educational Programs, 2012).

Hem ortaokul hem de lise için “Ders Standartları ve Ders Programı”, birincil kaynak ve çalışmalar listesi içerir ve böylece ders kitaplarının yazarlarını hangi kaynakları kullanabilecekleri konusunda sınırlar. Ancak ders kitaplarının kendisinde kaynaklar hakkında bir bölüm yer almamaktadır.

Genel olarak hem ortaokul hem de lise için “Ders Standartları ve Ders Programı”, tarihsel düşünme ve muhakeme, eleştirel düşünme, tarihte süreklilikler ve değişiklikler/kopuşları keşfetme, bağımsız araştırma gibi tarihi incelemenin pek çok önemli yönünü ihmal ederek vatanseverlik ve ulusal bilinç oluşturma etrafında dönmekte ve büyük ölçüde ideolojik kalmaktadır. Ders kitapları, bu ideolojik çerçevelere ve metodolojik kusurlara uyum sağlanmasına destek olmaktadır.

1997 yılında, devletin ders kitabı sistemi yönetimi gözden geçirilmiş ve 2001’de “Ders Kitabı ve Bilgi İletişim Teknolojileri Döner Sermaye Fonu” olarak yeniden adlandırılan “Ders Kitabı Döner Sermaye Fonu”na, kendi kendini idame ettiren bir kuruluşa aktarılmıştır. Fonun hedeflerinden birisi, “ders kitabı yayıncılığı alanında piyasa ilişkilerinin ve rekabet ortamının, bu kitapları hazırlayanların rekabetçi bir usulle seçilmesiyle daha çok geliştirilmesi”nin teşvik edilmesidir (Textbook and Information Communication Technologies Revolving Fund, 2011). 1990’larda, ders kitabı tedarik edilecek sadece iki yayıncı varken halihazırda ders kitaplarını hazırlamakla ilgilenen bir düzineden fazla özel yayınevi mevcuttur (World Bank, 2003). Ders kitabı yayıncılığındaki devlet tekeli kaldırılmış ve yerine piyasa odaklı, açık bir yayıncılık mekanizması getirilmiş olmasına rağmen, bu yayınevlerinin bağımsızlığı; ihale ve değerlendirilmesinin adil niteliği hakkında şüpheler bulunmaktadır. Ders kitaplarını seçen Rekabet Komisyonları içindeki akademik elitlerin egemenliğinin üstesinden gelmek için şu anda biri öğretim görevlisi ve akademisyenlerden ve diğeri öğretmenlerden oluşan iki komisyon ders kitaplarını gözden geçirmektedir (Khachatryan, Petrosyan ve Terzyan, 2013). Seçilen ders kitapları pilot okullarda uygulanmakta ve öğretmenlerden geri bildirim alınmaktadır. Ders kitapları daha sonra beş yıl boyunca dolaşımda kalmaktadır.

Her akademik yıl için yayımlanan “Onaylanan Ders Kitapları Listesi”ne²⁵ göre, 2016-2017 akademik yılında Ermeni Tarihi konusu için aşağıdaki ders kitapları²⁶ onaylanmıştır:

25 “Onaylanan Ders Kitapları Listesi” her yıl Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından onaylanır; en son 2016-2017 eğitim öğretim yılı için 2016 yılında onaylandı (Minister of Education and Science, 2016). Ders kitapları <http://books.dshh.am/bookcase/hsma> adresinde Ermenice olarak mevcuttur.

26 Bu çalışmada incelenen ders kitapları kalın harfle işaretlenmiştir.

Ders Kitabı ve Sınıfı	Yazarlar	Yayınevi	Yıl
Orta Okul 6-9. Sınıflar			
Ermeni Tarihi, 6. Sınıf²⁷, En Eski ve Eski Dönem	Babken Harutyunyan, Vladimir Barkhudaryan, Igit Gharibyan, Petros Hovhannisyan	Manmar	2013
Ermeni Tarihi, 6. Sınıf	Ashot Melkonyan, Artak Movsisyan, Eduard Danielyan	Zangak	2013
Ermeni Tarihi, 7. Sınıf²⁸, Ortaçağ	Babken Harutyunyan, Hayrapet Margaryan, Artashes Shahnazaryan, Vladimir Barkhudaryan, Igit Gharibyan, Petros Hovhannisyan	Manmar	2014
Ermeni Tarihi, 7. Sınıf	Ashot Melkonyan, Eduard Danielyan, Gagik, Harutyunyan, Hakob Muradyan	Zangak	2014
Ermeni Tarihi, 8. Sınıf²⁹, Yeni Dönem	Vladimir Barkhudaryan, Pavel Chobanyan, Albert Kharatyan, Emma Kostandyan, Ruben Gasparyan, Ruben Sahakyan, Ararat Hakobyan	Manmar	2013
Ermeni Tarihi, 8. Sınıf	Ashot Melkonyan, Aram Simonyan, Aram Nazaryan, Hakob Muradyan	Zangak	2013
Ermeni Tarihi, 9. Sınıf³⁰, En Yakın Dönem	Vladimir Barkhudaryan, Ararat Hakobyan, Hamlet Harutyunyan, Vladimir Ghazakhetsyan, Edvard Minasyan, Edvard Melkonyan	Manmar	2014
Ermeni Tarihi, 9. Sınıf	Edik Gevorgyan, Karen Khachatryan, Amatuni Virabyan	Zangak	2014
Lise			
Ermeni Tarihi, 10. Sınıf³¹, Beşeri Bilimler Branşı	Ashot Melkonyan, Hayk Avetisyan, Artak Movsisyan, Petros Hovhannisyan, Eduard Danielyan	Zangak	2014

27 Bu sınıf seviyesinin “Antikçağlardan 3. yüzyılın sonuna kadar” olan dönemi kapsamı beklenmektedir (Center for Educational Programs, 2012).

28 Bu ders kitabının “4. yüzyılın başlarından 17. yüzyılın ortalarına kadar” olan dönemi kapsamı beklenmektedir (Center for Educational Programs, 2012).

29 Bu sınıf seviyesinin “17. yüzyılın ikinci yarısından Mayıs 1918’e kadar” olan dönemi kapsamı beklenmektedir (Center for Educational Programs, 2012).

30 Bu sınıf seviyesinin “Mayıs 1918’den günümüze kadar” olan dönemi kapsamı beklenmektedir (Center for Educational Programs, 2012).

31 Bu sınıf seviyesinin “Ermeni uygarlığının oluşumundan 9. yüzyılın ortalarına kadar” olan dönemi kapsamı beklenmektedir (Center for Educational Programs 2008). Bu ders kitabı iki bölümden oluşmaktadır: “Eskiçağda Ermeni Uygarlığının Oluşumu ve Gelişimi” ve “Ortaçağda Ermeni Uygarlığı”.

Ermeni Tarihi, 10. Sınıf, Genel ve Doğa Bilimleri/ Matematik Branşı	Ashot Melkonyan, Hayk Avetsiyan, Artak Movsisyan, Petrosy Hovhannisyan, Eduard Danielyan, Vladimir Barkhudaryan, Gagik Harutyunyan, Pavel Chobanyan	Zangak	2014
Ermeni Tarihi, 11. Sınıf32, Beşeri Bilimler Branşı	Ashot Melkonyan, Vladimir Barkhudaryan, Gagik Harutyunyan, Pavel Chobanyan, Aram Simonyan, Aram Nazaryan	Zangak	2015
Ermeni Tarihi, 11. Sınıf, Genel ve Doğa Bilimleri/ Matematik Branşı	Ashot Melkonyan, Pavel Chobanyan, Aram Simonyan, Aram Nazaryan, Vladimir Barkhudaryan, Edik Gevorgyan, Karen Khachatryan	Zangak	2015
Ermeni Tarihi, 12. Sınıf33, Beşeri Bilimler Branşı	Ashot Melkonyan, Edik Gevorgyan, Karen Khachatryan, Yuri Hovsepyan, Amatuni Virabyan, Edik Minasyan	Zangak	2016
Ermeni Tarihi, 12. Sınıf, Genel ve Doğa Bilimleri/ Matematik Branşı	Ashot Melkonyan, Yuri Hovsepyan, Edik Gevorgyan, Amatuni Virabyan, Edik Minasyan	Zangak	2016

Tabloda görüldüğü gibi, ortaokullarda, 6-9. sınıflarda kullanılmak üzere onaylanmış iki ders kitabı bulunmaktadır. “Zangak” tarafından yayımlanan ortaokul seti, iki ders kitabının içeriği ve metodolojisi çok farklı olmasa da, 2013 ve 2014’te yayımlanan sözde ”alternatif ders kitapları”nı meydana getirir.

2.3 Ermenistan’da Tarih Ders Kitaplarının Söylem Analizi

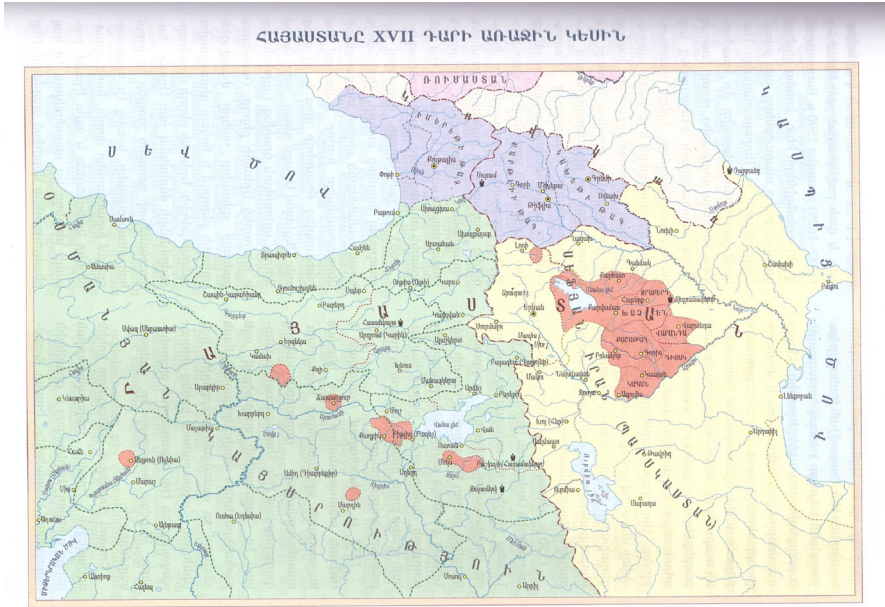
Ermenistan’daki tarih ders kitaplarının³⁴ tarih anlatısı, Türkiye’deki ders kitaplarındaki anlatıyla hem yapısal benzerliklere hem de farklılıklara sahiptir ve “ben” ve “öteki” imgelerini belirleyen aşağıdaki özellikler etrafında inşa edilmiştir:

- 32 Bu sınıf seviyesinin “Ermeni uygarlığını 9. yüzyıl ortasından 1918 Haziran’ına kadar” kapsamı beklenmektedir (Center for Educational Programs, 2008). Bu ders kitabı iki bölümden oluşmaktadır – “Ortaçağ’da Ermeni Uygarlığı” ve “Yeni Dönemde Ermeni Uygarlığı”.
- 33 Bu sınıf seviyesinin “en yakın dönemde Ermeni uygarlığını” kapsamı beklenmektedir. Bu ders kitabı aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır – “İlk Ermenistan Cumhuriyeti”, “Ermenistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti”, “Modern Dönemdeki Ermeni Devleti”; “1920’den Günümüze Ermeni Diasporası”, “Yakın Dönemde Ermeni Kültürü”.
- 34 Bu bölümdeki analiz, hem ortaokulda 6-9. sınıfların hem de lisede (Beşeri Bilimler branşı) 10-12. sınıfların Ermeni Tarihi dersine ilişkindir. Kolay okunması için analiz, bunlardan “ders kitap(ları)”, “yazar(lar)”, “ders kitabı anlatısı” veya “ders kitaplarının anlatıları” olarak bahseder. Alıntılar, hangi ders kitabı örneğinin argüman için temel olduğunu gösterir.

- Ermeni ulusunun görünüşte değişmeyen nitelikleri ve hayali bir türdeşliği aracılığıyla kadim geçmişi günümüze bağlayan **özcü** bir tarih anlatısıdır.
- Savaşların ve siyasi elitlerin tarihine ve süregelen ulusal kurtuluş mücadelesine odaklanan **tekkesli** bir anlatıdır.
- **Mağduriyet** ve “ötekiler”in zulmü anlatısıdır.

2.3.1 Özcü Bir Tarih Anlatısı

Ermenistan’da tarih ders kitaplarının anlatısı, bir etno-ulus (homojen, içkin ve özsel özellikleriyle kadim ve ebedî) olarak anlaşılan bir ulusun önemini vurgular. Bu amaçla ders kitabı anlatısı, “ulus” kelimesi gibi modern kavramları mevcut anlam yüküyle geçmişe yansıtır ve geçmişten bakıldığında eski kavramları geleceğe uzatır. Geleceğe (geçmişin bakış açısından) yansıtmanın ya da “kehanette bulunmaya” örnek olarak, 1915’te Van’ın kendini savunmasının ardından “Van’da kısa ömürlü ulusal otoritenin kurulması”nın günümüz Ermenistan topraklarında “üç yıl sonra Ermeni bağımsızlığının kurulmasının bir öncüsü olarak” görülmesi olarak verilebilir (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 261).



Resim 4. Haritanın üzerindeki başlıkta, “17. Yüzyılın İlk Yarısında Ermenistan” yazıyor (Melkonyan, Barkhudaryan, ve diğerleri. 2015: 73).

Ders kitaplarının hem metinlerdeki hem de resimlerdeki (özellikle haritalardaki) anlatısı Ermenistan ve Ermenilerin kendi imgesini, kendine mahsus, her zaman homojen ve kadim mirastan gurur duyan olarak tasvir eder. Ders kitaplarında metin ya da metinlere eşlik eden resimler, “Ermenistan” sözcüğü kategorisinin ne olduğuna dair bir açıklama yapmadan coğrafi, etnik ve siyasi anlamlarını bir araya getirerek “Ermenistan” olarak adlandırılan alanları tasvir eder. Bu mekânlar ya da resimler günümüzün ya da zamanın ulusal sınırları içinde olmayabilir fakat “Ermeni” olarak adlandırılır. Her ne kadar anlatı yabancı fetihlerin tarihini içeriyor olsa da Güney Kafkasya ve Anadolu boyunca genellikle sınırsız olan Ermenistan’ın şekli bozulmadan kalmaktadır.³⁵

Ulus-devletlerin tarih sahnesine çıkmasından önceki yüzyıllar boyunca imparatorluklar arasındaki sınırların değişmesinden söz eden ders kitabı, bunları tarih boyunca Ermenistan adı verilen varlığa bir müdahale olarak sunar. Diğer durumlarda, “Ermenistan” duygusal bir kategori olarak kullanılır; Ermenistan siyasi bir birim olarak var olmadığına, metin veya haritalar Ermenistan’ı simgeleyen kelimelerle dönemin toponomisini hükümsüz kılar. 10. sınıfta Ermeni Tarihi dersinin girişi, “Ermeni anavatanı” olarak hangi bölgeler üzerinde hak iddia edildiğini belirtmeden, Ermenilerin “asıl topraklarının bir parçası üzerinde yaşamaya devam ettiklerini ve iki devlet ve diasporayla birlikte tüm anavatanlarının sahibi olmaya hazır oldukları”nı ifade etmektedir (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 12). 6. sınıf Ermeni Tarihi dersinin başlangıcında öğrencilere mektupta, “Ölümsüz olan çocukları/oğulları anavatanın özgürlüğü için hayatlarını feda etmeye hazır insanlardır,” denmektedir (Harutyunyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2013: 5).

Ders kitabı Ermenistan Bölgesinde İlk Devlet Oluşumları/Mevcudiyetleri dersinde Ermenileri Kafkasya ve Anadolu yerlisi olarak tanımlamaktadır:

Ermeniler, ön-anavatanlarında [*nakhahayreniq*] ortaya çıkan, orayı hiçbir zaman terk etmeyen ve günümüze kadar hayatta kalan tek yerli Hint-Avrupalı halktır. Bu nedenle Ermeni Dağlık Bölgesi Ermenilerin hem ön-anavatanı hem de anavatanıdır (Harutyunyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2013: 32).

10. sınıf ders kitabı Ermenileri, “Ermeni Dağlık Bölgesi’nin yerli sahipleri ve mirasçıları” olarak adlandırarak grubun köken yerini oradaki siyasi haklarla daha fazla ilişkilendirir (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 26).

10. sınıfın ders kitabının “Ermenilerin Soy Kütüğü” konulu bölümü, Ermenistan’ı sadece Ermenilerin “ön-vatanı” ve “anavatanı” olarak değil, aynı zamanda tüm insanlığın ya da en azından Hristiyanlığın “ön-vatanı” olarak konumlandıran pek çok Ermeni ve yabancı kaynağa (İncil de dahil) gönderme yapmaktadır (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 27). Bölüm aşağıdaki pasajla sona erer:

35 Örneğin bkz. (Melkonyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2015: 73, 163, 271).

Öyleyse, kadim zamanlarda, dağlık bölgemizin çok önemli bir rol oynadığı ulus-aşırı, din-üstü³⁶, kutsal bir ideoloji vardı. Neden tam olarak Ermenistan Dağlık Bölgesi? Topraklarımızın sembolizmi/mistisizmi nedir? Anavatanımızın kutsallığının sırrı nedir?..”(Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 33).

Hristiyanlık, Ermenileri temsil eden bir mihenk taşıdır. Yazarlar, sıklıkla Ermeni tarihinde Hristiyanlığın daimi ve kayda değer rolünü göstermek için metinlerdeki dinî bağlantıya işaret ederler. Özgürlük mücadelesi de Ermenilerde içkin olarak mevcut gibi sunulur: “Kadim zamanlarda kurulan ulusun özgürlüğüne ilişkin mutlak anlayış, atalarımız arasında kalıcıdır ve günümüze kan yoluyla aktarılarak ulaşmıştır.” (Melkonyan, Avetsiyan, ve diğerleri, 2014: 161).

Ermenistan ve Ermenilerin mevcudiyetinin sonsuzluğu, ulus ve tarihe dair daimici düşünceyi oluşturur ve Ermeni ulusunun sunulan ebedî özü, bu görüşü özcüleştirir. Dolayısıyla ders kitabı “*ethnos*”, “ulus”, “insanlar” sözcüklerini birbirinin yerine kullanır; zamanı ve mekânı birlikte biçimlendirir ve tarihselci açıklayıcı şemaları uygulayarak tarih içindeki süreksizliklerden kaçınır, tutarsızlıkları bulanıklaştırır ve tarih içinde görünürdeki ideolojik oydaşmaya bir şekilde meydan okuyabilecek alternatif görüşleri susturur.

2.3.2 Siyasi Elitlerin Tarihine ve Süregelen Ulusal Kurtuluş Mücadelesine Odaklanan Teksesli Bir Anlatı

Ders kitaplarının yazarlarının tek ve buyurgan sesiyle sunulan anlatımı, ağırlıklı olarak siyasal elitlerin tarihine ve yaptıkları savaflara odaklanmaktadır. Bu durum, uzun süreler boyunca bir Ermeni devletinin olmadığı koşullarda çelişkili görünse de ders kitabı, bu süreksizliğe, devletin sürekliliğinin meta-anlatısıyla ya da Ermeni halkının ona duyduğu varsayılan arzu aracılığıyla değinir. 10. sınıf ders kitabının girişi, “bir devletin olmadığı zamanlarda, devletin temel özelliklerine sahip (otorite, kurumlar, silahlı kuvvetler, vs.) çeşitli oluşumlar (beylikler, meliklikler, yarı bağımsız dağlık topluluklar)” olduğunu ileri sürmektedir (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 5). Böylece, ders kitapları Ermeni devletinin yokluğunda bile, toplumsal veya kültürel tarihe yeniden odaklanmaya direnir ve bunun yerine, çeşitli imparatorluklar ve asırlar boyunca siyasal elitlerin gelecekteki Ermeni ulus-devletini inşa etme çabalarının bilincinde oldukları iddiasıyla ve Ermeni devleti için verilen mücadeleler aracılığıyla politik ve elit bir süreklilik kurar. Teksesli tarih anlatısı, aynı ulusal kurtuluş ideolojisine sahip vatansever elitlerin bakış açısıyla yazılır. Anlatı kendisini, görünürdeki bu tutarlılığa karşı olası herhangi bir sapmadan sistematik biçimde soyutlar. Görüş ayrılıkları mevcut olduğunda bile, ikincil veya marjinal olarak tasvir edilir.

³⁶ Ders kitabı, bu kelimeleri kullanır çünkü pasaj, çeşitli geleneklerden ve dinlerden gelen kaynakların incelenmesini önceler.

Bu görüş ayrılığının marjinalleşmesine ilişkin modelin bir örneği, “siyasal yaşamın yükselişi” ve 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu’nda Ermeniler arasında “yeni kurtuluş mücadelesinin ideolojisi”nin ortaya çıkışıdır (Melkonyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2015: 182-205). 11. sınıf ders kitabı anlatısı, bir sayfa boyunca, çeşitli liderleri ve insanları yekpare sunmaktan uzaklaşır. “Tüm ulus adına konuşan ancak öncelikle köylülerin, şehirli zanaatkârların ve küçük ölçekli tüccarların bakış açılarını ifade eden ulusal muhafazakârların” görüşleri, çeşitli fikirleri içeren liberal akımdan uzaklaşarak tartışılmaktadır (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 183).

Bununla birlikte yazarlar, bölümün ilk dersinde göreceli bir görüş çeşitliliği sunduktan sonra, “silahlı mücadelenin ideolojisinin formüle edilmesi” dersinde, görüş ayrılıklarını ulusal kurtuluşa yönelik pekiştirilmiş fikir birliğine tabi kılmaktadır. Ders kitabı, Zeytun’daki 1862 isyanının “zorunluluk olarak ulusal birlik anlayışını derinleştirdiği”ni ve 1877-1878 Rus-Türk Savaşı’nı izleyen Berlin Konferansı’nın bu muhafazakâr veya liberal Ermeni yazarların ve daha önce barışçıl yollardan yana olan Raffi, Tserents ve Mkrtych Khrimyan gibi aktivistlerin tutumunu daha da değiştirdiğini öne sürmektedir. Ders kitabı, Mattheos Mamourian³⁷, Muratsan, Tserents ve Raffi gibi yazarları “gençliği yeni kahramanlık eylemleri, fedakârlık ve ahlak doğrultusunda zorlayan” edebiyat örnekleri olarak öne çıkarmaktadır. Bu bölüm, “daha kararlı bir mücadele için nesiller hazırlamak” mesajıyla son bulmaktadır (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 191-205).

Siyasal elitlerin sesinden anlatılan bağımsızlık için sürekli mücadele olarak tarih, sıradan insanı, ulusal kurtuluş fikrini desteklemek için elitlerle birlikte hareket eden ve yüzü olmayan bir kitle olarak ya da uğradıkları zulüm nedeniyle özgürleşme ihtiyacının vurgulandığı mağdurlar olarak betimler. Bu nedenle ders kitaplarının tarih anlatısı, bağımsızlık ve ulus-³⁸inşası için mü-

37 “Ermeni Siyasal Yaşamının Yükselişi” başlıklı bölümde yer alan derslerden ikisini “Ek Maddeler” başlığı altında Mattheos Mamourian’dan yapılan alıntılar takip eder. Alıntılar “kendi çabalarıyla kurtuluşun gerekliliği” ve “gerçek vatanseverlik” ve Ermenilerin çevresindeki “siyah zincire/bağa” son vermesi için dış aktörleri beklememesi ve “yüzyılların intikamı”nı üstlenmesi üzerinedir (Melkonyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2015: 186, 194).

38 Ders kitaplarında “ulus” (*azg*) (ve onun türevi “ulusal”) kelimesinin anlamı çok yönlüdür; çoğu zaman bir etno-ulus anlamına gelir ve “halk” (*zhoghovurd*) kelimesiyle birbirinin yerine kullanılır. Ders kitaplarında ulusal kurtuluş kavramı ya da ulus-devlet oluşumu, ulus-devlet düşüncesinin biçimlendiği ve “ulus” kelimesinin bugünkü anlamını kazandığı 19. ve 20. yüzyılın Avrupa’sının tarihi bağlamını göz ardı ederek, Ermenistan sanki benzersiz bir örnekmiş gibi ele alınır. Sorun, ulus-devlet kavramının başlangıcından önce Ermenilere atıfta bulunarak “ulus” kelimesinin kullanılması değildir. Sorun, kavramın yüzyıllar öncesine, sanki tüm modern anlam yükünü taşıyormuş gibi, geriye dönük uygulanmasıdır. Nüfustan söz ettiğinde dahi, ders kitabı ulus anlamına gelen *azg* ve “nüfus” anlamına gelen *bnakchutyun* kelimesinden türetilen “ulus-nüfus” (*azgabnakchutyun*) kelimesini kullanmaktadır, böylece “ulus” kavramı her zaman mevcut olur, kadim hale gelir (Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 183).

cadele eden ve vatansever bir halk imgesini sunan dar bir mercekten inşa edilmiştir. 10. sınıf ders kitabının girişi, “özgürlük ve bağımsızlığın korunması veya restorasyonu için yüzyıllardır süren mücadelenin, Ermeni tarihinin eksenini meydana getirdiği”ni savunur (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 5).

Ders kitapları sürekli bir ulusal kurtuluş mücadelesi anlatısı inşa ederek, bu anlatıyla uyumlu olayları ve olguları öne çıkarır ve ilgili olmayanları atlar. Sonuç olarak, Kilikya Krallığı’nın sona ermesinden bu yana Ermenilerin, ulusal kurtuluş için çaba gösterdikleri ve Osmanlı İmparatorluğu’nun da içinde olduğu düşmanlarına karşı mücadele ettikleri mitolojik bir tarih imgesi ortaya çıkmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu’na karşı açık bir mücadele anlatısı, bu sürekli mücadelenin içine gömülmüş, birçok soru yanıtı bırakılmıştır: Örneğin, neden 19. yüzyıl öncesinde Ermenilerin Osmanlı İmparatorluğu’na karşı büyük bir hareketi yoktu; neden 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında bile ulusal kurtuluş hareketleri sadece az sayıda Osmanlı Ermeni’sini kapsadı ve hiçbir zaman ülke çapında bir halk ayaklanmasına dönüşmedi? Nihayetinde bu anlatı, 1915’te birçok Ermeni’nin Osmanlı makamlarının soykırımla sonuçlanan tehcir emrine neden uyduklarını açıklamamaktadır (Zolyan, 2016).

Ders kitaplarının anlatısı, sıradan insanlar arasında alternatif perspektiflerin veya fikir ve ideallerin çeşitliliğini göz önünde bulundurmaya ihmal etmektedir. Aynı mekândaki diğer halkların ve Ermenilerin bir arada yaşama deneyimini ve diğer insan gruplarının toplumsal yaşamın farklı alanlarındaki rollerini veya katkılarını aynı ölçüde görmezden gelir. Bazen alternatif bir görüşten bahsedilir; ancak bu görüş ayrılığı, 1877-1878 Rus-Türk Savaşı sırasında “Ermeni Patriği Nerses Varzhapetyan ve imparatorluğa sadık kalma çağrısıyla ortaya çıkan Ulusal Meclis üyeleri” örneğinde gösterildiği gibi, yalnızca elitler arasındaki alternatif görüşlere işaret etmektedir (Melkonyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2015: 176). Bu elit grupların görüşleri bile marjinalleştirilmiştir ve halkın sesi, vatansever elitleri desteklemeye başlayan hayali, tekil bir ses olarak sunulmuştur: “Ermenistan’ın kurtuluşu hem anavatanda hem de diasporada ve halkı ulusal kurtuluşa yönlendiren “cesur”³⁹ liderler lehine tüm halka aşılarmıştır (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 3).

Ulusal kurtuluşa dair bu anlatı, militarizm ideolojisi de içermektedir. Ders kitabının, militarist içeriği soğurma hızı şaşırtıcıdır. Nisan 2016’dan; Dağlık-Karabağ sorununun tırmanmasından birkaç ay sonra, 2016-2017 öğretim yılı için 12. sınıf “Ermeni Tarihi” ders kitabında, şu sonuca varan iki sayfalık bir anlatı yer alır: “Artsakh [Dağlık-Karabağ] savaşının yeni evresi, Ermeni

39 Bu kelime, banşıl yollardan yana olanlarla silahlı mücadeleyi destekleyenler arasındaki farkın bir işareti olarak pek çok kez ortaya çıkmaktadır.



Ջորահանդես Հանրապետության հրապարակում

դիմեց աննախադեպ լայնամասշտաբ հարձակման Լեռնային Ղարաբաղի դեմ շփման գծի ողջ երկայնքով՝ կիրառելով սպառազինությունների ողջ համալիրը, այդ թվում՝ զրահատեխնիկա, ծանր հրետանի և օդուժ: Գործողությունների առաջին իսկ ժամերից հակառակորդի թիրախ դարձան նաև խաղաղ բնակավայրերն ու քաղաքացիական անձինք, այդ թվում՝ դպրոցական երեխաները: **Թշնամու գազանաբարո վայրագության դրսևորումները՝ անդամահատումը, գլխատումը և այլն, հուշում են, որ նա դարձյալ հույսը դրել էր ահաբեկչության վրա: Հայկական կողմը իր հայրենիքը պաշտպանելու վճռականությամբ ու բարոյամարտական բարձր ոգով լուրջ հակահարված հասցրեց ադրբեջանական ուժերին:**

Զավթիչ Ադրբեջանի ռազմաքաղաքական ղեկավարությունը հույսը դրել էր արդիական սպառազինության և տեխնիկայի կիրառման վրա,

որը ձեռք էր բերել հիմնականում Ռուսաստանի Դաշնությունից, Ուկրաինայից, Իսրայելից:

Ծավալված մարտական գործողությունները առավել թեժ էին ռազմաճակատի վերածված առաջնագծի հյուսիսարևելյան (Թալիշ—Մատաղիս—Մարտակերտ) և հարավային (Հադրութ) ուղղություններում: Ապրիլի 4-ին թշնամին սկսեց կիրառել ծանր հրետանային համակարգեր, ընդլայնել հարվածային անօդաչու թռչող սարքերի և այլ գերժամանակակից տեխնիկայի օգտագործումը:

Ադրբեջանի հանկարծակի, կայծակնային հարձակումը՝ «բլիցկրիգը», տապալվեց՝ և թուրք-ադրբեջանական տանդեմը խայտառակ կրախի մատնվեց: ՀՀ նախագահ, ԶՈՒ գերագույն գլխավոր հրամանատար Ս. Սարգսյանը ապրիլի 4-ին՝ ԵԱՀԿ անդամ պետությունների դեսպանների հետ կայացած հանդիպման ժամանակ՝ հստակորեն բացահայտեց

155

Resim 5. Erivan'da bir askerî geçit töreni fotoğrafıyla birlikte Dağlık-Karabağ bölgesinde çatışmanın Nisan 2016'da turmanması hakkındaki ders kitabı anlatımı (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 155).

halkının, askerlerinin yanında durma birlikteliği ve kararlılığında olduğunu ve ordunun ölümsüz olduğunu ve Ermeni halkının kendi kendini örgütlemeye ve anavatanı savunma kutsal görevi için askere yazılmaya ve Artsakh savaşına dair zafer kampanyamızı sürdürmeye hazır olduğunu kanıtladı” (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 157).

2.3.3 Mağduriyet ve “Ötekiler”in Zulmü Anlatısı

Ulusal kurtuluş çerçevesinde, ders kitapları Ermenileri mütemadiyen mağdur olarak resmetmektedir. Ermeni tarihi, dünya tarihi içine yerleştirilmeden ayrı bir ders olarak öğretildiğinde, tekrarlayan bir biçimde imparatorluklara ve fetihlere boyun eğme anlatısı ortaya çıkmaktadır: Bizans ve Sasani-İran imparatorlukları, Arap halifeleri, Selçuklu fetihleri, Moğol fetihleri, Safevi-İran ve Osmanlı imparatorlukları⁴⁰ esasen, Ermenistan ve Ermenilerle ilgili olarak ya onların fatihleri ve failleri veya onların müttefikleri olarak resmedilmiştir. Yinelenen bu zulüm ve mağduriyet örüntüsü içinde Osmanlı İmparatorluğu ve Türkler, ders kitaplarının anlatısında “öteki” ve “düşman”ın önceden kurulmuş “rolü”nü icra etmeye başlarlar.⁴¹ Soykırımla birlikte anlatı, nihai kurban imgesini ve Türklerin temsil ettiği nihai fail imgesini inşa eder.

Osmanlı İmparatorluğu “Türk” ya da “Osmanlı” sıfatıyla “Türkiye” ya da “Bab-ı Ali” olarak da anılmaktadır. Osmanlı dönemi için ders kitaplarında “Türk” (*turqakan*) kelimesi hem devlete hem de insanlara atıfta bulunacak şekilde kullanılmıştır. Mesela, “Batı Ermenilerini Soykırıma Uğratan Türk Programının Hayata Geçmesinin Başlangıcı” başlığı, dünyanın ilk soykırımlarından biri olarak nitelendirerek, Sultan Abdülhamid katliamlarını anlatmaktadır. Bu bölüm, programın sadece Ermenileri imha programı olmadığını, aynı zamanda “Türk” olduğunu söyler. Buradaki “Türk” kelimesinin genel olarak Türk devletine mi, Türk milliyetçilerine mi veya Türk halkına mı atıfta bulunduğu açık değildir (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 211; Zolyan, 2016). “Başlangıç” kelimesinin kullanımı, Hamidiye katliamları ile Jön Türklerin yürüttüğü soykırımı tekil bir anlatıda birbirleriyle ilişkilendirir. 8. sınıf ders kitabındaki kelime seçimi daha da sorunludur: “Abdülhamid, Ermeni meselesini Türk usulü (*turqavar*) –katliamlar yoluyla– çözmeye karar verdi” (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 81). Diğer bir ifadeyle ders kitabı, Türk usulü belirli bir sorun çözme yolunun olduğunu; bunun da katliamlar olduğunu varsayar.

40 Rus İmparatorluğu’nun ikircikli bir temsili vardır. Bazen ehven-i şerdir; Ermenilerin İran İmparatorluğu’nun baskısından sonra sığınabileceği ve dinî özgürlüklerini yaşayabilecekleri ve ekonominin gelişimine katılabileceği imparatorluktur (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 38). Rus İmparatorluğu kimi zaman da okulları kapatan ve dinî özgürlüğü sınırlandıran ve bölgeyi kendi yararına kullanan sömürgeci ve “zalim” olarak adlandırılan baskıcı imparatorluklar arasında sayılır. İlginç biçimde, ders kitabı, “Ermeni ayrılıkçılığı miti”ni, 19. yüzyılın sonlarında imparatorluktaki Ermeni karşıtı tutumları başlatmak için işlenen bir şey olarak tanımlamaktadır (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 65). Rus İmparatorluğu’nun temsili, bağımsızlık döneminin ders kitaplarında giderek daha olumsuz hale gelmiş ve dolayısıyla Bolşevik Rusya ve Sovyetler Birliği’nin de temsili değişmiştir. Örneğin, Ermenistan’ın Sovyetleşmesi ve daha sonra Moskova ve Kars antlaşmaları bağlamında “Ermenistan’a karşı kurulan Kemalist-Rus planı” ders kitaplarında nispeten yenidir (Melkonyan, Gevorgyan, ve diğerleri, 2016: 51, 76).

41 Daha kapsamlı bir düşman imgesi tartışması için bkz. (Zolyan ve Zakaryan, 2008).

Ders kitaplarının hiçbiri, Osmanlı İmparatorluğu’nu veya Türk halkını ve onların Ermenilerle ilişkilerini, pozitif veya tarafsız birlikte yaşama bağlamında tanımlamaz. Bu ilişkinin anlatısı; savaşlar, fetih, baskıyla Ermenilerin ayrımcılığa uğramasına dayanmaktadır.⁴² Ders kitaplarının, Türklere veya Osmanlı İmparatorluğu’na (ve diğer imparatorluklara) yönelik “zalim” (*luts*) ya da “acımasız” (*dzhdak*) ve “vahşi” (*vayrag*) “egemenlik” (*tirapetutyun*) uygulayan “çağdışı bir imparatorluk” gibi ayrı bir canavarlaştırmacı söz dağarcığı vardır.

Ders kitabı; 19. yüzyılın ikinci yarısını “politik, ekonomik ve kültürel yaşamda yoğun bir yükseliş” dönemi olarak tanımladığında, “piyasa (kapitalist) ilişkilerinin ekonomide kök saldiğını ve kültür alanının benzersiz bir uyanışı deneyimlediğini” belirtmektedir (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 191). Bununla birlikte ders kitabı bunları, Osmanlı (veya Rus) İmparatorluğu içindeki olumlu bir arada yaşamanın örneğı olarak görülebilecek gelişmeler biçiminde bir bağlama oturtmaz. Olumlu gelişmeler, yalnızca kendilerine ya da “Avrupa’daki devrimler” gibi imparatorlukların dışındaki faktörlere atfedilir (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 191).

Osmanlı İmparatorluğu’nun zalim olarak açık biçimde etiketlenmesine zarar verebilecek ve siyah-beyaz anlatıyı daha nüanslı hale getirecek olaylara ders kitaplarında ya yetersiz yer verilir ya da meta-anlatıya uyacakları şekilde yorumlanır. Örneğın, Osmanlı hükümetinin 1877-1878 Rus-Türk Savaşı sırasında öldürölen Alaşkirt (Eleşkirt) halkına resmî başsağlığı veya Ermenilere verdiği reform vaatleri, “Ermenilerin gönlünü almak/hoşnut etmek çabaları” olarak görülür ve önemsenmez (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 176). Ders kitapları, 1839 Tanzimat ve 1856 Islahat fermanlarını⁴³ ve 1860 Ermeni Ulusal Anayasası’nı⁴⁴, Osmanlı İmparatorluğu’nda ya da Avrupa imparatorluklarının baskısının sonucunda ortaya çıkan genel krizi önleme girişimleri olarak çerçeveleyen olumlu adımlar olarak görmezden gelir (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 71; Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 160). Ders kitapları, Ermenileri Osmanlı İmparatorluğu’nda yok olmaya veya sınır dışı edilmeye yazgılı⁴⁵ olarak tasvir etmektedir.

42 Osmanlı İmparatorluğu’nda avukat ya da yazar olan Ermeni bireylerin başarılarının istisnai, “doğuştan gelen yetenekleri”nin bir sonucu olduğı varsayılmakta ve Osmanlı memur sınıfıyla yakınlığı olan “zengin Ermeni amiralar sınıfı” gibi grupların başarısının sürekliliğı olmadığı düşünölmekte; bu başarı küçük görölmektedir (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 184, 256).

43 Tanzimat ve Islahat fermanları, padişahın yönetiminin bütün milletlerin eşitliğini ve vergi ve yargı sistemlerinde iyileşmeyi kabul ettiğı reform fermanlarıydı.

44 Islahat Fermanı, Ermenilerin kendi anayasasını hazırlamasını mümkün kılmıştır. Hazırlanan bu anayasa, 1963 yılında değişikliklerle Bab-ı Ali tarafından kabul edildi.

45 Bu yeni nesil ders kitaplarında Müslöman veya Müslömanlaş(tırıl)mış Ermenilerden bahsedilmektedir; baskı bağlamında ve farklı bir tonla da olsa, marjinalleştirilmiş grupların anlatıya dâhil edilmesine yönelik önemli bir adımdır (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 144; Zolyan, 2016).

Bağlamından koparılmış başka bir anlatı örneği de 19. yüzyılın sonundan itibaren Kafkaslar ve Balkanlar'dan gelen Müslümanların Anadolu'ya iskânıdır. Ders kitabı Çerkeslerin ve diğer muhacirlerin gelişini “kurtuluş hareketlerini kontrol altına almak adına çok sayıda Müslümanın Batı Ermenistan'a iskânı” olarak görmektedir (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 103) ve başka bir örnekte buna “gerçek bir kötülük” adını vermektedir (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 231). Ders kitabı, Balkanlar ve Kuzey Kafkasya'daki Müslümanların katledilmesine, yerlerinden edilmesine ve yeniden iskâna yol açan ve muhtemelen Hristiyanlara yönelik kızgınlıklara ve bunun yanı sıra yanlış bir “intikam” isteğine katkıda bulunan geniş bağlamı ele almaz (Zolyan, 2016).

Bu nedenle, ders kitabı söyleminin önemli kusurlarından birisi, mağduriyet ve daimi zalim olarak Türkler üzerine yaptığı temel vurgusuyla, karmaşık tarihsel gelişmeleri, Ermenistan ve Ermenilere dair özcü bir görüş oluşturarak, siyasi elitlerin sesinden ulusal kurtuluş mücadelesinin basit bir anlatısına indirgemesidir.

2.4 Anlatılmamış Hikâyeler:

Ermenistan'daki Tarih Ders Kitaplarında Kadının İhmal Edilmesinin Biçimleri

Türkiye'deki ve başka yerlerdeki ders kitaplarına benzer bir şekilde ve genel olarak dünyada tarih yazıcılığıyla tutarlı olarak, tarihsel anlatıların nüfusun yarısını oluşturan kadınları ihmal etmesi garip olmakla birlikte normalleştirilmiştir. Daha şaşırtıcı olansa, demokrasilerin tüm dünyada gelişmesine rağmen bu alanda hemen hiçbir gelişmenin olmamasıdır.

2006 yılında Dünya Bankası tarafından yayımlanan bir politika belgesi “Ermenistan tarihinin münhasıran konu alanı içeriğine odaklandığını ve genellikle cinsiyet körü olarak kaldığı”⁴⁶ı kaydeder (Silova, 2016). Biz ise daha da ileri giderek tarih ders kitaplarının sadece cinsiyet körü değil, aynı zamanda cinsiyetler arası önyargılı ve taraflı bir bakış açısına sahip olduğunu iddia edeceğiz. Kadınların tarihsel anlatının neredeyse bütünüyle dışında bırakılmasının sebeplerinden birisi, yukarıda da belirtildiği üzere, bu anlatıların savaşların ve elitlerin tarihi üzerine kurulmasıdır. Ancak elit merkezli siyasal tarih bağlamında dahi kadınlar anlatıdan bütünüyle dışlanmışlardır.

Bu bölümde yapılan analiz, 6. ve 9. sınıflar arasında okutulan “Dünya Tarihi” ve “Ermeni Tarihi” ders kitapları ile 10. ve 12. sınıflar arasında okutulan “Ermeni Tarihi” ders kitaplarına dayanmaktadır. Yapılan analizin amacı tarih konu alanının içeriğinde istikrarlı bir biçimde cinsiyet temelli dışlayıcılık ve yanlışlık örüntülerinin olup olmadığını gözlemlemektir. Bu bölümde incelenen diğer tarih kitapları⁴⁶ şunlardır:

⁴⁶ Ders kitapları Ermenice olarak bu adreste bulunabilir: <http://books.dshh.am/bookcase/hsma>.

Ders Kitabı ve Sınıfı	Yazarlar	Yayınevi	Yıl
Dünya Tarihi, Antik Dünya, 6. Sınıf	Albert Stepanyan, Hayk Avetisyan, Aram Kosyan	Zangak	2013
Dünya Tarihi, Ortaçağ, 7. Sınıf	Gagik Harutyunyan, Aram Nazaryan	Zangak	2014
Dünya Tarihi, Yeniçağ, 8. Sınıf	Albert Stepanyan, Ruben Safrastyan, Aram Nazaryan	Zangak	2013
Dünya Tarihi, Yakın Dönem, 9. Sınıf	Albert Stepanyan, Aram Nazaryan, Ruben Safrastyan	Zangak	2014

Belirtilen amaçla “kadın”, “kadınlar”, “kraliçe”, “prenses”, “kız çocuk” ve diğer anahtar kelimeleri içeren metin bölümleri, anahtar kelimenin geçtiği bütün paragraf dikkate alınarak analiz edilmiştir. Kitaplardaki tüm görseller de incelenmiş, kadınları betimleyen görseller analiz edilmek üzere seçilmiştir. Dünya Bankası’nın çalışması, lise tarih kitaplarında kadınların temsilinin yüzde beş’in altında olduğunu ve kadınlardan hiçbir alıntı yapılmadığını gösterdiği için (Silova, 2016) analizin amacı kadınların bu yüzde beş oranındaki temsiline bakmak ve bunları ortaokul ders kitaplarındaki söylemle karşılaştırmak olarak belirlenmiştir.

Kadın liderler ders kitaplarında çok az yer bulur. Sadece iki kadın –Margaret Thatcher (tek bir cümleyle) ve Angela Merkel– “Dünya Tarihi” kitaplarında kendi başlarına karakterler olarak yer bulabilmişlerdir (Stepanyan, Nazaryan ve Safrastyan, 2014: 88, 136). 6. sınıf “Dünya Tarihi” ders kitabı Mısır tarihini tartışır fakat ülkenin kadın liderlerinin herhangi birisinden dahi bahsetmez. Kitapta ikinci kadın firavun Hatşepsut’tan (Hatshepsut) hiç bahsedilmez; Akheneten’in tartışıldığı bölümde ise dönemin birinci konsülü ve kraliçesi Nefertiti’nin adı anılmaz (Stepanyan, Avetisyan ve Kosyan, 2013: 21-14, 46).

Kadınların tarih ders kitaplarında kendilerine yer bulabildikleri durumlardan bir tanesi, kurban veya yönetilen olarak tasvir edilmeleridir. Kadınlar, tekrarlanan bir tema olarak, kitlesel tehcirler ve katliamlar bağlamında kolektif olarak resmedilirler. 8. sınıf ders kitabı, 1915 Soykırımı’nda Kilikya Ermenilerinin örgütledikleri özsavunma eylemlerini anlatırken “güzel kadınların ve kızların zorla Müslüman haremlerine alın(dığını)” belirtir. Bir sayfa sonra Rusya, Doğu Ermenistan ve diğer bölgelere göçe zorlananların çoğunlukla kadınlar ve çocuklar olduğunun altını çizer (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 127).

1915’te Urfa’daki direnişi anlatırken, 8. sınıf ders kitabı erkek liderin ismini belirtir ve “kadınların ve hanımefendilerin de mücadeleye katıldığı”ndan bahseder. Aynı dönemi anlatan 11. sınıf ders kitabı kadınların Urfa’daki dire-

nişe katılımını tamamen es geçer ve onlardan sadece tehcirle ilgili kısımlarda bahseder (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 136-137; Melkonyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2015: 261). Ders kitapları, tamamen kadınlardan oluşan bir bölüğe liderlik eden (Hanım lakaplı) Armenuhi Ketenjian gibi Urfalı kadınların isimlerini ve ikonik fotoğraflarını görmezden gelmiştir.

8. sınıf ders kitabı 1915'te Van direnişini tartışırken sadece "kadınlar ve genç kızların Ermeni ve Süryani savaşçılara ve mültecilere giysi ve gıda tedariği işine katıldıkları"nı yazar. 1915'teki Musa Dağı direnişinde olduğu gibi kadınların eylemleri ve mücadeledeki yerlerine dair örneklerle veya isimlere yer verilmez (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 134-136). Benzer bir şekilde, 1904 Sasun İsyanı'na değinirken ders kitabı, kadınların erkeklerle birlikte mücadelede yer aldıklarından bahseder (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 94). Ancak burada yine kadınların katılımı, kolektif bir katkı olarak sunulur. 1990'ların başlarındaki Dağlık-Karabağ Savaşı'nda da 9. ve 12. sınıf ders kitapları erkeklere fotoğraflarıyla ayrıntılı bir şekilde yer verirken, tek bir kadın dahi erkeklerle karşılaştırılabilecek ayrıntıda sunulmamıştır.

Dolayısıyla siyasal elitlere ve onların mücadelelerine odaklanan mevcut tarih paradigması içinde kadınlar büyük ölçüde dışlanmıştır. Dahil edildiklerinde ise ya kolektif bir biçimde isimleri anılmaksızın arka plan olarak ya da kurbanlar ve yönetilen unsurlar olarak sunulurlar.

Kadınların birey olarak bu kitaplarda takdim edildiği ender durumlarda, esas katkıları ve kimlikleri bu olmasa da "bakıcı" rollerinin altı çizilir. Shushanik kendisine tarih kitaplarında yer bulan az sayıdaki kadın figürden bir tanesidir. Shushanik'in ders kitabında bahsedilen en önemli katkısı, Smbat Bagratuni'ye 300 erkeğin hayatını bağışlaması için yalvardığı için Arap istilacılara karşı gösterdiği merhamettir (Harutyunyan, Margaryan ve diğerleri, 2014: 62, 67). Ders kitaplarının askerî-siyasal mantığında böyle temsil edilmeleri, kadınların devlet işlerine karışmalarının uygunsuzluğuna bir örnek olarak yorumlanabilir.

Kadınların kurban olarak resmedilmeleri sadece "Ermeni Tarihi" ders kitaplarına özgü bir durum değildir. 6. sınıf "Dünya Tarihi" ders kitabında Antik Yunanistan bağlamında kadınlardan bahsedilen tek konu onların Atina'da vatandaş kabul edilmemeleridir (Stepanyan, Avetisyan ve Kosyan, 2013: 81). Bu durum öğrencileri antik dönemden bu yana kadınların iktidarın dışında tutulmaya yazgılı oldukları sonucuna ulaştırabilir. Halbuki ders kitabının görmezden geldiği zengin Yunan tarihi tam aksi örneklerle doludur. Perikles'in onun kadar güçlü sevgilisi Atinalı Aspasia, Atinalı ilk kadın hekim Agnocide ve birçok başka isim hemen akla gelmektedir. Bu kitapların yazarları kadınları o pozisyonlarda görmek istemeseler de Antik Yunanistan kadın hükümdarlar ve tanrıçalar yönünden zengindir.

Lise ders kitaplarında kadınlara kolektif olarak veya kurban olarak dahi yer verilmemiştir (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014; Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015; Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016). Sadece 10. sınıf ders kitabının başında antik dönemlerde Toprak Ana'ya büyük bir saygı duyulduğuna, Taş Devri'nin ortasında ondan Büyük Anne olarak bahsedildiğine değinilir (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 22). Ancak o dönemde kadınların yeri ve toplumsal konumuna bağlamak için bir girişimde bulunulmaz.

12. sınıf ders kitabındaki İkinci Dünya Savaşı'na dair bölümde, erkeklerin çoğunun savaşa katılmak üzere askere çağırıldığından söz edilirken, çok iyi bilinmesine rağmen kadınların geleneksel olarak erkekler tarafından yapılan işler de dahil olmak üzere sivil hayatın her alanına adım attıklarından ve cepheyi destekledikleri gibi cephe gerisinde tüm toplumsal hayatı yeniden ürettiklerinden bahsedilmez (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 104-110). Aynı konuya değinen 9. sınıf ders kitabında "kadınların, yaşlıların ve çocukların cepheye giden tarım işçilerinin yerlerini aldığı"ndan ancak kısaca bahsedilir (Barkhudaryan, Hakobyan ve diğerleri, 2014: 78).

Bu kitaplarda kadınlar, askerî ve diplomatik bağlamlarda da bu alanlarda önemli roller üstlenmeler dahi konu edilmezler. Örneğin 12. sınıf ders kitabında Ermenistan'da Üçüncü Cumhuriyet'in siyasal organizasyonu anlatılırken ve 1990'ların siyasi partileri tek tek sayılırken, tümüyle kadınlardan oluşan ve dönemin kamusal hayatında önemli bir yer tuttuğu gibi parlamantoda da temsil edilen Shamiram Partisi görmezden gelinir (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 165). Diasporanın ve daha sonra Ermenistan'ın yardımlaşma cemiyetleri konu edilirken yazarlar açık şekilde bir kadın örgütü olan Ermeni Yardım Topluluğu'nu ve diğer kadın yardım cemiyetlerini ihmal ederler (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 214).

Kadınlar kitaplarda genellikle erkek figürlerin anneleri, eşleri, kız kardeşleri ve kız çocukları kimlikleriyle yer bulur. 11. sınıf ders kitabı 19. yüzyıl sonunun kadın kahramanı Sose'ye (Vardanyan) sadece gerilla lideri kocası Serob Vardanyan'la ilişkisi bağlamında yer verir. Sose'nin, öldükten sonra kocasının faaliyetlerini sürdürdüğü zikredilir (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 208). Kocasından bağımsız bir mücadele tarihi olmasına ve kahramanlar anıtına gömülmüş olmasına rağmen Sose, ders kitabında kendisine erkek bir savaşçının eşi olarak yer bulmuştur.

7. sınıf "Dünya Tarihi" ders kitabı Bizans İmparatoriçesi Theodora'yı Ravenna'da bulunan bir kilisede yer alan ve imparatorla evliliğini resmeden bir mozaik yoluyla tasvir eder. Bu görsele eşlik eden metin İmparator Justinianus'un yükselişini anlatır ve Theodora'yı gençliğinde gezgin bir dansçı olarak tarif eder. Güzelliği ve zekâsıyla imparatorun ilgisini nasıl cezbediği anlatılır. Ders kitabı bir cümleyle Theodora'nın dinle ve politikayla ilgili ol-

duğunu ve ülkesinin yönetimine katıldığını aktarırken, aslında kocasıyla beraber hükümdar vekili olduğundan bahsetmez (Harutyunyan ve Nazaryan, 2014: 16).

Bir başka siyasal figür, 4. yüzyılın kraliçesi Parandzem, anne, eş ve kurban olarak üç kadınlık rolünü de aynı anda yerine getirir. Kısa bir pasaj kraliçenin Sasani Kralı Shapur'un ordusu tarafından kaçırılarak işkence edildiği Artagers Kalesi'nin kuşatılmasından bahseder (Harutyunyan, Margaryan ve diğerleri, 2014: 23). Ortaçağ Ermenistan'ının temel siyasal fügürlerinden biri olan Kraliçe Parandzem, siyasetçi rolüne ilişkin onca araştırmaya ve hakkında onca kaynak olmasına rağmen, sadece erkeklerle ilişkisi ve uğradığı mağduriyeti konu edilmiştir.⁴⁷

6. sınıf "Dünya Tarihi" ders kitabı Kleopatra'ya Marcus Antonius'la intiharları yüzünden değinir (Stepanyan, Avetisyan ve Kosyan, 2013: 128). Bu son firavunun etkisi ve önemi üzerine fazlaca araştırma yapmaya bile gerek yoktur. Ancak tüm tarihi, bir sıçramayla intihar ettiği zamana sıkıştırılır. Hatta bu olay bile erkek hükümdarlarla birlikte intihar etmeleri nedeniyle zikredilir. 10. sınıf "Ermenistan Tarihi" kitabında Kleopatra'ya daha geniş bir yer verilir. Ancak burada da bağlam Roma'nın genişlemesine direniştir ve Kleopatra yine Marcus Antonius'un eşi olarak takdim edilir. Kleopatra'ya çok az bir faillik rolü, II. Artavazd'ın (Artavasdes) ölüm emrini vermesi dolayısıyla tanınmıştır (Melkonyan, Avetisyan ve diğerleri, 2014: 108-110).

10. sınıf "Ermeni Tarihi" ders kitabında Kraliçe Erato, tahta ortak olmasına ve kardeşi öldükten sonra tek hükümdar olmasına rağmen, erkek kardeşi IV. Tigran'la (Tigranes) ilişkisi dolayısıyla temsil edilir (Melkonyan, Avetisyan ve diğerleri, 2014: 113, 116).

Kadınlar, bazı durumlarda diğerleri üzerindeki olumsuz etkileri dolayısıyla aktör olarak sunulur. 8. sınıf "Dünya Tarihi" ders kitabı Fransa Kralı XVI. Louis'yi sadece avlanmaya ve eşi Kraliçe Marie Antoinette'in düzenlediği şölenlere meraklı zayıf bir hükümdar olarak resmeder. İkisinin de sonu idamla biter (Stepanyan, Safrastyan ve Nazaryan, 2013: 26).

Kadınlar aynı zamanda hükümdar babalarının ve erkek kardeşlerinin siyasal amaçlarla başka hükümdarlarla evlendirdikleri mal varlıkları olarak sunulur (Stepanyan, Avetisyan ve Kosyan, 2013: 34). Bir örnekte Kilikya Kralı II. Leo'nun kızı Zabel'in babası tarafından tam taç giydirilecekken bu kararın Zabel'in genç yaşı nedeniyle krallıkta huzursuzluğa neden olduğundan Antakya Dükü'yle evlendirildiği aktarılır (Harutyunyan ve Nazaryan, 2014: 135-137; Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 55-56). Ne yazık ki pasaj Zabel'in, bilim ve eczacılık gibi faaliyetlerin hamisi olması gibi siyasal başarılarını görmezden gelir.

⁴⁷ Tarihçi ve hukukçu Hrant Armen'in (Qyutukian) tamamı bu önemli figüre adanmış bir kitabı bulunmaktadır.

Daha çarpıcı bir örnek ise Satenik'in, Alan Krallığı'yla savaşan ve prenseslerini rehin alan I. Artashes'le (Artaxias) ilişkisi dolayısıyla resmedilmesidir (Harutyunyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2013: 53-54). Kitapta bu olaydaki kaçırma ve şiddet eleştirilmediği gibi kralın davranışını öven uzun bir pasaj bulunmaktadır. Dolayısıyla, sıklıkla kadınlar diğerlerinin eylemlerinin hamili olarak temsil edilirler.

Toplumların kültürel yaşamlarında da kadınlar yetersiz bir biçimde temsil edilir. 9. sınıf "Ermeni Tarihi" ders kitabında bazılarının tüm bir dersin ayrıldığı çok sayıda erkek sanatçı anlatılırken sadece iki kadın şarkıcı, Gohar Gasparyan ve Zaruhi Dolukhanyan ve sadece iyi tanınan bir piyanist olan Svetlana Navasardyan'ın isimleri yer alır (Barkhudaryan, Hakobyan ve diğerleri, 2014: 140). Başka bir örnekte ünlü aktris Arus Voskanyan'ın Desdemona rolünü oynarken çekilmiş resmi, Othello'yu oynayan Vahram Papazyan'ın resmiyle birlikte verilir. Kitapta Voskanyan'a yer verilmesi bu ünlü oyunda iki kahramanın rollerini ayırmanın zorluğu nedeniyle bir mecburiyet olarak görülmektedir (Barkhudaryan, Hakobyan ve diğerleri, 2014: 93).

12. sınıf Ermeni Tarihi ders kitabının 20-21. yüzyıl kültür yaşamına ayrılmış 50 sayfasının bütününde sadece iki kadının –yazar Silva Kaputikyan ve oyuncu Varduhi Varderesyan– fotoğrafları yer almaktadır. Varduhi Varderesyan'a muhtemelen erkek oyuncularla aynı karede yer aldığı bir sahneden fotoğraf olduğu için yer verilmiştir. Zabel Yesayan'ın ismi sadece dönemin yazarları listesinde geçerken; Srbuhi Dussap'ın ismine ders kitabında rastlanmaz. Diğer taraftan birçok erkeğin fotoğrafları, detaylı biyografileri ve çalışmalarıyla birlikte kendilerine yer bulur (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 249-306). 6-9. sınıf ve 10-12. sınıf tarih kitaplarındaki kültür bölümleri için bu geçerlidir. Dahası toplumsal bir hareket olarak feminizmden hiç bahsedilmez. Kamusal ve toplumsal hayatın tüm alanlarında kadınların temsili bakımından önemli sonuçları olmasına rağmen, toplumsal cinsiyet eşitliği sağlamaya yönelik Sovyet devlet politikaları hakkında da kitaplarda hiçbir bilgi yoktur.

Dolayısıyla ders kitaplarının içeriği son derece ayrımcıdır. Siyasi ve askeri liderlere kitaplarda fazlasıyla yer verilirken toplumsal ve kültürel bağlamlarından koparılırlar. Kadınların bu tür pozisyonlarda tarihsel olarak yetersiz temsil edildiği göz önünde bulundurulduğunda, böylesine bir tercihin başlı başına kadınlara yer verilmesini sınırlandıracağı açıktır. Açıklanması daha zor olansa yönetici sınıfı içinde yer alan daha az sayıdaki kadının da görmezden gelinmesi ya da erkeklerle ilişkileri dolayısıyla yahut onların mülkü olarak sunulmasıdır.

Kadınların Ermenistan'daki tarih kitaplarında yetersiz temsil edilmelelerinin nedenlerinden birisi, bu kitapları yazarların neredeyse tamamıyla er-

kekler olmasıdır. Ancak yazarlar arasına daha fazla kadının katılması gerekli, fakat yetersiz bir koşuldur. Kadınların yazar gruplarına ve kitap içeriklerine de dahil edilmesi gerekmektedir. İşaret edilmesi gereken husus, tarihsel anlatının askerî ve siyasal gelişmelerin darlığından kurtarılması gerektiğidir. Tarihsel anlatının karmaşıklığı tanındığında ve insan deneyimlerinin çeşitliliği dahil edildiğinde, kadınlar doğal olarak, gerçekten kapsayıcı bir tarih içerisinde görünür hale gelecektir.

2.5 Eğitim Rehberlerinin Analizi ve “Konu Standartları”, “Öğretmen Elkitapları” ve Ders Kitaplarının Metodolojisi

Bu bölüm, devlet gözetiminde hazırlanan eğitim rehberleri ve metodolojileriyle “Öğretmen Elkitapları” tarafından önerilen ve ders kitaplarında kullanılan metodolojilerin uyum ve tutarlılıklarını incelemektedir.

Aktiviteler bakımından ortaokul için “Konu Standartları” ve “Konu Müfredatı”; eğitim sürecinde aralarında “kendi üzerine düşünme, çevredeki diğer gruplardan insanlarla mülakatlar”, “medyadan derlenen bilginin analizi”, “sanat eserlerinin incelenmesi”, “rol canlandırma”, “interneti kullanarak diğer kültürlerden akranlarla iletişim kurma”, “konuk konuşmacılarla tanışma” gibi aktivitelerin de bulunduğu bir dizi faaliyet önerir (Center for Educational Programs, 2012). Bu yenilikçi yaklaşımlar ders kitaplarının metodolojisinde bir karşılık bulmaz.

“Ortaokul Konu Standartları”nın aksine lise için hazırlanan benzer belgeler 2011-2013 döneminde revize edilmemiştir ve görece dar bir eğitsel faaliyetler aralığı tanımlar: “Kuramsal materyallerin yayımlanması; tartışmalar; münazaralar; sözlü sınav; yazılı, konu bazlı, pratik ve bağımsız çalışmalar; saha gezileri; film gösterimleri; elektronik malzemelerle yapılan çalışmalar”. “Lise Konu Standartları”, ayrıca tavsiye edilen edebiyat eserleri listesi ve elektronik kütüphanelerin hazırlanması için metodolojik elkitapları hazırlanmasını ister (Center for Educational Programs, 2008).

Ermenistan’da ortaokul ve liselerde, Türkiye’deki eğitim programlarının aksine, her dersin yanında belirgin bir şekilde tarif edilmiş faaliyet dizileri önerilmemiştir. Faaliyetler daha ziyade genel bir “Eğitim Faaliyeti Türleri” başlığı altında “Konu Standartları” metninin ana bölümünün öncesinde jenerik listeler olarak sıralanmıştır (Center for Educational Programs, 2008; Center for Educational Programs, 2012). Eğitim rehberleri ve metodolojik yaklaşımlar, ders kitaplarına eşlik etmesi için hazırlanan ve Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından onaylanan “Öğretmen Elkitapları” için de tanımlanırlar. Bu bölümdeki analiz için aşağıdaki iki “Öğretmen Elkitabı” kullanılmıştır:

Elkitabı ve Sınıfı	Yazarlar	Yayınevi	Yıl
Ermeni Tarihi 7-8. sınıflar, Öğretmen Elkitabı	Ashot Ghukasyan, Arakel Gyulbudaghyan	Manmar	2013
Ermeni Tarihi, Beşeri Bilimler Akışı 10-12. Sınıflar, Öğretmenler için Metodolojik Elkitabı	Armine Sargsyan, Arman Maloyan	Zangak	2009

Lise “Öğretmen Elkitabı” pedagoji üzerine geniş metinler içerir ve bir dizi Sovyet pedagoğunun ismini zikreder (Ivan Nikolayevich Kazantsev, Mikhail Aleksandrovich Danilov, Boris Petrovich Yesipov ve diğerleri). Bunların yanı sıra 17. yüzyıl felsefecisi ve pedagoğu John Amos Comenius’un eğitim metodları üzerine teorilerini aktarır. Görece zamanı geçmiş bilimsel referansların yanı sıra elkitabında, “kutsal kitap” olarak nitelendirilen ders kitaplarının tekeline kurtulmak için birincil kaynakları bir yol olarak öneren faydalı bir bölüm de vardır (Sargsyan ve Maloyan, 2009: 35).

Ders kitapları sadece bir tür “faaliyet” içerir: Çoğunlukla sadece basit sorulardan oluşan “Sorular ve Görevler”. Bunlar genellikle, “Timurlenk Ermenistan’a kaç kez saldırmıştır” veya “Metinde geçen tarihleri yazarak bir zaman çizelgesi hazırlayın” (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 8, 21) gibi teknik bilgiler isteyen sorular ve görevlerdir. Genellikle soruların hepsi metne gönderme yapar ve öğrencilerden metne dönerek cevapları oradan çıkarmasını ister. Bu, “öğrencinin ders kitabının içeriğine hâkim olmasını hedefleyen ‘Sorular ve Görevler’ metodolojik olarak çok önemlidir” iddiasındaki “Öğretmen Elkitabı”yla da uyumludur (Ghukasyan ve Gyulbudaghyan, 2013: 9; Sargsyan ve Maloyan, 2009: 43).

Genel olarak “Öğretmen Elkitabı”, önerilen metotlar bakımından eklektiktir. Bir taraftan öğrencinin eğitim sürecinin aktif öznesi olması gerektiğini ve kişiliğin gelişmesinin bilgi edinmekten daha önemli olduğunu; bu nedenle öğrencinin özgürce davranabilmesi ve inisiyatif alması için alan tanınması gerektiğini ileri sürerler (Ghukasyan ve Gyulbudaghyan, 2013: 10). Diğer taraftan ise ders tiplerinden biri tanımlanırken elkitabı şöyle söyler: “Dersin içeriği ders kitabının metnidir ve tüm zaman bu metnin çalışılmasına ayrılır” (Ghukasyan ve Gyulbudaghyan, 2013: 13).

8. sınıf ders kitabındaki sorulardan birisi, 1862 Zeytun İsyanı’na atfedilen meşhur bir şiirin okunmasıdır (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 75). 12. sınıf ders kitabında yer alan bir diğer soru, Dağlık-Karabağ Savaşı’nda savaşanlara adanmış şarkıları sormaktadır (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 201). Belki de bu ders kitapları, farklı konular arasında disiplinler arası bağlantılar kurma hedefini böyle yorumlamaktadır.

Bazen ders kitaplarında “okuma parçası” veya “ek materyal” imleciyle, bazen bu da belirtilmeden birincil kaynaklardan parçalar konulur. Böylelikle bu birincil kaynaklarla ilgili herhangi bir faaliyet veya analiz gerekmediği belirtilir. Bu parçaların büyük çoğunluğu kendilerine eşlik eden bir analiz olmaksızın sunulur; öğrencilerden de metinlerin incelenmesi beklenmez. Bu parçaların bazıları, ders kitabının bütün etik sınırları aşmış olmamak için kendi sesinden vermeyi istemediği fikirleri sunar. Böylesi parçalardan bir tanesi bir 13. yüzyıl tarihçisi Kirakos Gandzaketsi’nin “Moğolların ortaya çıkışı” üzerine yazdıklarından alınmıştır: “Görünüşleri ve kılıkları çok çirkin ve korkutucuydu [...]. Ne zaman yemek olsa açgözlü bir şekilde yiyip içerlerdi [...].” (Harutyunyan, Margaryan ve diğerleri, 2014: 121). Hiçbir yorum ve eleştiri getirilmeden sunulan bu parça ırkçı yaklaşımı desteklemektedir.

Sorulardan bazıları ders kitaplarının militarist yaklaşımını göstermektedir. 8. sınıf ders kitabı 1826-1828 Rus-İran Savaşıyla ilgili bölümde, “Eğer o dönemde yaşıyor olsaydınız gönüllü tugaylara yazılır mıydınız?” diye sormaktadır (Barkhudaryan, Chobanyan, ve diğerleri, 2013: 37). Askerî eylemlere duyulan sempatiyi gösteren birçok örnek bulunmaktadır: “Zeytun halkının kahramanlığını tarif ediniz. Kahramanca başarılarında öne çıkanlar kimlerdi? Kime benzemek istersiniz?” (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 75). Başka bir soru ise öğrencilere 1877 Bayezid savunmasındaki gönüllülerden biri olmayı isteyip istemediklerini sorar. Metinden, bir Kürt gibi giyinen Samson Ter-Poghosyan’ın Bayezid’in kuşatıldığı haberini Rusya İmparatorluğu’nun bir generali olan Arshak Ter-Ghukasov’a götürdüğünü öğreniriz (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 78-79).

Yine başka bir örnekte öğrencilere bir *hayduk/fıdayı*⁴⁸ olmayı isteyip istemeyecekleri sorulmaktadır. Bu soru 1880’lerde başlayan *hayduk/fıdayı* hareketiyle ilgiliyken, bütün zamanları aynı kalıba dökerek bir süreklilik oluşturan bildik metodolojiye başvuran ders kitabı şunu sorar: “Ne düşünüyorsunuz, Artsakh [Dağlık-Karabağ] Savaşı’na katılan özgürlük savaşçıları *hayduk* olarak nitelendirilebilir mi? Cevabınızı açıklayınız” (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 90). Burada çarpıcı olan tek unsur soruyla ifade edilen militarist tavır değildir; 8. sınıf öğrencilerinin henüz Dağlık-Karabağ Savaşı’nı işlemediklerini göz önüne aldığımızda öğrencilerden hangi bilgiyi temel alarak cevap vermelerinin beklendiği de merak konusudur. 11. sınıf “Ermeni Tarihi” kitabında çocuklara şu soru sorulur: “Birinci Dünya Savaşı döneminde yaşıyordunuz Ermeni gönüllü birlikleri karşısındaki tutumunuz ne olurdu ve bununla Artsakh [Dağlık-Karabağ] mücadelesi arasında ne tür karşılaştırmalar yapılabilir?” (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 255).

48 Haydut ya da Fedayi gerilla savaşçılarıydı. İki kelimeye de ders kitaplarında olumlu bir anlam atfedilir.

Abdülhamid dönemi katliamlarıyla ilişkili olarak öğrencilerden “Sultan Hamid’in, katliamları bir devlet politikası düzeyine çıkardığını destekleyici argümanlar” sunmaları ve “Türk memurların katliamları nasıl sürdürdükleri”ni anlatmaları istenmektedir (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 97-98). Soykırımı ilgili öğrencilerden “Türk *yataghan*”larının⁴⁹ kurbanları olan Ermeni aydınlarına dair “kalp”lerinde oluşan hisleri tarif etmeleri ve Ermeni Soykırımı’nın insanlığın daha önce bir benzeriyle karşılaşmadığı 20. yüzyılın ilk soykırımı olduğunu kanıtlamaları istenir (Barkhudaryan, Chobanyan, ve diğerleri, 2013: 129). Bu türden sorular öğrencileri mağduriyet ve “esas soykırım” anlatısını yeniden üretmek üzere “eğitmektedir”.

Sorular ana metinlerin özcülüğünü ve tarihselciliğini de güçlendiren bir işlev görür. 9. sınıf ders kitabı 20. yüzyılda Ermeni devletinin yeniden kuruluşunun “doğal ve tarihsel bir gereklilik olduğunu öğrencilerden kanıtlamalarını ister (Barkhudaryan, Hakobyan ve diğerleri, 2014: 14). 10. sınıf ders kitabı öğrencilere “Ermeni kültürünün onu dış dünyaya bağlayan temel özelliği nedir?” diye sorar. Bir önceki derste bu soru “bizi dış dünyaya bağlayan ve halkımızı hiçbir zaman terk etmeyen temel haslet” olarak “Asya’nın Avrupalıları” olmak şeklinde cevaplandırılmıştır (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014, 142).

Bu sorular ders kitabı metinlerinin retrospektif teleolojisini de yeniden üretirler. 6. sınıf ders kitabındaki bir soru şöyledir: “Ermenistan’a Urartu isminin verilmesi nasıl gerçekleşmiştir?” (Harutyunyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2013: 36). Bu sorunun verdiği izlenim, kendisine daha sonra Urartu ismi verilen bir Ermenistan olduğudur. Bugünden geçmişe ve geçmişten de geleceğe doğru yapılan bu tür projeksiyonların çok sayıda örneği vardır. 8. sınıf ders kitabında yer alan başka bir soru “Ermeni diaspora kolonilerinin [*gaghtavayr*] halkımızın tarihsel yazgısı” olup olmadığını sorar (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 172).

Bu sorularda cinsiyetçi söylemler de kendilerini gösterir. 7. sınıf ders kitabındaki sorulardan bir tanesi öğrencilerden “Ceasar, Justinianus’un Ermeni kadınlara ne tür ‘ilgi’ gösterdiğini” açıklamalarını ister. Burada gönderme yapılan konu Ermeni soylu sınıfının kız çocuklarının çizimlerinde “(en büyük dışında) diğer erkek ve kız çocuklar arasında bölünmemiş” toprak da olmasını şart koşan kanunlardır (Harutyunyan, Margaryan ve diğerleri, 2014: 51-52).

Bazı sorular kelimesi kelimesine aynı formülasyonu tekrarlar. “Ermeni ulusunun/halkının ulusal, dinî zulümlere maruz bırakıldığını nasıl temellendirirsiniz?” sorusu Ermenilerin İran ve (Türkiye olarak ifade edilen) Osmanlı hâkimiyeti altındaki deneyimlerinden kaynaklanan dersleri takip eder (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 32, 47). Bu soru mağduriyet anlatısını da güçlendirir.

49 Yataghan, yataghan yani bir tür uzun bıçak.

Çoğu soru, cevabını da içerisinde barındırır: “Size göre büyük devletler isteselerdi Ermenilere yönelik katliamları önleyebilirler miydi?” (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 132) veya “Ermenilerin Azerbeycan’dan tehciriyle Azerbeycanlıların Ermenistan’dan göçünü eşitlemek mümkün müdür?” (Barkhudaryan, Hakobyan ve diğerleri, 2014: 126-127). Tavsiye edilen metotlar bölümünde “Öğretmen Elkitabı”, çeşitli soru türlerinden bahseder: “Açık uçlu, kapalı uçlu, yöneltimli, alt metin içeren, geribildirimli sorular ve yönlendirici sorular”. Elkitabı, yöneltimli ve alt metin içeren soruların “öğrenen insanın özgürce düşünmesini ve kendi fikrini geliştirme imkânını engellediğini” kabul ederken, bir yandan da bu tür soruların “öğrenen insanın daha korunaklı hissetmesini” sağladığını ve “kaygılarını hafiflettiğini” iddia eder (Ghukasyan ve Gyulbudaghyan, 2013: 33-34). Dolayısıyla, stresi azaltmak görüntüsü altında öğrenciler, sorulara belirli bir şekilde cevap vermeye ve ders kitaplarındaki anlatılarla uyumlu olmaya zorlanmaktadır.

8. ve 9. sınıf ders kitaplarında açık uçlu soruların yanı sıra çoktan seçmeli sorular da bulunmaktadır. Sadece çok az ödev, öğrencilerin rapor ve deneme yazmalarını talep eder. 6. sınıf ders kitabında “Pratik Ödevler” başlığı altında öğrencilerden kitapta yer alan çizelgelerden birini kopyalamaları ve içeriğini doldurmaları istenir (Harutyunyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2013: 30, 34; Harutyunyan, Margaryan ve diğerleri, 2014: 184). Başka bir tanesinde verilen haritadan bir yer bulmaları beklenir (Harutyunyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2013: 38).

“Öğretmen Elkitabları” beyin fırtınası, münazara, rol canlandırma gibi başka birçok türde aktivite önerir ve bu metodların ne gerektirdiğine ve nasıl kurulacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar sunar. Çatışmalı ve çelişkili temaların seçilmesini, öğrenilenleri değerlendirme ve sorgulama seansları yürütülmesini teşvik eder. Ancak bu yöntemleri ya bütünüyle görmezden gelir ya da daha istisnai durumlarda bu yöntemlerden bir tanesini öyle bir çerçevede kullanır ki milliyetçilik, militarizm ve özcülüğün genel yaklaşımını yeniden üretir ve besler. Şu da belirtilmelidir ki “Öğretmen Elkitabları”nın kendileri bu yöntemleri örnek ders planlarında uygulamakta başarısız olur ve zarar verici dil ve pratikleri kullanır. Örneğin Selçuklu Türkleri ve Moğollarla ilgili önerilen ders planlarından biri hedef olarak şunu içerir: “Başkalarının vatanını işgal etmek, halkını soymak ve katletmek isteyen her tür istilacıya karşı nefret aşılacak” (Ghukasyan and Gyulbudaghyan, 2013: 55).

2. Kısım İçin Sonuç

Çoğu Sovyet sonrası toplum gibi Ermenistan da hem içerik hem de yöntem açısından komünist enternasyonalizm şemsiyesinden sıyrılmış ideolojik tarih mirasını taşımaktadır. Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Konu Standartları”, ders kitaplarının Ermeni devletinin kurulmasına ve Ermeni halkının yabancıların baskılarına karşı mücadelelerine odaklanmalarını şart koşan katı resmî kurallar koyarken, öğretmenlerden de devlet ideolojisinin temsilcileri ve taşıyıcıları olmaları beklenmektedir.

Türkiye’ye benzer biçimde Ermenistan okul kitaplarının genel pedagojik yaklaşımı da öğrencilere ulus, devlet veya halk gibi kavramların gerisindeki bağlantıları ya da süreçleri anlamaları için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaz. Bu fikirler zaten Ermeni kimliğine içsel ve açıklanmaya gerek duyulmayan kavramlar olarak kabul edilir. 2000 yıl öncesinin Ermeni İmparatorluğu ile günümüz Ermenistan devleti ve kimliği arasında bir süreklilik sunan etno-kültürel söylem, tarih anlatılarını tayin etmektedir. Türkiye’deki gibi Ermenistan’da kurulan anlatı da farklılıkları dışlayan ve etnik kimliği, yurttaş kimliğine karşı ayrıcalıklı kılan yekpare ve değişmeyen bir Ermenilik fikrini tüm tarihsel zamana yansıtır.

Ders kitapları sürekli tekrarlanan bir yabancı imparatorluklara teslimiyet ve işgal anlatısını, ulusal kurtuluş çerçevesi içinde istikrarlı bir biçimde sunarlar. Tekrar eden bu baskı ve mağduriyet örüntüsü içerisinde Osmanlı İmparatorluğu ve Türkler, ders kitaplarının anlatısında zaten kurulmuş olan “öteki” ve “düşman” rollerine rahatlıkla yerleştirilir. Bu anlatının en üst noktası soykırıma gelindiğinde mutlak kurbanlar ve Türkler nezdinde mutlak failer imgeleri kurulmuş olur. Hemen hemen bütün anlatılarda Türkler, şiddete meyilli, zalim ve sömürgeci olarak olumsuz bir bağlama yerleştirilir.

Karmaşık tarihsel süreçler, siyasal elitlerin sesiyle anlatılan basitleştirilmiş bir ulusal kurtuluş mücadelesi anlatısına indirgenirken değişmeyen, özcü bir Ermenistan ve Ermeni ulusu görüntüsü güçlü bir mağduriyet vurgusuyla birlikte kurulur.

Maskülinist ve militarist bir paradigma içinde kadınlar, sosyoekonomik ve kültürel gelişmelerin tartışıldığı bağlamlarda dahi ders kitaplarının anlatılarından dışlanırlar. Kadınlar bu kitaplarda ya yüz­süz/kimliksiz ve kolektif olarak resmedilirler ya da iyiliksever bakıcılar ve şefkatli karakterler olarak toplumsal cinsiyet kalıplarını tasdik edecek biçimde zuhur ederler. Daha “kuraldışı” hallerde ise bir erkek askeri veya siyasal liderle ilişkileri nispetinde ders kitaplarında yer bulurlar.

Rehber kitaplarda önerilen eğitim yöntemleri farklılıklar gösterir. Milliyetçiliği pekiştiren yöntemlerin yanında nadiren de olsa eleştirel ve yaratıcı düşüncenin cesaretlendirildiğine rastlanır. Fakat ders kitapları okuyucuyu eleştirel bir analize zorlamayan kuru tarihsel metinlerden oluşur. Ezbere dayalı ders yapma biçimi, mekanik hafızayı sınav ve test sistemleriyle daha da çetrefil bir hal alır.

Sonuç

Bu bölümde müfredat, ders kitapları ve yöntemlerinin güncel yapısının düşman imgelerinin kurulmasına ve çatışmanın sürdürülmesine katkılarını ortaya sermek amacıyla, Ermenistan ve Türkiye’deki ders kitaplarında hâkim olan tarihsel anlatıları ve eğitim modellerini inceledik. Bu analiz ve eleştiriye başlarken “her zaman resmî bilginin bir politikası olduğu ve bu politikanın, bazılarının basitçe dünyanın tarafsız tasviri olarak gördüğü diğerlerininse kimi grupları muktedir kılarken diğerlerini zayıflatan elitlere ait bir dünya kavrayışı olarak nitelediği resmî bilginin çelişkileri üzerine kurulu olduğu” tespitinden hareket ettik (Apple, 1993: 222). Bu politikayı Türkiye-Ermenistan ilişkileri bağlamında açığa çıkarmak için bu ülkelerde tarih eğitimi üzerine son zamanlarda yapılan reformları inceledik. Aynı zamanda tarih eğitimi yönlendiren ve çerçevesini oluşturan belgelere ve ders kitaplarının günümüzdeki haline baktık. Nihayet ve en önemlisi, bu toplumların sadece geçmiş ve bugünlerini değil, geleceklerini de yansıtmada iddiasında olan devlet tarafından onaylanmış ders kitaplarını analiz ettik. Bunu yaparken hem “resmî bilgi” karşısında hem de bu metinlerde sunulan anlatıların yeknesaklığı ve hegemonyası karşısında dikkatli davranmak konusunda elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalıştık:

Metinler gerçekte geleceğe dönük ve gelecekle ilgili mesajlardır. Müfredatın parçası olarak toplumların örgütlenmiş bilgi sistemlerinin üretilmesine iştirak ederler. Bir toplumun meşru ve doğru olarak kabul ettiklerinin meydana gelmesinde payları vardır. Doğru bilgi kanonlarının oluşturulmasına yardım ederler ve böylelikle bilginin, kültürün, inancın ve ahlakın gerçekte ne olduğu hakkında temel referans noktalarının yaratılmasına yardımcı olurlar.

Fakat bu belirleme, metinlerin ideolojilerin ve ontolojilerin kurulmasına katkılarını görmekle beraber, temelde birçok açıdan yanıltıcıdır. Zira bu tür metileri üreten aslında ‘toplum’ değil, belirli insan gruplarıdır. Hepimiz arasında resmî bilgi haline gelecek evrensel bir mutabakat olmadığı basit gerçeğinden ötürü bu müfredat yapılarını oluşturan ‘biz’ değildir. Esasında ‘biz’ zamiri çok karmaşık bir meseleyi fazlasıyla basite indirgemektedir (Apple, 2014: 49).

“Resmî bilgi” eleştirisini geliştirirken yöntem olarak eleştirel söylem analizini kullandık. Geçtiğimiz son on yılda yapılan reform girişimleri bazı açılardan Ermenistan ve Türkiye’de kullanılan ders kitaplarında bir iyileşme sağlarken; dışlama, marjinalleştirme, yok sayma ve sessizleştirme örüntüleriyle kurulan meta-anlatıların zayıf, basitleştirici, milliyetçi ve ideolojik anlatıları kurmaya devam ettiği sonucuna vardık. Geçmiş ele alınıp sorgulanmamakta, bilakis kahramanlaştırılmaktadır. Şiddet ve çatışma eleştirilmemekte; fakat sürdürülmektedir. Ermenistan ve Türkiye’deki ders kitaplarında sunulan anlatılar Teun van Dijk’in (2008) “biz”e karşı “onlar” karşıtlığını oluşturan “ideolojik dörtgen” tanımlamasını örneklemektedir:

- Bize dair iyi nitelikleri/eylemleri vurgula,
- Onlara dair kötü nitelikleri/eylemleri vurgula,
- Bize dair kötü nitelikleri/eylemleri hafiflet,
- Onlara dair iyi nitelikleri/eylemleri hafiflet.

“Biz” ve “onlar” ikiliği çeşitli “ötekiler”, “düşmanlar”, “hainler” üretmekle kalmaz, bütün bu kurgular insanların, grupların, toplumların doğaları gereği özelleştirilir. Bu anlamda düşman imajlarının yapısökümü, romantize edilmiş, kahramanlaştırılmış ve kalıtsal olarak iyi olan “biz” imajını da sarsacağı için “sancılı” bir çaba olacaktır.

Her iki ülkenin ders kitaplarındaki tarihsel anlatılar tek sesli ve düzdür. Sadece tek bir perspektifin sesini duyarız; insan deneyiminin zenginliği devletin, ulusun ve medeniyetin sürekliliğini resmeden tarihselci anlatıyı tekrarlayan siyasi elitlerin seslerine indirgenir: Zaman geçmiş, tarih kendisini ortaya sermiştir, fakat “biz” üzerimize düşeni yapmış ve devamlılık göstermiştir.

Her iki ülkenin tarih ders kitaplarının bir diğer ortak yönü, militarizm ve savaşın kutsanmasıdır. Dahası, muhtemelen niyetlenen bu olmamakla birlikte, ders kitaplarının yazarları şiddeti ve diğer insanların iradelerine karşı yapılan eylemleri normalleştiren içerikler üretirler. Ders kitaplarındaki askerî figürler seçimleriyle kahramandır; “ötekilere karşı ulusun ve anavatanın korunması”na adanmışlık ders kitaplarının etiğini oluşturur.

“Biz”e karşı “diğerleri” söylemlerinde iki ülkeyi birbirinden ayıran noktalardan bir tanesi Ermenistan ders kitaplarında mağduriyet söyleminin egemen olmasına karşılık, Türkiye ders kitaplarında her yol ve yöntem kullanılarak devletin yaşatıldığı anlatısının baskın olmasıdır. Ancak yine de bu farklılık içinde bir benzerlik unsuru bulunmaktadır. Her ikisi de (Ermenistan örneğinde “bizi” tahakküm etmek isteyen, Türkiye örneğinde ise “bizi” yok etmeye çalışan) “ötekiler”, “düşmanlar” ve “hainler” inşa edilmektedir.

Ders kitaplarının militarizmden koparılamaz diğer bir ortak özelliği cinsiyetçi çizgileridir. Ders kitapları siyasal ve askerî olarak öne çıkan erkeklerin hikâyelerini anlatırlar. Kadınlar arka planda kolektif olarak yer alırlar, başkalarının eylemlerinin sonuçlarını taşırlar, kurban veya yönetilen nesnelerdir. Cinsiyet kalıplarına uygun bir şekilde “temel rolleri”, ulusun “şeref”ini sürdüren ve yeniden üretimini sağlayan şefkatli koruyucular olmalarıdır. Tarihe “sızmaları”nın diğer bir yolu babalarının, kocalarının, erkek kardeşlerinin veya oğullarının stretejik ittifaklar geliştirmek için mübadele edebilecekleri birer mülk olmaları dolayısıyladır. Kadınlar kültürel konularda da yetersiz bir şekilde temsil edilirler.

Bu noktada sunduğumuz analizin amaçlarından bir tanesi hegemonik erkekliğin dar çerçevesinde dahi kadınların aşırı derecede dışlanmış olduğunu göstermektir. Ancak bu paradigmanın daha kapsamlı bir biçimde sorgulanması, tarihsel anlatıların daha bütünlüklü olarak yapısökümüne tabi tutulma-

sı ve bu anlatıların daha dengeli ve eşitlikçi bir şekilde yeniden inşa edilmesi (cinsiyet eşitliği için verilen mücadelelerin muhasebesinin tutulması da dahil olmak üzere) için gereklidir.

Sonuç olarak Ermenistan ve Türkiye’de tarih eğitiminin hâlâ barışçıl, çatışmalara duyarlı, eleştirel düşünceye sahip ve çok yönlü bakış açılarına ilgi duyan bireyler yetiştirilmesine katkı yapmaktan uzak olduğunu söyleyebiliriz. Burada sunduğumuz analiz ve eleştiri, Ermenistan ve Türkiye’de tarih eğitiminin daha bütünlüklü bir revizyondan geçirilmesine ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Aslında bakılırsa genel olarak tarih eğitimi, özel olarak da tarih ders kitaplarını iyileştirmeye yönelik bir dizi öneri sıralanabilir. Aşağıda sunduğumuz “Tarih Eğitiminde Alternatif Bir Anlayışa Doğru Yol Gösterici İlkeler” başlıklı bölüm, bu tür öneriler geliştirmeye çalışmaktadır.

TARİH EĞİTİMİNDE ALTERNATİF BİR ANLAYIŞA DOĞRU YOL GÖSTERİCİ İLKELER

2. BÖLÜM

Giriş

Bu bölümün amacı, Türkiye ve Ermenistan'daki tarih eğitiminde mevcut dışlayıcı tarihsel anlatıların dönüştürülmesi ve kapsayıcı, çok perspektifli ve çatışmalara duyarlı bir içerik ve yaklaşım için rehberlik edecek bazı ilkelerin taslağını çıkarmaktır.

Bu bölüm, elinizde bulundurduğunuz yayında ikinci sırada gelmektedir, çünkü “Ermenistan ve Türkiye’deki Tarih Eğitimi Modelleri ve Ders Kitaplarında Tarihsel Anlatıların Analizi” başlıklı yukarıdaki bölümün sunduğu analiz ve eleştirilerin üzerine inşa edilmiştir. Bu analiz ve eleştirilerden çıkan bulgular ve tespitler, bu bölümün geliştirmeye çalıştığı soru başlıklarını oluşturmaktadır. Bu bölüm esas olarak Ermenistan ve Türkiye’deki tarih eğitimi modelleri ve ders kitaplarının incelenmesine dayalı tespitlere dayansa da başka coğrafyalar için de geçerli sonuçlar üretebileceğine inanıyoruz. Bölüm, halihazırda öğretmenlik mesleğini yapanlar kadar müstakbel öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına, editörlere, sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlere ve Türkiye ve Ermenistan’daki politika yapıcılara hitap etmektedir.

Bu bölümde önerilen ilkeleri biçimlendiren temel çerçeveyi ne oluşturmaktadır? Diğer bir ifadeyle önerilen yol gösterici ilkelerin esas perspektifi nedir?

Özgün ve ufuk açıcı birçok çalışma, eğitim sisteminin merkezi devlet tarafından iktidarını ve düşüncelerini topluma yaymak üzere icat edilmiş bir araç olduğunu vurgulamıştır (örneğin bkz. Weber, 1976: 303-338). Çoğunlukla 19. yüzyılda ulusal müfredatlar, halkın merkezi yönetime bağlılığını güçlendirmek, mensubiyet duygusunu aşılayacak bir ortak tarihi ve ortak değerleri öğretmek amacıyla formüle edilmiştir. Dolayısıyla modern eğitimin doğuşu ve gelişimi, temel hedeflerinden biri ulusal kimliğin inşası olan bir süreçtir. Bu anlamda ulus-devletlerin oluşum dönemlerinde farklılıklara saygı, insan onuru ya da barış gibi konular okul müfredatlarında hiçbir şekilde temel ilkeler olarak tanınmamıştır.

Tarih eğitiminin ulusal kimlik inşasında daha belirgin bir rolü olmuştur. 1882 yılında Fransız tarihçi ve oryantalist Ernest Renan, meşhur denemesini “Qu’est-ce qu’une nation?” [Ulus Nedir?] yazar. Makale geçmiş/paylaşılan hafızaya/tarihe dayanan bir manevi kaynak olan ulusal bağın temel ilkelerini açıklar. Renan bu makalede ulusal kimliğin inşasının seçici bir hatırlama ve unutmaya üzerine kurulduğunu anlatır (Renan, 1882). Benedict Anderson’ın da *Imagined Communities* [Hayali Cemaatler] (1983) adlı kitabında belirttiği gibi müzeler, ulusal anıtlar ve arşivler ulusal kimliğin inşa edildiği seçici hatırlama süreçlerinin temel ortamlarını oluştururlar. Ancak bunların hepsinin üzerinde, ortak hatıraların kurulması ve bazılarının da unutulması için resmî tarih anlatısının ve tarih müfredatının kurulması gerekir. Bu nedenle uzun bir süre boyunca tarih eğitimi milliyetçi anlatıların seslendirilmesine ve geçmiş askerî başarıların yüceltilmesine indirgenmiştir. Tarih eğitiminin takip ettiği bu izlek çoğu zaman yabancı düşmanı mitlerin ve önyargıların yeniden üretilmesine neden olmuştur.

Yine de 20. yüzyıl, tarih eğitime eleştirel yaklaşımların geliştirilmesine de tanık olmuştur. Daha yakın bir dönemde tarih eğitiminin işlevinin ne olduğuna ilişkin tanımlar değişmeye başlamıştır. Bu değişim, özellikle çatışma sonrası toplumlarda, tarih eğitimi milliyetçi önyargılardan arındırmaya çalışan eleştirel yaklaşımlarda belirginleşmiştir. Ortaya konulan yeni perspektifler, tarih eğitimi; demokrasi kültürünü, kültürel çeşitliliği ve insan haklarına saygıyı kurmaya yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu yol gösterici ilkeler alternatif bakış açılarını güçlendirmek için formüle edilmiştir.

Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. 1. Kısım, tarih ders kitaplarının üretilmesine ve geliştirilmesine rehberlik edecek bir takım ilkeler önermektedir. 2. Kısım, ise tarih eğitimi ve eğitim yöntemleri için alternatif bir bakış açısı sunacak ilkeleri önermektedir.

1. Kısım: Tarih Ders Kitaplarının Üretilmesi ve Geliştirilmesi İçin Yol Gösterici İlkeler

Eğitim konusundaki en yeni yaklaşımların çerçevesinde yapılan tartışmalar, öğretim malzemelerinin ne olması gerektiğine ilişkin farklı düşünceler etrafında dönmektedir. Basılı okul ders kitaplarının yerini dijital ders kitaplarının alması veya basitçe kaynak temelli bir eğitim ve öğrenme yöntemine geçilmesi, sistem içinde öğretmen ve öğrencinin rollerinin yeniden tanımlanması ihtiyacını gündeme getirmektedir.¹ Bu yaklaşımlardan bazıları, (Finlandiya Ulusal Eğitim Dairesi'nin 2016 yılında belirlediği yeni eğitim anlayışı hedefinde belirtildiği gibi) “okul ders konuları” kavramını sorgulayacak kadar ileri gitmektedir. Bu yaklaşım açık ve belirgin ders konuları yerine “olgu merkezli” öğrenmeyi önermektedir. Bu yeni yaklaşımların Ermenistan ve Türkiye örneklerinde de göz önünde bulundurulması gerekmele birlikte, bu bölümün amacı ders kitaplarının yazılmasında ve geliştirilmesinde bazı değişiklikler önermek olacaktır. Bu tür bir geçişe dair önerilerimizi sunmadan önce dünyada ders kitaplarının nasıl üretildiğini kısaca gözden geçirmenin faydası olacaktır.

1.1 Dünyada Ders Kitapların Geliştirilmesi, Üretilmesi ve Onaylanması

Belgrad Üniversitesi'nde eğitim ve gelişme psikolojisi uzmanları Ivan Ivić, Ana Pešikan ve Slobodanka Antić ders kitaplarının onaylanmasına ilişkin (bazıları tam özgürlüğe² yakın, bazıları devlet tarafından onaylanan veya bizzat devlet tarafından üretilen ve zorunlu olarak okutulan kitaplara dayanan, diğerleriye bunların arasında tavsiyeye dayalı modeller) aşağıdaki modelleri sunarlar: a) Liberal model veya *laissez-faire*, b) Merkeziyetçi model, c) Akreditasyon modeli ve d) Mesleki değerlendirme modeli (Ivić, Pešikan ve Antić, 2013).

1 Örnek olarak şu projelere bkz. *Beyond Textbooks* (<https://www.beyondtextbooks.org/>) ve *Khan Academy* (<https://www.khanacademy.org/>). Şu derlemedeki makaleler de tartışmayı geliştirmektedir: “Has Past Passed?” *Textbooks and Educational Media for the 21st Century*, (der.) Mike Hornsley, Susanne V. Knudsen ve Staffan Selander. Bu kitap Uluslararası Ders Kitapları Araştırmaları Derneği'nin (International Association for Research on Textbooks and Educational Media-IARTEM) 2005 yılında düzenlediği konferansta sunulan metinlerden derlenmiştir (<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:179762/FULLTEXT01.pdf>). Diğer bir faydalı örnek 2017 yılında derlenen şu kitaptır: *Educating for the 21st Century: Perspectives, Policies and Practices from around the World*, (der.) Suzanne Choo, Deb Sawch, Alison Villanueva ve Ruth Vinz. Ders kitaplarından vazgeçilmesine karşı çıkan güçlü itirazlar da yapılmıştır. Örnek olarak bkz. Tim Oates, “Why textbooks count. A Policy Paper”, Kasım 2014 (<http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>).

2 Tam özgürlük öğretmenlerin bireysel olarak, yani devlet kurumlarının, yayıncıların, okul yönetimlerinin, meslektaşlarının ve öğrenci velilerinin etkisinden bağımsız bir şekilde; eğitime dair kendi düşüncelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ve imkanlara dayanarak eğitim materyallerini ve yöntemlerini seçebilmeleri anlamına gelir. Belki de şu an için dünyada böylesi bir model yoktur.

Liberal model, çok az ülkede geçerlidir. Birleşik Krallık, Hollanda³, İsveç⁴ (1991'den beri), Finlandiya (daha önceki güçlü bir devlet onayı sisteminden 1990'ların başında vazgeçmiştir), Norveç (1990'ların başından beri), Danimarka, İtalya, İrlanda, Estonya, Avustralya ders kitaplarının hazırlanmasında temelde hiçbir onay mekanizması işletmeyen liberal bir modele dayanırlar (Wilkins, 2011; Sargent ve diğerleri, 2013). Bu model, geneli itibarıyla güçlü ve rekabetçi bir piyasaya, kalite kontrolünü titizlikle yapan yayınevleri geleneğine ve kontrol gücüne sahip öğretmen sendikalarına dayanır. Teoride bu modele ulaşmak isteseler de pratikte zayıf bir piyasa ekonomisine, az sayıda ve deneyimsiz yayıncılara, araştırma ve kalite kontrolünde yetersiz uzmanlara ve ders kitaplarının kamusal eleştirisine imkân tanımayan bir ortama sahip oldukları için uygulamaya gelindiğinde ancak onun bir karikatürünü üreten ülkeler de vardır. Dünya Bankası geçtiğimiz on yıl içerisinde bu ülkelerin bazılarında liberal bir ders kitabı üretme modeline geçmeleri konusunda yardımlarda bulunmuştur. Romanya bu konuda bir başarı örneği olarak düşünülebilir.

Bu modelin karşı ucunda, bütün ders kitaplarının ve diğer eğitim materyallerinin Eğitim Bakanlığı veya diğer bir devlet kurumu tarafından üretildiği (Sovyetler Birliği, Suudi Arabistan, Güney Kore⁵ gibi ülkelerde geçerli olan) **merkeziyetçi model** yer alır. Kural olarak bu modelde her konu için sadece bir ders kitabı olur.

Bunlardan sonra, çok çeşitli pratikler sergileyebilen **akreditasyon ve mesleki değerlendirme modelleri** gelir. Ders kitapları ticari olarak üretilir ve resmî olarak değerlendirilir. Okullar veya öğretmenler (bireysel ya da grup olarak) hangi kitapların kullanılacağına karar verir ve genellikle her konu için bir ya da birden fazla ders kitabı bulunur. Ancak devletin onaylanmış ders kitaplarının kullanılmasında ne kadar ısrarcı olduğu her örnekte değişiklik

- 3 Hollanda'da Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı genel bir ulusal müfredat çerçevesi ortaya koyar, danışmanlık hizmeti sunan bağımsız bir kuruluş olan Ulusal Müfredat Geliştirme Enstitüsü'nü mali açıdan destekler. Okullar müfredatın içeriğini belirlemede ve buna uygun eğitim araçları ve yöntemlerini seçmekte özgürdür. Ders kitapları ticari yayınevleri tarafından basılır ve okullara sunulur. Ders kitaplarını sınıflarının özelliğine göre öğretmenler seçer (Sargent, ve diğerleri, 2013; International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015).
- 4 İsveç'te ders kitapları ticari yayıncılar tarafından üretilir. Öğretmenler hangi ders kitabını tercih edeceklerinde veya ders kitabı kullanıp kullanmamak konusunda serbesttir (Sargent, ve diğerleri, 2013; International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015).
- 5 Güney Kore'de 2010'dan sonra bu alandaki sınırlamaların gevşetilmesine ve birçok ders kitabının piyasada birbiriyle rekabet içine girmesine izin verilmesine rağmen, Eğitim Bakanlığı bu kitapların yanında kendisi de (resmî ilkelere uyması zorunlu olan) ders kitapları hazırlar. Hatta son zamanlarda tarih ders kitaplarında devlet tekelinin geri getirilmesi gündemdedir (Mundy, 2015). Japonya ve Singapur'da da devlet bazı ders kitaplarını üretmeye devam etmektedir (Sargent, ve diğerleri, 2013).

gösterir. Ayrıca ders kitaplarının değerlendirilmesinde kullanılacak kriterler ve süreçlerin ne kadar şeffaf oldukları, paydaşların ve genel kamuoyunun denetimine ne kadar açık olduğu da örnekten örneğe değişir. Ermenistan ve Türkiye örneklerinde devletin onayından geçen müfredat, potansiyel ders kitaplarının yapısını ve hedeflerini her ders için belirlediği için ders kitaplarının özel aktörler tarafından üretilmesi içerikte farklı alternatifler üretmez. Çoğunlukla tek bir ders kitabı onaydan geçer ve kullanılması zorunlu tutulur; örneğin sınıf içindeki eğitim ağırlıklı olarak ders kitaplarına dayanır.

Örneğin hem Japonya hem Fransa akreditasyon ve mesleki değerlendirme modellerini kullanır. Fransa’da resmî onay mekanizması varken, pratikte model gayet liberaldir. Özel veya kamuya ait yayınevleri tarafından üretilen ders kitapları Eğitim Bakanlığı’nın eğitim programına veya tavsiyelerine dayalıdır.⁶ Bundan dolayı devletin kontrolü elinde tuttuğu düşünülebilir. Ancak ders kitapları, öğretmenleri kendi eğitim yöntemlerini belirlemekte özgür bırakır ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirleyebilirler. Resmî olarak önerilen bir kitaplar listesinin olması, öğretmenleri uygun gördükleri başka yöntemler ve ders materyalleri kullanmaktan alıkoymaz. Diğer yandan Japonya’da ders kitapları Eğitim Bakanlığı’nın onayladığı kitaplar arasından yerel kurullar tarafından seçilir. Dolayısıyla öğretmenler eğitim araçlarını seçme özgürlüğüne sahip değillerdir.

Tüm eğitim sisteminin ders kitapları üzerine kurulu olmadığı ülkelerdeki modellerin daha geniş bir özgürlük alanı vardır. Örneğin Yeni Zelanda’da, ulusal müfredatın ve buna ilişkin kaynak malzemelerin üretiminden tek bir devlet kurumu sorumludur. Ancak ders kitaplarının devlet tarafından onaylanması gerekli değildir çünkü Yeni Zelanda eğitim modeli ders kitapları temelli bir müfredata dayanmaz ve öğretmenler hangi eğitim malzemelerini kullanacakları konusundaki seçimlerinde özgür bırakılmışlardır (Sargent ve diğerleri, 2013; International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015).

ABD’deki eyaletlerin yaklaşık yarısında bir biçimiyle devlet onayı gerekmektedir. Diğer eyaletler okullara istedikleri kitapları kullanma hakkını tanır. Bazı eyaletler, yerel mıntıkalarda veya okullarda kullanılacak kitaplar ve malzemeler için onay veya tavsiye süreçleri işletirler. Böylesi bir çeşitlilik İsviçre ve Almanya’da da bulunmaktadır (Sargent ve diğerleri, 2013).

1.2 Türkiye ve Ermenistan İçin Öneriler

Türkiye ve Ermenistan’da ders kitaplarının üretilmesinin ve geliştirilmesinin serbestleştirilmesi yolundaki ilk büyük adım, ders kitabının birincil bilgi edinme kaynağı olarak görülmesinden eğitim ve bilgilenme için bir yardımcı

6 Fransa’da gençler için hazırlanan yayınları onaylayan/denetleyen bir Ulusal Komisyon da bulunmaktadır.

kaynak olarak görülmesine doğru bir geçişin yaşanmasıdır. Sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerindeki değişimin hızı düşünüldüğünde, karmaşık, ağır ve yoğun bir şekilde görselleştirilmiş ders kitaplarını tek kaynak olarak görmeye dayalı eğitim düşüncesinden vazgeçmek mantıklı olacaktır. Ders kitaplarını eğitim sürecinin tek rehberi olarak görmek yerine, bazı kaynaklarda “müfredat dışı” olarak nitelendirilen ancak ders kitaplarının yanında müfredatın bir parçası olarak da görülebilecek bir dizi eğitim materyalini kullanmaya ihtiyacımız bulunmaktadır.

Son zamanlarda multimedya, filmler ve romanlar gibi yeni tür ve biçimlerde eğitim materyalinin daha etkin olarak kullanılmaya başlandığını görüyoruz. Ders kitaplarının, kaynakların bir derlemesi ve bu kaynaklardan örnekler, seçkiler ve dünyanın farklı görülme biçimleri arasında bizi gezindirecek bir rehber olarak düşünülmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, ders kitabının kendisi dünyayı farklı gören bu biçimlerden biri olmamalıdır. Böyle bir ders kitabına ilişkin ilgi çekici bir örnek Julio Cortázar’ın 1973 tarihli “Manuel’in Kitabı” adlı hikâyesinde anlatılır. Cortázar bu hikâyede, oğulları Manuel⁷ için uygun okul kitapları arayışında olan entelektüel bir ailenin gündelik hayat içinde karşılaşılan çeşitli metinlere başvurmalarının ve bunları oğullarıyla tartışmalarının öyküsünü anlatır. Egil Børre Johnsen, ABD ve Avrupa’daki ders kitapları üzerine “Kaleydeskoptaki Ders Kitapları” başlıklı kapsamlı araştırmasında, Cortázar’ın hikâyesinin “geniş entelektüel ailenin sunduğu eğitim imkânlarını ortaya koyduğu”nu ve “Cortázar’ın ortaya koyduğu modelin hiçbir ülkedeki üretim, dağıtım ve tüketim mekanizmaları ve aygıtları tarafından bugün kabul görmeyeceği”ni ifade etmektedir (Johnsen, 1993). Bu kapsamlı araştırmanın yapıldığı 1993 yılında belki bu tür bir ders kitabının olabileceğini hayal etmek mümkün değildi. Ancak bugün, kaynakların ve bunlara ulaşma olanaklarının ne derece arttığı düşünüldüğünde, böyle bir “ders kitabı”nın veya eğitime “kaynak temelli” bir yaklaşımın günümüzde çok daha mümkün olduğu görülür.

Eğer böylesi bir yeni ders kitabı fikri bugün için çok radikal görünüyorsa, Ermenistan ve Türkiye’deki mevcut düzen içerisinde de ders kitaplarının iyileştirilmesi için atılacak çok adım bulunmaktadır.

İlk olarak uzun vadede ders kitaplarının yazılması ve geliştirilmesini mümkün kılacak nitelikli bir mesleki çevrenin ortaya çıkması için adımlar atılması gerekirken, kısa vadede ders kitabı yazarlığının çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Ermenistan ve Türkiye’deki gibi ders kitaplarının üretilmesinin, küçük bir yazar grubunun tekelinde olması olağandışı bir durumdur. Ders kitabı yazarlarının isimlerinin sadece tarih değil anadil, edebiyat gibi

7 Manuel ismi İspanyolcadaki *manual* veya Fransızcadaki *manuel* kelimesine anıştırma yapmaktadır ve hikâyenin bazı İngilizce çevirilerinde başlığı bir kelime oyunuyla “The Manual for Manuel” [Manuel İçin Kılavuz] olarak kullanılmıştır.

disiplinlerde de sıklıkla çalıştıkları konuyla özdeşleştirildiğini söylemek aşırı bir genelleme olmayacaktır. Bu durumun gerisinde ders kitaplarını kaleme alan akademisyenlerin üstün başarılar göstermiş olmalarının veya kendi disiplinlerinin gelişimine olağanüstü katkıda bulunmuş olmalarının yattığı öne sürülebilir. Ancak diğer taraftan akademik dünyanın hiyerarşik yapısının ders kitabı üretiminin bir ya da iki yazar tarafından tekelleştirilmesine yol açtığı da kabul edilmelidir. Mevcut ders kitabı yazarları, akademik alanlarının öne çıkan temsilcileri olabilirler; ancak eğitimde reform ve yenilenme girişimlerinin ön sırasında bulunanlar onlar değildir: Ders kitaplarını yazmaktaki amaçlarını, saiklerini ve izleklerini yansıttıkları veya ders kitaplarının geleceğine yönelik nasıl bir vizyona sahip olduklarını paylaştıkları yazılar kaleme almamaktadırlar.

Ders kitapları yazarlığındaki bu tekelleşme nasıl kırılabilir? Bu soruyu yanıtlamak için bir insanı ders kitabı yazarı yapan nitelikler üzerine düşünmek iyi bir başlangıç noktası olacaktır. Burada, ders kitaplarının üretilmesinde ve geliştirilmesinde başarılı bir liberal geleneğe sahip olanlar dahil olmak üzere, tipik bir sorun karşımıza çıkmaktadır: 19. ve 20. yüzyıllarda akademinin birçok alanında görülen yoğun profesyonelleşme, ders kitapları yazarlığı alanına yansımamıştır. Dünyanın hiçbir ülkesinde ders kitabı yazarlığına mesleki olarak hazırlayan bir okul veya program yoktur.⁸

Dahası, öğretmen yetiştiren meslek okullarında ve programlarda dahi, öğretmenlere ders kitabı bölümleri yazmak veya sınıfın ihtiyacına göre ders kitabı seçmek gibi becerileri edindirecek dersler verilmemektedir. Ders kitaplarının tasarımı, yazılması ve geliştirilmesinin sistemli bir öğrenme konusu olarak kabul edileceği güne gelmeden, bu kitaplar artık eğitimde kullanılmayan bir malzeme çeşidi haline gelebilir. Bu zamana kadar en azından öğretmenlere meslek okullarında ders kitaplarını geliştirmeleri yönünde beceri sağlayacak entegre aktiviteler sunulsa nasıl olur? Bir örnek, derslerin birinde müstakbel öğretmenlere bir ders kitabı veya kitap bölümü modeli hazırlamaları ödevi verilmesi olabilir. Ayrıca farklı disiplinlerden faydalanarak yeni bir ders kitabı yazarları kuşağı yetiştirilmesi için mesleki eğitim programları da açılabilir.

Böylesi önlemler, ders kitaplarının yazılması ve geliştirilmesi konusunda nitelikli bir meslek topluluğunun ortaya çıkmasına katkı bulunabilir. Diğer yandan henüz böyle bir meslek topluluğunun ortaya çıkmadığı günümüz koşullarında, atılması gereken ilk adım yazar profilinin çeşitlendirilmesi olmalıdır. Farklı disiplinlerden oluşturulmuş bir yazar grubunun içinde, ders kitaplarının hazırlanma sürecini yönetecek olanlar en başta öğretmenler olmalıdır. Günümüzde eğer bir öğretmen bir ders kitabının ortak yazarları

8 Ders kitabı yazarlarını mesleğe hazırlayan okullar veya üniversiteler olamasa da İsveç ve Norveç'te ders kitapları yazarlarının sendikaları vardır.

arasına dahil edilirse, bu ya sembolik bir jest olarak düşünülür ya da öğretmenin katkısı kitabının içeriğinin geliştirilmesinde değil de eğitim yönteminin belirlenmesiyle sınırlı tutulur. Bu süreçte öğretmenlerin yanında nitelikli eğitim uzmanlarının, çocuk ve yetişkin psikologlarının ve araştırma, didaktik ve eğitim bilimi alanlarında yetişmiş diğer uzmanların yer alması gereklidir. Ayrıca eğitimin düzenlenmesinin diğer aşamalarında ve ders kitabı üretimi zincirinin farklı aşamalarında çalışan insan gruplarının birbirlerinden ayrılması üzerinde de katı denetimler olmalıdır. Bazı ülkeler ders kitabı yazarlarının ve yayınevi temsilcilerinin ulusal müfredat planlama komitelerinde yer almasını engelleyen açık kurallar da koymuşlardır.

İlerleme kaydedilmesi gereken diğer bir alan, ders kitaplarının değerlendirme mekanizmalarına ilişkindir. Bu mekanizmaların şeffaf olmamasının ve eğitim camiasının kitap seçiminin adil yapıldığına güvenmemesinin yanı sıra, temel bileşenler de geribildirim mekanizmalarının dışında bırakılmıştır. Ders kitaplarını kaleme alırken yazarların aklında kim vardır? Öğrenciler mi? Yazılan önsözlere ve öğrencilere mektup biçiminde yazılan giriş metinlerine bakacak olursak kitaplar öğrencilere hitap etmek için yazılmıştır.⁹ Ancak tek yönlü kurulan bu iletişim ne kadar sahici olabilir? Öğrencilerin ders kitaplarını üretenlere seslerini duyurabilecekleri geri bildirim kanalları var mıdır? 2005-2006 öğretim yılından itibaren Ermenistan'daki ders kitaplarının tüm okullarda okutulabilmesi için bir yıllık bir deneme süresi konmuştur. Ancak bu deneme sürecine katılan okulların yalnızca öğretmenlerinden geri bildirim toplanmaktadır. Kitapların değerlendirilmesinde öğrencilerin de fikirlerinin alınması takdire şayan bir hareket olurdu.

Ders kitaplarının tasarımı, araştırma ve geliştirme ve ders kitabı sanayindeki tekelleşmenin kırılması konularında da ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir. “Ders kitabı geliştirme” ifadesi Ermenistan¹⁰ ve Türkiye bağlamında ancak bir “yanlış adlandırma” olabilir. Yeni araştırmalar yapılması, ürünlerin iyileştirilmesi gibi ders kitaplarına yenilik getirecek pratikler olmadığı için ancak ders kitaplarının (yeniden) üretiminden bahsedilebilir.

O zaman reform ve yenilenme anlamında ders kitaplarının geliştirilmesinden kim sorumludur? Bu süreçte genellikle yayınevlerinin yönlendirici olması beklenir. Ancak pratikte yayınevleri, ayrıcalıklı bir ilişkiler ağı içerisinde seçtikleri insanları devlet ihalesinde “kazanmaya uygun” kitaplar yazmaları için istihdam ederler. Bu ilişkiler ağı dışından bir insanın seçilmesi çok güçtür.

9 Bu önsözler kitapların yazılmasının arkasındaki düşünce sürecine dair çok az şey anlatsalar da kitapların üzerine kurulduğu meta-söylemlere ilişkin aydınlatıcı sinyaller verirler.

10 Ermenistan'da şu anda Ders Kitabı ve Bilgi İletişim Teknolojileri Döner Sermaye Fonu'yla birlikte Eğitim ve Bilim Bakanlığı ders kitaplarının üretimi sürecinin temel organlarıdır. Bakanlık ders kitabı üretimini koordine etmek amacıyla Ulusal Eğitim Enstitüsü bünyesinde yeni bir merkez kurmaya da niyetlidir.

Şu anda Ermenistan ve Türkiye’de dolaşımda olan ders kitaplarından kaç tane talep edilmediği halde hazırlanarak yayınevine gönderilmiştir? Yayınevleri, eğitim alanının mevcut ihtiyaçlarını anlamak için eğitim camiası içerisinde araştırma ve anket çalışmaları yaptırmakta mıdır? Eğitim camiasından geri bildirim almayı sağlayacak forumlar var mıdır? Ders kitabı yazarları önerdikleri yöntemleri sınavan kişisel incelemeler yürütürler mi? Ders kitaplarının iyileştirilmesi için paydaşların yapabileceği bu tür pek çok konu ortada duruyorken, mevcut durum bir illüzyondan öteye geçememektedir; ders kitapları bilindik ve onay alma şansı çok yüksek olan metinlerin “kelime işlem”den geçmesinin sonucunda üretilmektedir.

Son olarak, eğer Ermenistan ve Türkiye’de ders kitaplarının üretilmesi ve iyileştirilmesi alanında reformcu ve yenilikçi adımlar kararlı bir şekilde atılacaksa, her iki ülkede de ders kitaplarının devlet kurumlarının onayından geçirilmesi uygulamasına kademeli olarak son verilmelidir. Ders kitabı üretiminin birçok yayınevinin aralarındaki rekabetle yönlendirilmesine ve serbestçe dalgalanmasına izin verilmesine karşı bilimsel bir şüphe duyulabilir. Fakat bu, bütün farklı tercihleri tek bir doğrultuya sokan bir meta-ideolojiyi dayatan ve ders kitaplarının üretilmesi ve geliştirilmesi süreçlerini yasal bir sisteme tabi kılan mevcut modelden daha sağlıklı bir durumu doğuracaktır.

Yazarların, yazar gruplarının ve yayınevlerinin sınıflara ulaşması önünde engel teşkil eden eğitim bürokrasisinin labirentlerini ortadan kaldırmak anlamlı olacaktır. Bu adım, yayınevlerinin öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını keşfetmek ve bu ihtiyaçları karşılayacak yenilikçi yaklaşımları bulmak için araştırmalar yapmalarını özendirici bir gelişme olacaktır. Yayınevlerinin kendilerine geniş piyasa garantisi sunacak yaygın bir mesleki konsensüse dayanmaları giderek daha zor bir hale gelebilir. Bu durumda daha dinamik ve hızla çağdışı hale gelebilen durağan yayınlar yerine –bu bölümün başında da tartışıldığı gibi– kaynakların çoğulluğuna dayalı bir eğitim sistemine geçmek ihtiyacı daha acil olarak hissedilebilir.

2. Kısım: Tarih Eğitimi ve Eğitim Yöntemleri için Alternatif Bir Bakış Açısı Sunacak İlkeler

2.1 İdeolojisizleştirilmiş

ve Yeniden Politikleştirilmiş Bir Tarih Eğitimine Doğru

Avrupa'daki birçok müfredat reformu projesi, eğitimi (en başta da tarih eğitimi) politikadan arındırmak gerektiğinden söz eder. Eğer bununla kastedilen belirli siyasal aktörlerin ya da hükümetlerin eğitim üzerindeki kontrollerinin veya etkilerinin kaldırılması ise bütün gücümüzle eğitimi politikadan arındırmak için mücadele etmeliyiz.¹¹ Fakat eğitimi politikadan arındırma düşüncesinin diğer bir manası eğitimin siyasal yönünü ortadan kaldırmaktır. Bu anlamda siyasetten arındırılmış bir eğitim *apolitik* bir eğitim olarak anlaşılmalıdır. Peki apolitik eğitim ne getirir ve özellikle tarih alanında böyle bir eğitim anlayışını gerçekten savunmalı mıyız?

İlk bakışta apolitik eğitim, yani eğitimin *siyasal* yönünden kaçınmak iyi bir şeymiş gibi görünebilir. Bunu hakkıyla değerlendirmek için *siyasal olan* ile *siyasetin* tanımlamamız gerekmektedir. Belçikalı siyaset bilimci Chantal Mouffe'a (2005) göre insan toplumları indirgenemeyecek antagonistik ilişkilerden oluşur. Toplum her zaman ayırım ve farklılık üzerine kuruludur; “biz” ve sınırlarını çizdiğimiz “onlar” arasındaki bölünme üzerine.¹² Bu çatışmalı alan, üzerinde *siyasetin* bir kolektif yaşam ve birlik kurmaya çalıştığı, bunu yaparken iktidar ve baskı pratikleri ve kurumlarını da yarattığı, *siyasalın* alanıdır. Dolayısıyla siyasal olan kadimdir; siyaset ise mevcut siyasal konfigürasyonu değiştirme edimidir.

Bu nedenle politikadan arındırılmış ya da apolitik eğitim, mevcut haliyle siyasal duruma meşruiyetini veren siyaseti yapı-söküm ediminden kaçmak anlamına gelmektedir. Ne yazık ki bugün okutulan tarih kitapları, mevcut siyasal düzeni, iktidar ilişkilerini, hegemonyayı ve baskıyı yeniden üreten özellikler göstermektedir. Tekrar politikleştirilmiş bir tarih eğitimi, eleştirel bir yaklaşımın gelişmesi için çok önemlidir.

Aslına bakılırsa aralarında eleştirel pedagoji kuramcılarının da yer aldığı çeşitli biliminsanları, eğitimde siyasal olanın kaçınılamayacak bir durum olduğunu daha önce de yazmışlardır. Yasaların, devletin koyduğu standartların ve eğitim bakanlıkları ve diğer resmî kurumların kararlarının belirlediği aleni müfredatın yanında, yazılı olmayan normların, gündelik rutinlerin ve okulun toplumsal hayatın yeniden üretimindeki rolünü oluşturan sosyal ilişki ve etkileşimlerin toplamı olan bir “gizli müfredat” da vardır. Henry Giroux bunu

11 Siyasal tarihten diğer tür tarihçiliklere doğru geçiş yapmak da çok istenilir bir gelişmedir. Bu konuya aşağıda önerilen yol gösterici ilkeler arasında da değinilecektir.

12 “Biz” ve “onlar” sabitlemiş ve özsel değildirler. Nasıl tanımlandıkları çatışmaya açıktır ve farklı biçimlerde tanımlanabilirler.

“belirli bilgi biçimlerinin seçilmesi ve derslikler içinde kurulan belirli ilişkiler yoluyla öğrencilere sessizce aktarılan mesajlar ve değerler” (Giroux, 1988: 4) olarak tanımlamaktadır. Giroux okulu da “iktidar ve kontrol meselelerine kopmaz bir biçimde bağlı olan siyasal kurumlar” olarak tanımlar (Giroux, 2001: 46). Bu anlamda Giroux’nun argümanı, eğitim sisteminin sembolik şiddet¹³ tekeli tarafsızlık kisvesi altında kullanmasına izin verenin görünürdeki görece özerkliği olduğunu ileri süren Bourdieu’ya dayanmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1977, 1990: 67). Bourdieu’ye gelince, onun eğitim yoluyla toplumsal yeniden üretim konusundaki düşüncelerinin izlerini de okul yoluyla telkin ve dersliğin küçük bir toplum gibi işlemesi konularında yazan Émile Durkheim’a kadar sürebiliriz (Durkheim, 1925, 1961: 144-149).

Dolayısıyla, haklar ve görevler ya da başkalarına yardım etmek gibi vatandaşlığın yasal ve ahlaki yönlerini desteklemekle yetinen apolitik eğitim bir aldatmacadır. Öğrencileri, iktidar ilişkilerini ve kurulu düzeni sorgulamaya, muhalif sesleri duymaya ve değişim imkânlarını hayal etmeye hazırlayacak olan politikleşmiş ya da belki daha doğru bir ifadeyle yeniden politikleştirilmiş bir eğitim olacaktır. Bu, kolektif kimlikleri şekillendiren ve böylelikle kaçınılmaz olarak siyasal olanla ilgili herhangi bir sosyal bilgiler eğitimi için olduğu gibi tarih eğitimi için de geçerlidir.

Eğitim her zaman gençleri vatandaş rolüne hazırlamanın temel bir aracı olmuştur ve birçok müfredat da aktif yurttaşlar yetiştirmeyi temel bir hedefleri olarak ilan ederler. Aktif yurttaşlık bilinci oluşturmak için eğitimin siyasal bir yönünün olduğunun kabul edilmesi, milliyetçi ve yurtsever anlatıları aşlamayı yurttaş eğitimi olarak gören anlayıştan uzaklaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ancak iktidar ilişkilerini ve bu ilişkilerden neşet eden kurumları anlayabilecekleri bilgi ve beceriler kazandırıldığında, öğrenciler eleştirel düşünceye sahip ve değişim yaratabilmek için işbirliği içinde hareket edebilecek aktif yurttaşlar haline geleceklerdir.

Eğitimin politikadan bütünüyle sıyrılması teorik ve pratik olarak mümkün veya arzu edilmezken, onun ideolojisizleştirilmesi mümkün ve arzulanan bir görevdir. Ders kitaplarından öğretmenlerin yetiştirilmesine kadar eğitim sürecine sızmış bütün ideolojiler tespit edilmeli ve sistemden çıkarılmalıdır. İster komünizm veya Kemalizm olsun, ister milliyetçilik veya asimilasyoncu, beyaz ırkın üstünlüğünü savunan veya ırkçı olsun tüm ideolojiler tespit edilmeli ve başta ders kitaplarının üretimi ve öğretmen eğitimi olmak üzere eğitim süreçlerinden çıkartılmalıdır. Eğitim zincirinde yer alan farklı paydaşlar bir toplumun kolektif bilincinin üretilmesi ve yeniden üretilmesinde rol oynar. Belirli bir meta anlatının kapalı bir grup içinde tüketilmesinde ve bu

13 “Sembolik şiddet” Bourdieu tarafından “gücünün temeli olan iktidar ilişkilerini gizleyerek ona anlamlar yükelemeyi ve bu anlamları meşru olarak göstermeyi başaran iktidar” olarak tanımlanır (Bourdieu ve Passeron, 1977, 1990: 4).

meta anlatıyı yönetenlerde büyük çapta bir değişim olması halinde, bir eğitim çalışanının –ders kitabı yazarı ya da eğitimci– kişisel norm, değer ve paradigmalarını etkileyecek küçük çapta bir değişim olacaktır ve bunun toplumun geri kalanına sıçrama potansiyeli vardır.

2.2 Çoklu Sesler

ve Perspektifler Lehine Her Şeyi Bilen Tek Sesi Aşmak

Tarih ders kitapları genellikle her şeyi bilen bir ses tonuyla yazılır. Bütün ders kitabı boyunca adeta tek bir sabit ses duyarız. Bu ses öylesine kendinden emin, “nesnel” ve “tarafsız”dır ki sanki ders kitabının bir yazarı yokmuş da aşkın bir bilgi kaynağıymış gibi görünür. Tek sesli bir ders kitabı niçin sorunludur? Çünkü öğrencilerin buyurgan metni bir robot gibi tekrarlamalarına neden olur. Tarih eğitiminin heyecan verici, araştırmaya dayalı bir meşgale olması ihtimalini ortadan kaldırır, çünkü ders kitabı soru sordurmadan cevapları tek sesli olarak önceden verir. Bu yüzden öğrenciler genellikle cevaplarına gayri şahsi “kitap der ki...” ifadesiyle haklılaştırarak başlarlar.

Bununla ilişkili bir sorun, bu sesin ürünü olan yekpare, tekdüze ve uyumlu tarih anlatısıdır. Burada sorun nedir? Burada uyumluluğun ve tekdüzeliğin nasıl inşa edildiğine ve bunun tarih eğitimine nasıl zarar verdiğine ilişkin kısa bir detaylandırmaya gereksinim vardır.

Paul Ricœur (1990, 1998: 48), insan ediminin olayların ve zamanın dil ve onun söylem biçiminde kullanılması yoluyla nasıl anlamlandırıldığı üzerine yazmıştır: “Dil tarafından taşınmayan hiçbir deneyim bir anlama kavuşmaz” (Ricœur, 1990, 1999: 48). Fakat insanlar dünyayı bir olaydan diğerine geçerek yaşamazlar (Bruner, 1990: 64); bu deneyimler bir zamansallık ve nedensellik sekansı içinde sistemleştirilir, organize edilir ve düzenlenir. Sonuçta bir anlatı veya hikâye ortaya çıkar. Bir hikâyenin organize edilme biçimi onun anlatı yapısı veya tertibidir. Öykülendirme (a) hikâyenin zamansal olarak sınırlandırılması, (b) hikâyeye dahil edilecek olayların seçimi için bir kriterin belirlenmesi, (c) olayların bir zaman sıralamasına sokulması ve (d) olayların hikâyenin bir bütünlüğe kavuşmasındaki katkılarının netleştirilmesi aşamalarıyla ortaya çıkar (Polkinghorne, 1997). Öykü, olayların bir seçkisini yapar; olayların sadece bir bölümü hikâyede kendisine yer bulur; bu seçki olayların hikâyenin finaline katkısına bağlıdır (Carr, 1986).

Dolayısıyla tarihsel bir anlatıda ve onun alt öykülerinde, olayların geriye dönük bir seçkisinin yapılması ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde biçimlendirilmesi, kurulmak istenen anlatıya bağlıdır; olaylar ve olayların anlamları teleolojik bir düşünce ile anlatının içine yerleştirilir ve bu “düşünce” genellikle anlatıyı kurma gücüne sahip olanlar tarafından yürütülür. Tarihsel anlatı bu mantık ve amaca uymayan olayları dışlar. Sonuç olarak hikâyenin tutarlılığını sorgulayan geçmişin herhangi bir parçasını inkâr eden, hafifleten,

dışlayan, sessizleştiren ve unutulmaya terk eden tek renkli bir tarihsel kayıt ortaya çıkar. İnsan deneyiminin zenginliği ve karmaşıklığı, en iyi ihtimalle zayıf bir anlatıya indirgenir; en kötü durumda ise marjinalleştirilme ve hikâyesi anlatılmayanların failliğinin elinden alınmasıyla sonuçlanan “anlatı şiddeti”yle neticelenir (Cobb, 2013: 26-39). Bu tür tarihsel anlatılar olumsuz bir çatışma potansiyeli taşırlar; ders kitapları içinde yer aldıklarında hoşgörüsüzlük, ayrımcılık, baskı, nefret ve şiddet eğitiminin suç ortaklığını yaparlar. Dahası tek sesli ve tekdüze anlatılar, eleştirel düşüncenin ve öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının katilidir.

Ders kitaplarındaki her şeyi bilme iddiasındaki tek sesli tarihsel anlatılarla baş etmenin iki yolu vardır. Bunlardan ilki ders kitabı yazarının veya öğretmenin bu tek sesliliğin farkında olması ve başka sesleri ve bakış açılarını sınıfa taşımasıdır. Şu belirtilmelidir ki çok seslilik ve çok perspektiflilik tek başına ders kitabı yazarının veya öğretmenin bir olaya farklı bakış açılarını sunmasıyla ulaşılabilecek bir mesele değildir. Bu, çok perspektifliliğe doğru önemli bir adım olmakla birlikte, burdaki risk ders kitabı veya öğretmenin farklı görüşleri sunarken, bilgiyi filtrelerken ve gösterirken dahi yeniden yorumlayacak olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çok seslilik aynı zamanda birincil kaynakların anlatımlarını ve farklı görüşleri veren kaynakları ve malzemeleri derste kullanmayı gerektirir. Öğrenciler ancak o zaman çoklu bakış açılarına ve bunlar üzerinde eleştirel düşünme imkânına ulaşma şansı bulabilirler. Farklı tarihçi gruplarının belirli bir olay ve anlatı üzerinde tartıştığı durumlarda bile öğrencilere farklı yorumların ne olduğunu ve tarihçilerin bu belirli anlatıyı alternatiflerine karşı niye tercih ettiklerini göstermekte fayda vardır.

Çoklu bakış açıları ve anlatılar geliştirilmesine katkı sunmanın diğer bir yolu, öğrencileri tarih anlatımlarındaki uyumsuzluklara, süreksizliklere, çelişkilere ve belirsizliklere daha hoşgörülü yaklaşmaya hazırlamaktır. Bu çok zor bir iş gibi görünebilir ve kuşkusuz genel olarak tarih disiplini üzerine kavramsal olarak yeniden düşünmeyi gerektirir. Böylesi bir çaba için atılacak ilk adımlar, tarihin kendi içsel mantığı olan bir ilerleme ve olayların doğrusal sırada akışı olarak öğretilmesine son verilmesidir. Tarihi çalışmak, olayları tutarlı anlatılar oluşturacak şekilde düzenlemek olduğu kadar; ana odaklanan, sürekliliği kıran ve daha geniş bir anlatıya bağlamak hedefi gütmenden hadiseleri ve olguları inceleyen bir çalışma olarak da düşünülebilir.

Tarih eğitimi, aynı zamanda, öğrencilere tarih hakkında konuşurken ne kadar kesinlikle konuşabileceğimizi ve tarihe bakarken görebileceklerimizin sınırını da öğretmektir. Yakın geçmişte gerçekleşmiş ve iyi belgelenmiş bir olay hakkında sahip olduğumuz kesinlik, uzak geçmişte olan bir olay hakkında ulaşabileceğimiz bilgi düzeyiyle kıyaslanamaz. Belirsizliği hoşgörüyle karşılamak, “bilmeme”nin ve “unutma”nın tarihsel anlatının inşası üzerinde-

ki etkisini kabul etmek, öğrencilerin tarih düşüncesiyle ilişki kurmasına katkı sağlayacaktır. Bu durum öğrencilerin geçmişle ilgili bilgilerini sentezlemeyi ve bütünlük kurmayı öğrenmeyecekleri anlamına gelmez. Bilakis, belirsizlik ve çelişkilerden hareketle, öğrenciler sorgulama, analiz etme ve kanıtları ve argümanları nirengi yapma becerilerini geliştirecektir.

Öğrencilere ders kitabının sunduğu bakış açısı ve perspektife karşı eleştirel olmayı öğretmek de çok önemlidir. Öğrenciler ders kitabında kimin sesini duyduklarını ve hangi bakış açılarının temsil edilmediğini sorgulamaya teşvik edilmelidir. Öğrenciler, karşılaştıkları tarih anlatımına katılıp katılmadıklarını kendileri keşfetmeleri için olaylar hakkındaki alternatif hikâyeleri bulmaya çalışmalı ve bu olaylara katılanların hikâyelerini aramalıdır. Öğrencilerden bakış açılarındaki farklılığı, metinlerin neden olduğu gibi düzenlendiğini ve yazarların vurguladıkları görüşlerin bize ne anlattığını sorgulamaları beklenmelidir.

Son olarak öğrenci ve ders kitabı arasındaki salahiyyet açığını kapatmak, öğretmenin en dikkat etmesi gereken hususların başında gelmelidir. Tarihçi ve tarih eğitmeni Robert Bain, öğrencileri sadece ders kitabının değil öğretmenin de her şeyi bilme iddiasını aşmaya teşvik etmek için geliştirdiği ve “ev yapımı teori” adını verdiği kuram üzerine, kendi öğretmenlik deneyimine dayanan çok etkileyici bir muhasebe sunar. “Rounding Up the Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom” [Olağandışı Şüphelileri Bir Araya Toplamak: Tarih Sınıfında Gizli Otoriteyle Yüzleşmek] başlıklı yazısında, 9. sınıf öğrencilerine 14. yüzyıl Afro-Avrasya’sında hıyar-cıklı veba salgını üzerine anlattığı üç haftalık ünitenin hikâyesini aktarır. İlk önce öğrencilere tarih “yapmak” konusunda rehberlik eder: Önce tarihsel öneme sahip olayları belirlemelerini sağlayan araçları geliştirirler. Daha sonra tarihçinin sezgi ve yöntemlerini (kaynak bulma, doğrulama, dayandırma, karşı olguları gösterme) kullanarak salgının tarihsel bir kaydını çıkarırlar. Yavaş yavaş Bain’in öğrencileri, onun sahip olmalarını istediği şeye, yani tarih karşısında epistemolojik bir duruş geliştirmeye başlarlar: Tarihin “bir bilme biçimi” olduğu, “tarihin gerçeklerden daha fazlasını içerdiği, var olan kanıtlar üzerinde temellenmiş geçici sonuçlara ulaşmanın tercihler ve yorum gerektirdiği” (Bain, 2006) anlayışına ulaşmaya başlarlar.

Ancak bu aşamada Bain iki hususun bu epistemik duruştan azade kaldığını fark eder: Ders kitabı ve kendisi. O zaman, Ravitch’ten “cari akla karşı bir nebze saygısızlık” alıntısını yaparak, “ritüelleşmiş ilişkileri” kırmaya dönük iki teknik geliştirir (Ravitch, 2003). Öğrencilerle ders kitabı yazarı arasındaki bilgi farklılığını, öğrencilere disiplinler avantaj sağlayarak tersine çevirir. Öğrencilerden ders kitabının bir eleştirisini yazmaları ister. Kendileri salgının tarihsel kaydını çıkarmış öğrenciler, bu konuda büyük bir başarı gösterirler. Bunun üzerine Bain daha cesur bir adım atar: Dersliğin kendisini bir ta-

rihsel hesaplaşma alanına çevirir ve kendi pedagojik faaliyetini öğrencilerin analizine açar. Meslektaşlarının, öğrencilerin alaycılığa ve göreliliğe düşeceği konusundaki endişelerinin gerçekleşmediğini görür. Ünitenin sonuna gelindiğinde Bain, öğrencilerinin hem ders kitabını hem de kendisini eleştirme becerisine öğrenme ortamına güvenlerini kaybetmeden kavuştuklarını gözlemler. Tam aksine, ünite bittiğinde öğrenciler yaşadıkları deneyimi takdir etmektedirler (Bain, 2006).

Sonuç olarak, çok perspektifliliğin tarafsızlık veya “her şey olur” türünden bir mutlak görelilik olarak görülmemesi gerektiğinin altını çizmeliyiz. Jason Nicholls “Are Students Expected to Critically Engage with Textbook Perspectives of the Second World War? A Comparative and International Study” [Öğrenciler Ders Kitaplarının İkinci Dünya Savaşı’na Bakış Açısı Karşısında Eleştirel mi Olmalıdır? Karşılaştırmalı ve Uluslararası Bir Çalışma] başlıklı makalesinde, bu soruyu gündeme getirir ve çokperspektiflilik konusunda şu yaklaşımı sunar “[...] bu ‘her şey olur’ demek, [...] bilgiyi anlamdan, öğrenciyi eleştirel faillikten soyunduran görelî pozisyonu savunmak değildir. Daha ziyade, bakış açılarının eleştirel yorumlanması, öğrencilerin, araştırmacılar gibi, bilgi karşısında bir tutum almalarını, bunu gerekçelendirmelerini ve savunmalarını gerektirir. Bu projede tarihin tek bir perspektife indirgenmesi reddedilir, aynı perspektiflerin görelileştirilmesinin reddedildiği gibi. [...] bilgiyi muhafaza etmeden ‘sadece yorum yapmak’ mümkün değildir” (Nicholls, 2006: 43). Dolayısıyla sorun olguların belirlenmesi değildir; sorun onların tekil yorumlanmasındadır.

2.3 Tarih Eğitiminde Milliyetçiliğe Dikkat Çekmek

Milliyetçilik ve ortak bir kimik oluşturma benzeri arayışları olmadan tarihin modern bir akademik disiplin haline gelmesini anlamak mümkün değildir. Tarih disiplini ve milliyetçilik birbirlerine sıkıca bağlıdır (Conrad, 2016: 4). Modern devletler bugüne kadar ulusal/resmî tarihleri yeniden yazmakta başarılı olmuşlardır. Tarihsel inceleme alanı; ulus, cemaat ve kimlik inşası projeleriyle yakından ilişkili olmuştur. Hiç kuşkusuz cemaat ve kimlik çok farklı anlamlara ve özelliklere sahiptir, fakat “ulusal” olanla bağlantılı olarak kullanıldıklarında belirli bir önem kazanırlar. Kökleri millette olan bir ait olma ve dayanışma duygusuna atıf yaparlar. Tarih, milliyetçi projelerin rahatlıkla sömürdükleri belirli bir “biz” nosyonu sağlar. Benedict Anderson bu ulus ve ulusal kimlik düşüncelerinin bizim onları tahayyül etme biçimlerimiz olduğuna işaret eder (Anderson, 1983). Tarihin milliyetçi okumasına göre “biz” belirli bir toplumsal oluşumu (bugünküne benzer bir biçimi ve tanımı olan bir ulusu) meydana getirir. Tarihin ana aktörü olarak “biz” en iyi niyetli, en haklı, en cesur gibi belirli niteliklerle temsil edilir. Bu niteliklerin çoğu “iyi” ve “kötü” gibi bir “öteki”nin (bir iç veya dış düşmanın) kurulma-

sını gerektiren ikiliklere dayanır. Böylelikle “biz” milliyetçi temsili, her zaman düşman olarak ya dışlananları ya da marjinalleştirilenleri temsil eden “onlar” etiketiyle birlikte kullanılır.

“Onlar” açıklanacağı zaman, bu her zaman kötü ve şeytani olana bağlanır; “onlar” her zaman suçlu ve günahkâr olarak algılanır. Örneğin bir Türkiye vatandaşı Ermeni’nin, Ermenilerin Türklerin düşmanı olarak ötekileştirilmesi şeklindeki genel anlatının kendisine nasıl hissettirdiği hakkındaki açıklaması bu mekanizmayı güçlü bir biçimde gösterir: “Bazen tarih derslerinde kendimi bir hain gibi hissediyorum” (Yumul, 2007: 88). Tarihin milliyetçi okuması bu geçmiş toplumsal formasyonların, bazen dine bazen de başka patrimoniyal bağlara dayalı farklı kimlik oluşum temellerine sahip olduklarını es geçmez. Milliyetçi tarihler ulusun ortaya çıkışını efsanevi bir şekilde tarihin başlangıcına götürerek, sanki onun her zaman var olmuş olduğunu göstermeye çalışır. Bunun altında öğrencilere ulusu her daim tarih sahnesinde tutma sorumluluğu verilmek istenir. Açıktır ki “biz” ayrılmış, çeşitlenmiş bir grubu oluşturmaz ve sonuç olarak tarih, homojen “ulusun” hikâyesi olarak, deneyimlerin çoğulluğunu inkâr ederek ve daha kötüsü bunları şeytanlaştırarak yazılır. Günümüzde önyargılar uyandıran böylesine bir yaklaşım, bir eğitim aracı olarak arzu edilmemektedir.

Milliyetçilik, tarihin bir disiplin haline gelmesinde gerçekten de çok önemli bir rol oynamıştır. Fakat tarih yazımı üzerine uluslararası literatür, bize, milliyetçi olmayan bir tarih perspektifi ve (icat edilmiş) gelenekler üzerine alternatif bir metodolojik yön gösterecek kadar zengindir. Burada iki ufuk açıcı sesi hatırlamak gerekir: Ernest Renan ve Edward Hallett Carr. Eğer Renan’ın 1882 tarihli “Qu’est-ce qu’une nation?” [Ulus Nedir?] metnine geri dönersek, burada Renan’ın cüretkâr ifadesini hatırlayabiliriz: Renan’a göre “tarihsel çalışmaların ilerlemesi genellikle ulusa karşı bir tehdit oluşturur” (Renan, 1882). Renan niçin bunu söylemektedir? Şöyle devam eder “tarihsel incelemeler her siyasal formasyonun kökeninde bulunan şiddet eylemlerine ışık tutar... Birlik her zaman vahşetle kurulmuştur” (Renan, 1882). Renan birliğin bazen Fransa örneğinde olduğu gibi bir hanedan tarafından, bazen de Hollanda örneğinde olduğu gibi eyaletlerin iradesiyle oluşturulduğunu not eder: “Dolayısıyla modern ulus aynı yönde bir araya gelen bir dizi faktörün tarihsel sonucudur” (Renan, 1882). Tarihsel ayrıntılar bazı istenmeyen çatışmaları ve şiddeti masaya geri taşırlar. Renan’ın açıklamalarını tarih yazımına bir ders olarak alırsak, tarihsel anlatıların geçmişteki eylemleri haklılaştırmak veya yok saymak suretiyle kendilerini milliyetçiliğin itaatkâr hizmetkârları olarak konumlandırmaması gerektiği sonucuna varabiliriz. Tarih eğitimi disiplini geçmişteki adaletsizliklerin, kolektif şiddet dönemlerinin ve insanların adalet ve eşitlik arayışlarının günümüz tartışmalarına ışık tutacağı bir platform olmalıdır. Bu tekdüze ulusal/resmî anlatıların aşılması için günümüz akademik tarihçiliğinin çeşitliliğini takip etmek önemlidir.

What is History? [Tarih Nedir?] adlı kitabında E.H. Carr tarih yazmanın en temel aracının yorumlama olduğunu belirtir. Ona göre, olgular, tarih yazmak için yeterli değildir. Olgu ve yazılı kaynak fetişizminden kaçınmamızı önerir. Doğruluk ve kesinlik gereklidir, ancak “tarih yorumlama demektir” diyerek bitirir (Carr, 1987: 23). Çoğunlukla meselenin düğümlendiği yer olgular ve kaynakların nasıl bir araya getirileceğidir, dolayısıyla da yorumlama geçmiş ve bugünü anlatıda birlikte tutan çimento vazifesi görür. Bunu söyledikten sonra 20. yüzyılın başında *Cambridge Modern History* [Cambridge Modern Tarih] editörlerinin yaklaşımını takdirle değerlendirir. Katkı sunanlarla yazışmalarında editörler taleplerini “bizim Waterloo kaydımız Fransız ve İngiliz’i, Alman ve Hollandalıyı benzer bir şekilde tatmin etmeli. Yazarlar listesini incelemeden hiç kimse Oxford piskoposu nerede kalemi bıraktı, nerede Fairbairn veya Gasquet, Liebermann veya Harrison yazmaya devam etti anlamamalı” diye yazmışlardı (Carr, 1987: 9). Tarih eğer geçmiş ve bugün arasında hiç bitmeyen bir diyalog ise; öğrenciler bu diyalogun farkında olmalı ve ders kitaplarındaki milliyetçi söylemi ve buna eşlik eden indirgemeciliği bir kenara bırakmalarına izin verilmelidir. Sonuç olarak, önyargılı, ayrımcı ve seçici yorumlara, milliyetçi tarih anlatılarının buyurgan diline karşı eleştirel bir tutum tarih eğitiminin bir geleneği olarak güçlendirilmelidir.

Sıraladığımız bu yol gösterici ilkeler, cesurca çağdaş dünyada tarih eğitiminin bir siyasal ideoloji olan ve aslında birbirleriyle rekabet halindeki dünya görüşlerinden sadece bir tanesi olan milliyetçiliğin karşısında eleştirel bir tutum takınması gerektiğini iddia etmektedir. Böyle bir tutum takınmak ders kitabı yazarları, müfredatı oluşturanlar ve öğretmenler dahil alanla ilgili herkesin sorumluluğudur. Özetleyecek olursak, bu yol gösterici ilkeler bütün tarih öğretmenlerini, tarihin yazımında ve aktarımında ideolojik olmayan bir tutum takınmaya ve bunu mesleklerinin her düzeyine tatbik etmeye davet ediyoruz.

2.4 Tarih Eğitiminde Militarizme Dikkat Çekmek

Militarizm tarih yazıcılığında gözlemlenen bir başka yaygın yanlılıktır. Bir disiplin ve eğitim dalı olarak tarihi, milliyetçiliği destekleyen bir güç olarak gören tarihçiler, tarihi genellikle militarist bir mantıkla yazarlar. Antropolog Ayşe Gül Altınay (2004: 2) militarizmi “askerlikle ilgili pratikleri ve normları yücelten bir fikirler ve yapılar bütünü” olarak tanımlar. Kuşkusuz bir toplumsal örgütlenme olarak ordu, kendi mantığına ve kurallar bütünlüğüne sahiptir. Ancak orduyla sınırlı tutulduklarında bu hiyerarşik kurallar militarizmi oluşturmazlar. Militarizm, orduyla ilgili kurallar sivil hayatı kuşatmaya başladığında söz konusu hale gelir. Altınay militarizasyonun kamusal tartışmalarda bir “olağan durum” söylemi haline geldiğinde başarılı olduğunu kaydeder. Askerin mantığı sivil hayat ve eğitim alanı üzerinde hâkimiyet kurduğu anda militarizmi gözlemlemeye başlarız. Tarih ders kitapları üzerinde yaptığımız araştırma, militarizmin çok sayıda unsurunun bu kitaplarda olduğunu

göstermiştir. Tarih yazıcılığında ve eğitiminde militarizmi rastladığımız beş unsur üzerinden tanımlayabiliriz:

- Savaşın genel olarak yüceltilmesi,
- Devletin askerî başarılarını abartılı biçimde sunan mitler ve efsaneler,
- İnsan kayıpları başta olmak üzere savaşın maliyetinin küçümsenmesi,
- Ordunun en önemli kurum ve bir dereceye kadar da toplumsal bir değer olarak sunulması,
- Barış dönemlerinin savaşa hazırlık süreçleri olarak betimlenmesi.

Bütün bu unsurlar, yanlış bir tarih yazıcılığı ve eğitiminin pratikte oluştuğunu gösterir. Demokrasi kültürünün geliştirilmesine hizmet edecek bir tarih eğitimi sürecinin militarizm ile hesaplaşmaya girişmesi kaçınılmaz bir görevdir. Bunu yapmanın çok çeşitli yolları ve biçimleri vardır. İzlenecek yollardan birisi, tarihi savaşların bir anlatısı olarak gören anlayıştan kurtulmaya çalışmaktır. Ders kitabı yazarları, savaşların insani maliyetlerine, savaştan kaçınanlara ve diğer savaş muhalifi seslere ve savaş tarihi çerçevesinin ötesine geçen sosyal tarihçiliğe daha fazla önem vermelidir. Sosyal, entelektüel, ekonomik ve kültürel temalar bir toplumun tarihinde büyük bir yer tutarlar ve farklı toplumlar arasındaki karşılıklı bağlantılılığı göstermek açısından daha değerlidirler.

2.5 Özcülükten Toplumsal İnşacılığa Geçmek

Yöntemsel milliyetçilik, geçmişin gerçekçi olmayan bir imgesini yaratan tarih ders kitaplarının en önemli ortak paydalarından bir tanesidir. Fakat yöntemsel milliyetçilik karşısında eleştirel bir tutum almak her zaman demokrasi kültürünü ve insan haklarını besleyen bir tarih eğitimine erişmek için yeterli değildir. Tarih müfredatları genel bir yaklaşım olarak özcülüğü ve geçmiş toplumların ve tarihsel figürlerin özcü temsillerini de dışlamalıdır.

Özcülük; toplumlar, gruplar ve tarihsel figürler için değiştirilemez, kalıcı ve sabit özellikler ve nitelikler olduğunu varsayar. En az üç düzeyde özcülüğün tarihle ilgili bilgilerimizi çarpıttığı söylenebilir:

İlk olarak özcülük inanç gruplarına, kültürlere ve uluslara sabit özellikler atfeder. Bu çoğu zaman karşıtlıklar üzerinden işleyen şablonların üretilmesiyle yapılır. “Biz”i ifade etmek için “medenî”, “dinamik”, “çalışkan” ve “akılcı” gibi nitelikler kullanılırken; ötekiler “geri”, “barbar”, “durağan”, “tembel” ve “duygusal” olarak nitelendirilir. Bu tip özcülüğün iki versiyonunu küresel ölçekte gözleyebiliriz: “Oryantalizm” Batı toplumlarının Batı dışı halklar, tarihler ve kültürler konusundaki önyargılarının genel adıdır. “Oksidentalizm” ise Batı dışı toplumların Batı halkları, tarihleri ve kültürleri hakkındaki önyargılarını ifade eder. Edward Said’in *Orientalism* [Oryantalizm] (1987) adlı kitabının yayımlanmasından bu yana özcü tarih anlatıları pek çok sosyal bilimcinin hedef tahtasına oturtulmuştur (Said, 1987; Amin, 1989;

Todorova, 1997; Burke III, 1998; Dirlik, 1999). Ancak özcü bakış açısının tarih disiplininin geride bırakılmış bir özelliği olduğunu söylemek güçtür. Farklı bağlamlarda özcülüğün bütün ağırlığıyla zuhur ettiğini gözlemlemek mümkündür.

İkinci olarak, özcülük belirli bir gruba veya ulusa, diğer gruplar veya ulusların aleyhine ahlaki üstünlük atfeder. Bu anlamda özcülük, ahlaki toplumlara uygulanabilecek bir kriter olarak ele alır. Halbuki hiçbir toplum diğerlerinden daha ahlaklı ve etik değildir. Ahlak, insanların edimleriyle ilgilidir. Pek çok durumda kolektif sorumluluktan söz etmemiz mümkün olmasına rağmen, tarih eğitiminde belirli bir toplumun ahlakına ilişkin genelleme yapmaktan kaçınmamız gerekmektedir.

Üçüncü olarak, özcülük modern dünyada sahip olduğumuz toplumsal kurumların, kural ve kanunların geçmişte olduğu gibi bugün de sabit ve değişmeyen özelliklerinin olduğunu varsayar. Örneğin, ders kitaplarındaki sosyal, kültürel ve folklorik tarih açıklamaları özcü bir biçimde sunulur. Gelenekler, genellikle nostaljik bir dille anlatılan sabit kültürel olgular olarak açıklanır. Tarih öğretmenlerinin bunun nadiren böyle olduğunu kendilerine sık sık hatırlatmalarında fayda vardır. Modern toplumlarda kurumlar, kurallar ve kanunların örgütlenme tarzı, özgül bir biçimde modernite tarafından belirlenir. Örnek olarak devletleri ayıran sınırları ele alabiliriz. 16. yüzyılda bir devletin sınırının nasıl belirlendiği, işlevinin ne olduğu ve nasıl algılandığı sorularına verilecek cevap ile modern zamanda bu sorulara verilecek cevap birbirinden bütünüyle farklı olacaktır. Aynısı toplumsal cinsiyet kodları için de geçerlidir. Pek çokları için doğalmış gibi görünen bu kodlar, aslında çok yakın dönemlerde inşa edilmiştir. Çocuk bakımına bugün verilen anlamı ele alalım. Çocuk bakımı her çağda önemli bir sosyal pratik olmuştur; fakat her dönemde değişen anlamlara sahiptir.

Tarih öğretmenleri, öğrencilerini bu farkları görmeleri ve modern zamanlara özgü olguları tüm geçmişe teşmil etmemeleri konusunda eğitmelidirler. Oscar Handlin'in ABD tarihine ilişkin hâlâ tamamlanmamış ilginç eserinin açılış cümlesi güzel bir örnektir: "Bir zamanlar Amerika'ya gelmiş göçmenlerin tarihini yazmayı düşünüyordum. Sonra fark ettim ki göçmenler bizatihi Amerika'nın tarihiydi" (Handlin, 1951). Belki daha sonraki bir kavrayış ABD'nin, sömürgeciler geldikten sonra da tarih sahnesinden çekilmemiş Amerikan yerlilerinin toprakları üzerinde kurulduğudur. Toplumsal normlar ve roller, kültürel ve etnik kökenler ve "tarihsel" kimlikler hakkındaki özcü varsayımlar bütün bunların, sanki tarihte hiçbir değişim olmamış gibi, yerli yerinde durduğunu iddia eder. Tarih yazarlarında çok yaygın rastlanan bir özcü yanılgı mevcut toplumun önceden de mevcut olduğunu düşünmeleri ve ticaret, göçler ve diğer nüfus hareketleri nedeniyle insan yerleşimlerinin sürekli değişen bir doğaya sahip olduğunu unutmalarıdır.

2.6 Zamanı ve Mekânı

Farklı Biçimlerde Kavramsallaştırmaya Doğru

Öğrencilerin tarihe doğru bir biçimde bakmalarını sağlayacak becerilerle donatılmasına katkıda bulunacak bir diğer yaklaşım, derslerin öğrencileri *zaman* ve *mekân* kavramlarının sınırlarında dolaştıracak bir biçimde tasarlanmasıdır.

Tarih ders kitapları ve okuma listeleri “Bir hikâyeyi anlatmaya nereden başlarsınız?” sorusuna çok orijinal cevaplar bulamamışlardır. Tarih eğitimi akışı milattan önce başladığı için “başından başlayarak” bir dereceye kadar aşikâr bir cevaptır. Öğrencilere lineer zamanın neden milattan sonra birinci yıla kadar geriye doğru götürüldüğünü çözebilecek bir zaman anlayışı, tarih derslerinin girişinde ne derece verilir? “Milattan sonrası”nın önemi nedir? Bu umursamaz yaklaşım Hristiyan geleneğe uygun bir zaman organizasyonunu genç zihinlere aşılar; ancak bunun zamanın kavramsallaştırılmasına ilişkin yaklaşımlardan sadece bir tanesi olduğunun ve kesinlikle evrensel olmadığının kendisi bile farkında değildir. Resmî eğitimin genel otoriter tavrıyla birlikte bu yaklaşım, zamana bakmanın sadece tek bir doğru yolu olduğu algısının oluşmasına neden olur. Tarihe bu doğrusal ilerlemeci bakış, çok sayıda soruna yol açar.

Bununla ilgili bir diğer problem tarihin dönemlendirilmesi yani zamanın somut olarak ayrılmış ve isimlendirilmiş blokara ayrılmasıdır. Uzun süre boyunca Ermenistan okullarında okutulan tarih ders kitapları ve müfredatlar Marksist tarihsel aşamalar kuramını (veya “toplumsal formasyonların” evrimi kuramı) esas aldı. Her ne kadar Sovyetler Birliği’nin çökmesinden sonra Marksizm aşama aşama eğitim sisteminin dışına atılsa da tarih ders kitapları büyük ölçüde bu zaman anlayışını sürdürmüşler ve bunun üzerine bir de milliyetçilik katmanı eklemişlerdir.

Sonuç olarak, Ermeni hükümlanlığı altında “sahip olanlar” ile “sahip olmayanlar” arasındaki mücadelenin yok sayıldığı veya önemsizleştirildiği kölelik ve feodalizm dönemleri anlatisıyla karşılaşırız.¹⁴ Diğer yandan “öteki-

14 Bir ders kitabı “Eski Ermeni toplumu özgür olanlar ve olmayanlardan oluşur” ve köylüler, “özgür olmayanlar sınıfına” dâhildir diye yazar (Harutyunyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2013: 144). Ancak birkaç sayfa sonra aynı ders kitabı “Eski Ermenistan’ın temel üretici kesimi özgür köylülerdi” iddiasında bulunur (Harutyunyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2013: 146). Bu ders kitabı köleler ve kölelikten de bahseder ve köleliğin ya borç karşılığı ya da savaş sonucunda oluştuğunu belirtir. Bazı Ermenilerin diğer Ermenileri kasıtlı olarak köleleştirdiklerine hiçbir yerde değinilmez. “Özgür köylü” kavramına “yeni kavramlar ve isimler” listesine yer verilmesine karşın “köle” kelimesine yer verilmez (Harutyunyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2013: 146-147). Ermenistan’da kölelikten feodalizme geçiş “barışçıl” bir dönüşüm olarak sunulur ve “güçlü komşularının askeri müdahalelerinin Ermeni feodalizminin doğal/normal gelişmesini engellediği” ve Ermeni feodalizminin, Avrupa’daki feodalizmin aksine, kentsel canlılığı azaltmadığını iddia eder (Harutyunyan, Margaryan, ve diğerleri. 2014: 6).

lerin” İmparatorlukları altında feodal düzen, etnik ve dini temelde Ermenilerin baskı altında tutulduğu “geri” sistemler olarak tarif edilir.¹⁵

Dönemleştirmede kullanılan etiketin yanlış bir kanıya neden olduğu diğer bir örnek Osmanlı İmparatorluğu’nun “gerileme dönemi”dir. Osmanlı İmparatorluğu’nun son 150 yıllık tarihini kapsayan bu ifade ziyadesiyle militarist ve devletçi bir bakış açısından kaynaklanmıştır. Dönemin sosyo-kültürel gelişmeleri, örneğin yayımlanan eserler ve açılan tiyatroların gösterdiği gibi basılı kültürün ve eğlence endüstrisinin gelişmesi kurumsal, siyasi ve askeri başarısızlıklar tarafından gölgede bırakılmıştır.

Zamana ve insanlığın gelişmesine ilerlemeci bakış adlandırma düzeyinde de sorunludur; tarihçilik, tarihin “antik”, “orta çağ” ve “modern” dönemler olarak bölünmesini aşmıştır. Dünyanın geri kalanına kendisini dayatan Avrupalı tarih anlayışı, artık Avrupa tarihi çalışmalarında bile reddedilmektedir. “Modern” dönem uzadıkça tarih kendi biçtiği elbiseye sığmamaktadır.¹⁶ Ders kitapları bu ayrımın ne derece yeni olduğunu takdir etmekte başarısızdır. “Ortaçağ” terimi yeni yeni belirlemekteki (Rönesans ve Aydınlanma’nın vaadi olan) ilerleme düşüncesini karşılamak üzere dolaşıma girmiştir. Bu anlamda “orta çağ”, “antik” ve “modern” arasında bir tür geçiş olarak düşünülmüştür. “Karanlık çağlar” terimi bu nedenle söz konusu yüzyılları damgalamak amacıyla “orta çağa” paralel olarak kullanılır. Fakat bu tür bir kavramsallaştırma aynı zamanda bir norm veya ileriye doğru gelişen bir normal zaman anlayışını ima eder. Dolayısıyla “karanlık çağlar” dediğimizde ilerlemenin normal akışının geçici bir süre sekteye uğratıldığı bir dönemi kastettiğimizi biliriz.

Zamana ve insanlığın gelişmesine lineer ve ilerlemeci bakış, öğrencilerin değer sistemleri içerisine farklı kültürler arasında bir hiyerarşik ayrımcılık soktuğu için de sorunludur. Ders kitapları “insanlığın gelişmesini basit göçebe avcı-toplayıcı topluluklarından karmaşık kent medeniyetlerine doğru ileriye yönelik bir yürüyüş” olarak gören ve “nihai olarak bütün kültürlerin takip edecekleri” bir lineer ilerleme modelini veri olarak alan 19. yüzyıla ait toplumların sınıflandırılma biçimini takip ederler.

15 19. yüzyıldan bahsederken ders kitabı birçok vesileyle “diğerlerinin” “geri kalmışlığını” anlatmaktadır: “İran geri kalmış bir feodal devletti” (Barkhudaryan, Chobanyan, ve diğerleri, 2013: 30), “Rusya da geri kalmış bir devletti, ancak İran’a kıyasla daha ilerideydi” (Barkhudaryan, Chobanyan, ve diğerleri, 2013: 36), “Türkiye, İran’a benzer bir biçimde geri kalmış bir feodal devletti” (Barkhudaryan, Chobanyan, ve diğerleri, 2013: 43), “Osmanlı İmparatorluğu geri kalmış feodal bir ülkeydi” (Barkhudaryan, Chobanyan, ve diğerleri, 2013: 65), “Feodal Rusya’nın geri kalmışlığı belirgin hale geldi” (Barkhudaryan, Chobanyan, ve diğerleri, 2013: 60), “Ermenistan tarımını Rus kapitalizminin ihtiyaçlarına hizmet etmesi için kullanmak isteyen Çar’ın hükümeti, tarımın pek çok konuda gelişmesine katkıda bulundu” (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013).

16 Ermeni Tarihi dersi örneğinde “modern” tarihin “en yeni” olarak ifade edilen dönem tarafından takip edildiğini görürüz (Ermeni dilinde modernin karşılığı “yeni”dir).

Bu görüş sadece “toplumları açık veya örtülü olarak Avrupa-merkezci ölçülere dayalı” olarak değerlendirmekle kalmaz fakat aynı zamanda “medeniyeti ileriye doğru taşıyan” maskülen “hareket halindeki avcı erkek” imgesini ve sınırlı bir rol atfedilen mağaraya bağlı “toplayıcı kadın” imgesini de güçlendirir (Maynes and Waltner, 2012). Bu yaklaşım aynı zamanda “durağanlık yanılığını” besleyerek yerleşik halkları göçmen halklara tercih eder.

Mekânın kavramsallaştırılma biçimi de bir bu kadar sorunludur. Belirli bir coğrafyanın bir ulusal alan olarak ele geçirilmesi ders kitaplarının sayfalarını dolduran bir temadır. Mekânın etnik dağılımla birlikte kavramsallaştırılması, haritacılıkta 19. yüzyıldan itibaren çok önemli bulunmuştur. Bu anlayış, etnisitenin doğal sınır-yapıcı olduğu fikrine dayanır. Ders kitaplarındaki haritalar genellikle bir etnik grubun veya ulusun sınırlarını farklı renklerle temsil edilmiş biçimde, o dönemin mekân algısına değinmeden gösterirler. Jeremy Black ve Donald Macraill’in iddia ettiği gibi, “Devlete ait toprakların haritasında uçlarda bir bulanıklık hissi veya bir örtüşme ya da karışım gösterilmez; etnik çoğulluk veya çoklu egemenlik de önemsenmez” (Black and Macraill, 2007: 151).

6. sınıf “Ermeni Tarihi” ders kitabında tarih öncesi komünal toplumun “Dış düşmanlara karşı kendilerini birlikte koruma ihtiyacının dağlık Ermenistan alanlarındaki aileleri ve kabileleri askeri olarak güçlü kabile birlikleri içinde birleşmeye sevk ettiğini” okuruz (Harutyunyan, Barkhudaryan, ve diğerleri, 2013: 26). Bu cümle Bronz Çağ’dan Demir Çağ’a geçişini anlatıldığı bölümde, yani Ermenistan dağlarında “dış” ve “iç” nosyonun o dönemde oluşmasının mümkün olmadığı bir dönem anlatılırken yazılmıştır. Anakronizmleri ve retrospektif teleolojik yaklaşımları tartışacağımız bir sonraki bölümde bu konuyu daha geniş bir şekilde ele alacağız.

Öyleyse zaman ve mekân eğitimi için alternatif bir yaklaşım ne olabilir? Tarih programları içinde zamanın farklılaşan algılarının olabileceğine işaret eden özel ders veya derslerin olması gerekmektedir. Zaman ve mekânın öğretilmesinde bir yaklaşım zaman ve mekânın kavramsallaştırılmasının farklı biçimleri olduğunu öğretmek ve öğrencileri bunun üzerinde düşünmeye sevk etmektir. Tek bir zaman ve mekân fikri olduğunu düşünmek, toplumların gidişatının neden farklılaştığını anlamayı imkânsız hale getirir. Zaman başka yerlerde ve başka dönemlerde nasıl algılanmıştır ve organize edilmiştir? Bugün farklı coğrafyalarda nasıl kavramsallaştırılmaktadır? Konfüçyüsçü, Yahudi-Hristiyan, yerli-Amerikan ve diğer gelenekler zaman algısı üzerinde nasıl etkiler yaratmışlardır? Döngüsel, lineer, muazzam ve diğer zaman türleri nelerdir? Kronoloji ve dönemleştirme tarihyazımının evrimi içinde nasıl değişmiştir? Farklı zaman ve mekân kavramsallaştırmalarının entegre edilmesi, tarihe farklı bakış açılarının da entegre edilmesine yardımcı olabilir: Buradan ülkelerden ziyade kentler, asırlardan ziyade hanedanlar gibi perspektiflerle tarih anlatımları ortaya çıkabilir.

Öğrencilerin farklı zaman ve mekân algılarını deşifre etmelerini, anlamalarını ve bunlarla bilinçli ve eleştirel bir ilişki kurmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmak daha kapsayıcı, farklılıkları kucaklayan ve olası ayrımcılık biçimlerine karşı duyarlı bir tarih eğitimi yaklaşımının oluşmasına da hizmet edecektir. Bu aynı zamanda tüm çağları ve zamanları kapsama iddiasındaki tekdüze tarih anlatılarını da sarsacak; lineer, zayıf, ilerlemeci ve uyumlu anlatılar yerine süreksizlikleri ve karmaşıklıkları gören bir tarihçiliğin gelişmesine de yardımcı olacaktır.

2.7 Tarih Metodunu Öğretmek

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye ve Ermenistan okullarında da metodoloji konusunda bir yetersizlik gözlemek mümkündür. Ancak yine de her disiplin için hazırlanan müfredatta tanımlanmış çeşitli geleneksel yaklaşımlar bulunur. Örneğin, matematik alanında öğrencilere matematikçilerin kullandıkları yöntemleri sunmadan problem çözümünün öğretilmesini düşünmek mümkün değildir. Benzer bir biçimde yazı ve konuşma dilinin üretilme pratiklerini anlatmayan bir dil ders kitabına rast gelmek de pek mümkün değildir. Biyoloji, fizik ve kimya alanlarında öğrencilerin bilimsel bilginin nasıl oluştuğunu anlamaları için laboratuvara girmeleri ve deney yapmaları beklenir.

Gelin görün ki sosyal bilimler söz konusu olduğunda öğrencilere sunulan pratiklerin ve aktif etkinliklerin sayısında dramatik bir düşüşle karşılaşırız. Bunun yerine genellikle öğrenciyi araştırma ve incelemekten dışlayan otoriter bir sese sahip, monoton ve donuk bir metin, sonuç veya ürün olarak sunulur. Daha özelden tarih alanında, disiplinin sonuçta çıkan ürüne indirgenmesi kendisini şiddetli bir çelişki olarak gösterir: Tarih öğrenmek ve öğretmek, bir hikâyeyi (tarihsel anlatıyı) öğrenmek ve öğretmek olarak anlaşılır. Uzun süre boyunca tüm dünyada eğitimci toplulukları, bilginin “bireylerin akıllarında ya da metinlerde ve başka eserlerde saklanan, depolanan bir meta” (Wells, 2000) olarak görülmesinden vazgeçilmesi için mücadele etmekte. “Öğrencilerden buyurgan metinleri ve ders konuşmalarını dikkatlice okumalarının ve dinlemelerinin; bunları özümsemelerinin ve daha sonra bu bilgileri yeniden üretmek üzere hatırlamalarının beklenmesi” (Wells, 2000) sadece Türkiye ve Ermenistan’daki eğitim sistemlerine özgü bir sorun değildir.

Eğer okul müfredatı, bilginin aktarımının yanı sıra öğrencilerin beceri ve yeterliliklerinin geliştirileceği (belki daha doğru bir ifadeyle bilgi ve becerilerin bilginin bir parçası olduğu) ortamların kurulması anlamına geliyorsa, tarih yöntemini tarih disiplinine ve eğitimine dahil etmek bir zorunluluktur. Tarihçiler ve tarih yazıcıları ne yaparlar? Tarih hakkında bildiklerimizi nasıl öğrendik? Bunlar, tarih ders kitapları ve okuma programlarını yeniden oluştururken göz önünde tutulması gereken meşru sorulardır. Tarihsel bilginin epistemolojisi veya tercihen gnosiolojisi de tarih ders kitapları ve ders programlarına çok gecikmeden dahil edilmelidir.

Bunlar, tarih disiplininin durumu göz önüne alındığında şu an için gereksiz ve belki de zamanın ötesinde öneriler olarak görünebilir. Fakat erken eğitim aşaması da dahil olmak üzere, her düzeyde bu yaklaşımları eğitim sürecine sokmanın ve uygulamanın uygun yolları vardır. Aslına bakılırsa inceleme, keşfetme ve deneyim insanların bilişsel süreçlerinin önemli parçalarını oluşturur ve genç bireylerde bilginin üretken ve hızlı bir biçimde oluşmasını sağlayan merakı engelleyen de bazen resmî eğitimidir. Araştırmacılığın eğitim sürecinin daha üst sınıflarında gelişebilmesi için daha genç yaşlarda öğrencilere işlenmesi gerekir.

Tarih müfredatı ve ders kitapları, öğrenciler soru sormaya, hipotez geliştirmeye, objeleri ve olguları incelemeye, gözlem ve araştırma yapmaya, fikirlerini arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşıp tartışmaya davet eden birçok yöntem odaklı dersi de içererek zenginleştirilebilir. Böylelikle eğitim sistemi, “tarihsel bilginin nihai alıcıları” olan pasif ve güçsüzleştirilmiş talebeler değil, bütün sürece hâkim aktif öğrenciler yetiştirebilir. Yukarıda sunduğumuz argümanların sıralanışından tarih metodunun, lineer olarak planlanmış her dersin başında ilk aşama olarak öğretilip geçilecek bir konu gibi önerildiği anlaşılmamalıdır. Tam aksine, tarih ve inceleme yöntemlerinin her dersin her aşamasına dahil edilmesi gerekir. Öğrencilerin sorgulama yapmaları ve içerikten sürece doğru yönelmeleri her zaman cesaretlendirilmelidir. Öğretmenin de bu araştırma ve inceleme sürecine katılması, bir ortak çalışma ruhu ve ortamı yaratılması ve öğrencilerin takip edecekleri bir modelin sunulması açısından en az yukarıda sayılanlar kadar önemlidir.

Birincil kaynaklarla çalışmak (gazeteler, arşivler vd.); bir arkeolojik alanı gezmek; kent ve kırsal peyzajlarını keşfetmek; bireysel hayat hikâyeleri ve toplu biyografiler üzerine çalışmak; sözlü tarih görüşmeleri gerçekleştirmek; haritalar yapmak; sanatı, tiyatroyu ve filmi olayların, nesnelerin ve insanların temsilini ve yorumlanmasını keşfetmeyi sağlayan araçlar olarak kullanmak ve daha birçok farklı yöntem öğrenciler için tarih eğitimini daha iyi ve ilginç bir deneyim haline getirmeye yardımcı olabilir. Belki de bu birçok öğrenci için olası kariyer yollarını gösterebilir ve öğrencilerin kültürel miras çalışmaları, kütüphane ve arşiv çalışmaları; kültürel ve maddi varlıkların korunması ve restorasyonu, arkeoloji, müzecilik, küratörlük gibi birçok alanı mesleki olarak tercih etmelerine yol açabilir. Eğitim, akran ve öğretmenler tarafından yardım edilen bir sosyal aktivite olarak yeniden tarif edilmelidir. Bir kurumun içinde izole edilmiş bir deneyim değil, bir “çalışma ve uygulama topluluğu”na katılmak olarak düşünülmelidir (Wells, 2000; Lave ve Wenger, 1991). Dolayısıyla tarih eğitimi, yöntemin getirisi olan ürünü öğretmeye atlamadan önce tarih yöntemini öğretmektir.

Çoğu zaman tarihe, günümüzün ve geleceğin sorunlarını çözmek için kullanılan bir alet kutusu olarak bakıldığını görürüz: Machiavelli kullanılarak

geleceği görmek için geçmişe danışılır; geçmişte tekrar etme hatasına düşmek için Winston Churchill aracılığıyla tarihten öğrenmeye çalışılır; Ralph Waldo Emerson’a müracaat edilerek tarihin kanunlarıyla geçmişte yaşanan gerçekler bulunmaya gayret edilir. Tarihsel anlatıların zorunlu olarak bugünün bilgi düzeyiyle düzenlendiği yönündeki Foucault’cu devrimin yakın bir zamanda eğitim sistemlerine sızmasını beklemiyorsak da en azından eğitimde “aktarmacı pedagoji”den toplumsal inşacı bir teori ve pratiğe geçiş için bir umut bulunmaktadır.

Bu yönde bir geçiş sadece daha iyi bir eğitim sistemi değil aynı zamanda çatışma dönüşümü arayışları bakımından da umut verici olacaktır. Aktif araştırma ve farklı eğitim deneyimleri yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin gündelik deneyimleri ve eğitim ortamıyla ilgili konuları ve olguları keşfetmek ve incelemek anlamına gelir ki bu da toplumsal faydası olan ve üretken eyleme yönelik ve ondan beslenen bilginin üretilmesi demektir (Cohen, McLaughlin ve Talbert, 1993). Diğer bir ifadeyle problem çözme, bilginin inşası ve eğitimde kullanılabilecek diğer diyaloga ve işbirliğine dayalı yöntemlerin uygulanmasıyla öğrenci; birey ve toplumun karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri ilişkilerde etkin tutum almasını sağlayacak kapasitelerle kuşanır. Eğitim ortamlarında bu çok gerekli beceri ve yetkinlikleri geliştiren pratikler yapma imkânı bulan öğrenciler, girdikleri diğer ortamlarda da problemlerle baş etme gücünü edinmiş olurlar. Diyaloga dayalı araştırma öğrencilerin mutabakat ve yeni sonuçlar üretmelerini sağlayabilir.

“The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History” [Bilginin ve Öğrenmenin Temeli Olarak Araştırma Topluluğu: Tarih Örneği] başlıklı 1993 tarihli makalesinde Peter Seixas, bilgi üreten akademik toplulukla, öğrenme ediminde bulunan derslane topluluğunun nasıl kıyaslanabileceğini tartışır. Seixas bu iki topluluğu, tarihçilerin bilgi-ürünlerinin sınıfa aktarılması gibi hiyerarşik bir ilişkiyle ele almanın tarihin doğasının yanlış yorumlanması olduğunu iddia eder. Ona göre tarih öğretmenleri bu iki topluluk arasında anahtar bir pozisyonda yer alır. Akademik araştırma topluluğu tarafından üretilen tarihsel bilginin pasif bir şekilde kabul edilmemesini, bilakis bu bilginin sınıf içerisinde tartışma açıcı bir şekilde kullanılmasını sağlayan öğretmenlerdir (Seixas, 1993).

2.8 Tarihlerin Bağlamsallaştırılması ve Yalıtılması Arasındaki Dengeyi Bulmak

Üzerinde durulması gereken diğer bir husus, belirli bir konunun derinlerine gitmekle onu bir bağlama oturtmak arasında doğru bir dengenin nasıl bulunabileceğidir. Açıktır ki milliyetçi bir tarihçilik bağlamsallaştırmaya gereken önemi vermeksizin tek bir sosyal-siyasal birimin tarihini öğretmeyi tercih eder. Ancak tarih eğitimi öğrencilerin insan topluluklarının farklı deneyimle-

rine aşına olmasını hedeflemelidir. Dolayısıyla tek bir durumu genel anlatıdan izole etmek, kaçınılması gereken yaklaşımdır. Bundan kaçınmanın temel yöntemlerinden birisi, senkronizasyondur. Senkronizasyon, uzakta ve yakındaki başka coğrafyalarda olan bitenin aynı anda analiz edilmesi anlamına gelmektedir. Bu bir anlamda küresel bağların kurulduğu bir süreçtir. Bütün toplumların birbirleriyle ilişkili olduğunu ve ticaret, siyaset, nüfus hareketleri ve kültürel alışverişler gibi sayısız ilişkiyle toplumların çevrelerine bağlandıkları fikrini öne çıkarır. Her dönemin ve temanın daha geniş bir coğrafya bağlamı içine yerleştirilmesi, tarihsel dinamikler konusunda daha güçlü bilgiler edinmemizi ve milliyetçi “istisnacılık” anlatılarından kaçınmamızı sağlar.

Belirli bir konunun derinlerine gitmekle onu bir bağlama oturtmak arasında doğru dengenin nasıl tutturulacağı düşünülürken, iki noktanın belirtilmesi gerekmektedir. İlk olarak bağlamsallaştırmak, meşrulaştırmak anlamına gelmez. Geçmişteki bir kolektif şiddet eylemini bağlama oturtmak, şiddeti ve kolektif sorumlulukları azımsamak amacına hizmet etmemelidir. Hiç kuşkusuz bir dönemin trendleri, yanlış eylemlerde bulunanları meşrulaştırmaz. Tarih eğitiminin, bağlamsallaştırmanın suistimal edilmemesi gerektiğini anlaması çok önemlidir. İkinci olarak, bağlamsallaştırma kaçınılmaz mağdurluk söyleminin ötesine geçilmesine yardımcı olur. Örneğin Türk Kurtuluş Savaşı üzerine halihazırdaki ders kitabı anlatıları düşmanlar tarafından çevresi sarılmış, kurbanlaştırılmış bir ulus tarif ederler. Bu anlatı savaştan geriye kalabilmiş direniş ağlarının ve imparatorluğun hâlâ sahip olduğu direniş kapasitesinin önemini kavrayamaz. O nedenle Türkiye’ye küllerinden kahramanca yeniden doğmayı yakıştırır. Ulusal tarihçilikler, dramatik bir dille desteklenen ve ulusun deneyimlerine neredeyse kutsal/gizemli bir boyut atfeden kaçınılmaz mağdurluk anlatısına kolayca düşerler.

Tamamen izolasyonla bağlamsallığı abartma arasında bir denge bulmak, konu çatışmalı tarihlere ve katliam, pogrom, soykırım gibi kolektif şiddet anlatılarına geldiğinde çok daha önemli bir mesele haline gelir. Bağlamsallığı abartılı biçimde vurgulamak, bu tür şiddet olaylarını meşrulaştırma ve düz bir biçimde inkâr sonucuna varabilirken, katı izolasyon da başka olumsuz sonuçlar doğurabilir. Geçmişte yaşanmış bir şiddet eylemine bağlamından tamamen kopuk bir biçimde bakmak genellikle kurban toplulukları arasında kimin daha mağdur olduğu yarışına ve suç işleyen topluluklar arasında da bahane üreten bir tavrın gelişmesine neden olur.

Bağlamsallığı aşırı vurgulamakla izolasyon arasında kurulacak bir denge, şiddetin faillerin veya onlarla ilişkili grupların karakter özelliği olduğunu savlayan özcülükten bizi korur ve böylelikle değişmeyen düşman olarak sabitlenmiş “öteki” imajı çizmekten de uzaklaştırır. Özcülükten arındırılmış bir yaklaşım, şiddet eyleminin faili toplulukların da kendi kimliklerinden utanç duymalarının ve kendilerini şeytanlaştırmalarının önüne geçer. Bu da geç-

mişin daha kompleks bir resmini oluşturmak için küçük de olsa bir alan açar ve daha da önemlisi gelecekte benzeri şiddet eylemlerinin önlenmesi için geçmişle eleştirel bir yüzleşme imkânı sunar. Eğitim bağlamında böyle bir yaklaşım, öğrencileri geleceğe tarihsel belirlenimcilik ışığında bakmaktan kurtarabilir ve geleceğin bağlantılılık ve bağlılığı pekiştiren bu genç yurttaşların tercihleriyle biçimlenmesine imkân tanır.

2.9 Tarih Eğitiminde Dile Dair Yaklaşımlar

Tarih ders kitabı nihayetinde bir metin, bir anlatı ve bir kaynaktır. Öğrenciler, ders kitabının bundan daha fazlası olmadığı konusunda da eğitilmelidir. Tarih eğitimini eleştirel aklı ve muhakeme yetilerini geliştirme sürecinin bir parçası olarak görmek önemlidir. Öğrencilere metni sorgulamak ve metnin kullandığı *dilin* çıkarımlarını ve arkasındaki motivasyonu anlamak da öğretilmelidir.

Tarih diğer sosyal bilim disiplinleri gibi dil aracılığıyla inşa edilir. Dolayısıyla öğrencilere en başta dili nasıl çecekleri ve tarihsel metnin “dilbilgisi” ve “sözdizimi”ni nasıl anlayacakları öğretilmelidir. Öğrenciler ders kitaplarının (veya kullandıkları birincil kaynakların) yazarlarının dil tercihlerini analiz etme becerilerine kavuşturulmalıdır.

Genellikle ders kitaplarının dili karmaşık olmalarıyla eleştirilir. Gerçekten de çoğu durumda ders kitaplarında sunulan argümanların anlaşılması güçtür. Bu durum genellikle anlatıyı şekillendiren siyasi ve ideolojik pozisyonlardan kaynaklıdır. Okuyucuları bir olayın ve olgunun tek bir biçimde yorumlanmasını kabul etmeye ikna etmek kolay bir iş değildir. Ayrıca, ders kitapları sıklıkla aşırı akademik metinler olmalarıyla eleştiri konusu olurlar. Bu, bir yandan ders kitabı yazarlarının akademik profillerinden kaynaklanırken, aynı zamanda bir halkın tüm tarihini kapsama iddiasındaki tutarlı bir anlatı oluşturma hedefiyle de ilgilidir. Ders kitapları her şey hakkında bilgi vermeye çalışırken, basit bir şekilde bir dizi olay, tarih, insan ve belge ismini sıralamakla neticelenirler. Olayların anlamı açıklanmak yerine genellikle bunların bilindiği varsayılır veya en iyi ihtimalle, bu olaylar bütünlüklü olarak tanımlanmak yerine münasip bir ifadeyle açıklanır. Ders kitaplarının dilini zor anlaşılır kılan kullandığı sözcüklerden ziyade, bu katılmış ve her şeyi kapsama iddiasındaki anlatı biçimidir. Bu nedenle yazarların tarihsel olayları ve kavramları ifade etmekteki dilsel tercihleri okuyucular için baş edilmesi gereken zorluklara dönüşür.

Dilbilimciler Mary J. Schleppegrell, Mariana Achugar ve Teresa Oteíza, öğrencilere anadillerinden farklı bir dil kullanarak tarih öğretme teknikleri üzerinde çalışmışlar ve böyle yaparak, diğer sosyal bilimlere de tatbik edilebilecek bir söylem analizi metodolojisi geliştirmişlerdir. Bu metodoloji “öğrencilerin dil tercihlerinin içeriğin anlamını nasıl değiştirdiğini görmelerine yardımcı olacak bir araçtır” (Schleppegrell, Achugar ve Oteíza, 2004). Bu

metodoloji sayesinde öğrenciler eylemleri, failleri, eylemlerin sonuçlarına maruz kalanları ve duygu ve düşünceyi nakleden kelimeleri teşhis etmeyi öğrenirler. Sonuç olarak, öğrenciler bilginin nasıl organize edildiğini ve verilen mesajı analiz etmeyi öğrenirler. Tarihin dilindeki karmaşıklık azımsamak yerine, öğrencilerin bununla baş etmelerini sağlayacak araçlara ihtiyaçları vardır, zira akademik dili deşifre etmek eğitimin önemli bir parçasıdır. Dili deşifre etme kapasitelerinin geliştirilmesi, diğer sosyal bilimler disiplinleri için de önemlidir. Nihayetinde eleştirel düşünce, en başta insanın kendi öğrenme süreci ve gereçlerine karşı eleştirel olmasıyla başlar.

Öğrencilerin tarihin diliyle baş etme kapasiteleri ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, daha iyi tarih öğretimi için, ders kitaplarının kendi dillerinde de önemli bazı değişiklikler yapmaları gerekmektedir. İlk olarak duygulara hitap eden, dokunaklı dilin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Milliyetçi coşkuyu besleyen ve bir roman¹⁷ dilini andıran dil kullanımı, tarih kitaplarından çıkarılmalıdır. Bunun yapılması düşman imajlarının oluşturulması, insan- cıl olmayan gramer kullanımı ve nefret söylemi sorunlarını da hafifletecektir.

İkinci olarak, ders kitapları retrospektif teleolojik bakıştan imtina etmelidir. Tarihsel anlatılarda retrospektif teleoloji, geçmişteki olayların bir zorunlulukmuş gibi bir son duruma –bir “amaca”– ilerleyecek şekilde yeniden düzenlenmesidir. Retrospektif teleoloji bugünün “tohumları”nı geçmişte arar; geçmişte olanları daha sonra olacakların öngörüsü gibi takdim eder.¹⁸

Anlatı düzeyinde, ders kitapları retrospektif teleolojiyi bugünü haklılaştıracak tarihler kurmak için kullanır. Retrospektif teleolojinin, kendisini ortaya koyduğu bir başka biçim geçmiş ve bugün arasındaki benzeşimlerin “keşfedilmesi”dir. Örnek olarak yarı bağımsız veya yarı otonom siyasal oluşumların yitirilmiş devletlerin “kalıntıları” ve gelecekteki bağımsız Ermenistan devletinin “müjdecileri” olarak sunulması düşünülebilir (Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 5; Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 145).

Kelime dağarcığı düzeyinde, retrospektif teleoloji kendisini kavramların anakronist bir biçimde kullanılmasında gösterir. MÖ 3. ve 4. bin yıllarda “uluslararası ticaret”ten bahsedilmesi veya “Ernek Brozn Çağ Ermenistan kültürü”ne yapılan atıflar, “uluslararası” ve “Ermenistan” gibi daha sonra ortaya çıkacak kavramları ve terimleri geriye dönük olarak kullanır (örnek olarak bkz. Melkonyan, Avetsiyan ve diğerleri, 2014: 37).

17 Burada “dinî fanatizmle büyülenmiş (*hamakvats*) ve yağmacılık iştiağıyla (*tentch*) hareket eden Türk ve Kürtlerin çoğu hükümetin çağrısını takdirle karşılayarak (*turq tvets*; yazarlar muhtemelen “boyun eğmek” anlamındaki *teghi tvets* kelimelerini kastediyorlardı, fakat bu tümüyle başka bir konudur) katliamlara katıldılar” veya “Türklerin kanlı yatağanları” gibi ifadeleri kastediyoruz (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 101).

18 Bu nedenle “öncüller” ve “önkoşullar” gibi ifadeler ders kitaplarında mebzul miktarda yer alır. Örneğin 8. sınıf “Ermeni Tarihi” ders kitabında, “Kurtuluş Mücadelesinin Doğuşunun Öncülleri” gibi bir başlığa rastlanır (Barkhudaryan, Chobanyan ve diğerleri, 2013: 6).

Bu kavramsal anakronizmler aynı zamanda geriye doğru da yürütülür. Örneğin, MS ilk birkaç yüzyılda Ermenistan'daki “devlet düzeni” hakkında 6. sınıf ders kitabı şöyle yazar: “(*Gavar* adı verilen bölgenin) yöneticilerine ilk başta *strategos* veya bakan (*nakharar*) deniyordu. [...] İlk başta (aynı günümüzde olduğu gibi) atanan görevliye ‘bakan’ denmesi dikkatlerden kaçmasa gerek. Ortaçağlara gelindiğinde bakan artık prens halini almıştı ve kural olarak iktidarı nesilden nesile geçiyordu” (Harutyunyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2013: 135). Ne yazık ki 6. sınıfta öğrencilere, bakan (*nakharar*) kelimesinin modern anlamı anlatılmaz.¹⁹ Eğer öğrenmişlerse bir şekilde ebeveynlerinden duymuşlardır. Dolayısıyla, bugünün Ermenistan Cumhuriyeti’yle MS ilk birkaç yüzyılda “bakan”ların atanması arasındaki benzerliğe yapılan atıf, bakan kelimesinin modern ve eski kullanımlarını ve anlamlarını karıştırmaktan başka bir işe yaramaz.

Son olarak ders kitaplarının dili, analiz dili ile uygulama dili arasında bir ayrım yapılmalıdır. Belirli bir dönemde yerel dilde veya hatta yazılı ve standart dilde kullanılan terimler olduğu gibi tanıtılmalı ve doğru tanımları verilmelidir.²⁰ Bunlar pratiğe ait kategorilerdir; “sıradan insanlar tarafından geliştirilip kullanılan gündelik sosyal deneyimlerin kategorileridir” (Brubaker ve Cooper, 2000). Bunlar akademi ve eğitim camiasının geçmişi anlamak için kullandıkları “deneyime uzak kategoriler”inden ayırt edilmelidir (Brubaker ve Cooper, 2000). “Medeniyet”, “ulus”, “kimlik” gündelik hayatta kullandığımız kelimelerdir. Akademi ve eğitim camiaları bu kavramları, gerçek hayattaki göndermelerinden koparmadan kullanmalıdır. Böylesi bir yaklaşımın geliştirilmesi, tarih ders kitaplarında eleştirel tarihyazımı unsurlarının ortaya çıkmasına da hizmet edecektir.

2.10 Her Şeyi Kapsayan Bir Kaynak Olarak Ders Kitabının Ötesine Geçmek

Yukarıdaki bölümlerde öğrencilere kaynaklarla çalışarak aktif araştırma yapmanın öğretilmesinin, genel olarak ders kitabının otoritesinden kurtulmanın ve ders kitaplarının kaynakların bir derlemesi olarak yeniden düşünülmesinin önemini vurguladık. Bu bölümde, tarih eğitiminin öğrencilere birincil, ikincil ve üçüncül kaynaklar arasında ayrım yapabilmeyi öğretecek dersler içermesini önereceğiz.

19 Aslına bakılırsa öğrencilerin bu kelimeleri ve bugünkü Ermenistan Cumhuriyeti’nin idari yapısını öğrenip öğrenmeyecekleri veya ne zaman öğrenecekleri çok belli de değildir. En azından, 5. sınıfta öğretilen ve Ermeni Tarihi dersinden önce gelen “Vatan Çalışmaları” ders konusu bu kavramları kapsamamaktadır.

20 Genel olarak tarih ders kitapları iyi düzenlenmiş terimler sözlükleri de içermelidir. Ancak özellikle Ermenistan ders kitaplarının şu an için çok zayıf sözlüklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Birincil kaynaklar, çalışılan dönemde üretilmiş, katılım ve gözleme dayalı ve doğrudan ilk elden çıkmış eserler ve kanıtlardır. Birincil kaynaklarla çalışmak öğrencilere zor gelebilir zira metinler söz konusu olduğunda arkaik bir dille, nesneler söz konusu olduğundaysa bugün anlamını ve işlevselliğini yitirmiş nesnelerle karşılaşılır. Birincil kaynaklar genellikle birbirleriyle çelişen ve bir olayın veya olgunun bütün karmaşıklığını temsil eden malzemelerdir. Tam da bu nedenle deşifre edilmeleri büyük bir fikri gayret gerektirir ve öğrencilerin birincil kaynaklarla uğraşmaları için cesaretlendirilmeleri gerekir.

İkincil kaynaklar ilk elden üretilen deneyimlere değil, başka birinin deneyimi aracılığıyla üretilmiş eserler, kanıtlar, kayıtlar ve belgelerdir. Her zaman öyle olmamakla birlikte genellikle çalışılan dönemden sonra üretilmişlerdir. Bir ikincil kaynak, genellikle birincil kaynaklar kullanılarak üretilir. Ancak bunlar birincil kaynakların tekrarı oldukları durumlarda dahi, birincil kaynağın yeniden temsili veya sentezi onları ikincil kaynak yapar.

Son olarak üçüncül kaynaklar, birincil ve ikincil kaynakların birleştirilmesi, kataloglar veya rehberlerdir. Birincil veya ikincil kaynaklara dayalı olarak oluşturulan özetleri ve kısaltılmış kayıtları içerirler. Bu ayrımı kullanırsak, ders kitapları her şeyi içeren bir kaynak olma konumundan indirilerek bir üçüncül kaynak olarak görülebilir.

Daha üst sınıflarda ise ders kitapları birincil kaynak olarak yeniden okutulup kullanılabilir. Aynı herhangi bir ikincil kaynağın belirli bir dönemin söylemlerinin incelenmesi amacıyla birincil kaynak olarak kullanılmasının mümkün olması gibi,²¹ şu an kullanılmakta olan veya önceki kuşak ders kitapları da eleştirel öğrenme ortamlarında birer araştıma nesnesi haline dönüştürülebilir.

2.11 Siyasal Elitlerin ve Savaşların Ötesinde

Siyasal Tarih Eğitimi ve Toplumsal, Kültürel ve Gündelik Hayat Tarihi Eğitimi

Tarih eğitimcileri siyasal tarihin müfredattaki ağırlığının ne olması gerektiği konusunda yeniden düşünülmelidir. Daha önceleri tarih müfredatlarında siyasal tarihin belirgin bir ağırlığı bulunuyordu. Son zamanlarda pek çok ülkede siyasal tarihin bu yerinin sorgulanmaya başlamasıyla, müfredatlara toplumsal ve kültürel tarihin dahil edilmesi daha dengeli bir durumun oluşmasını sağlamıştır. Bu mesele iki yönüyle birlikte düşünülmelidir. Birincisi, siyasal tarih savaşların tarihinden daha geniş bir konudur. Tarihsel sosyolog Charles Tilly'nin (1992: 38-66) hatırlattığı gibi, modern devletlerin oluşumu

21 Örneğin 2017 yılında İkinci Dünya Savaşı üzerine yazılmış bir makale ikincil kaynaktır. Ancak makalenin kendisi bir analiz nesnesi haline getirilirse, o zaman makale birincil kaynağa dönüşür. Benzer bir biçimde 1870 yılında üretilen ve 1453 yılını gösteren bir İstanbul haritası ikincil bir kaynaktır. Fakat İstanbul'un farklı dönemlerde nasıl temsil edildiğini ele alan bir araştırmada birincil kaynak olarak da kullanılabilir.

esnasında devletler büyük savaş makinalarından çok amaçlı örgütlere dönüşmüşlerdir. Bu nedenle siyasal tarih modernleşme tarihlerini ve modernleşen kurumları da içermek zorundadır. Örneğin, merkezi eğitim sisteminin dönüşümü ya da sağlık hizmetleri sisteminin modernleşmesi siyasal tarihin meşru çalışma konuları arasına girmiştir. İkinci olarak genel müfredat daha az devlet merkezli olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Geçmişin dünyası öğrencilere olabilecek en geniş şekliyle tanıtılmalıdır: Marjinalleştirilmiş, görünmez ve sessiz kılınmış grupları içerecek kadar geniş şekilde aktarılmalıdır. Feminist tarihler, müfredatın önemli bir parçası olmalıdır.

2.12 Yerel Tarihleri Öğretmek

Bu yol gösterici ilkeler sadece siyasal tarih ve toplumsal tarih arasındaki denge lehine daha az devlet merkezci bir müfredatı desteklemekle kalmamaktadır. Daha az devlet merkezci bir müfredat aynı zamanda yerel tarihlerin de müfredata dahil edilmesi anlamına gelmektedir. Ulusal tarihin bütüncül yaklaşımına yerel bir boyut katmak, yerel çevrenin ve toplumun da tarihsel aktör olarak vücut bulmasına imkân tanıyacaktır. Eğer bir savaşın tarihi müfredat için uygun bulunuyorsa, neden bir köprü'nün, kilise veya caminin tarihi müfredata konulmasın? Ayrıca, yaşa uygun bir yaklaşımla yerel tarihler, öğrencileri ders kitaplarının ötesindeki kaynak ve malzemeleri bulmaya teşvik ederek tarih yazma egzersizleri yapmalarına uygun bir platform sunabilir. Bu, tarihin kapsama alanına gündelik hayat deneyimlerinin ve yerel hafızaların dahil edilmesini teşvik ederek öğrencilerin tarihsel inceleme ve tarih kaynakları algılarının değişmesine katkı sunabilir.

SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye ve Ermenistan’da tarih eğitiminde hâlihazırda dolaşımda olan dışlayıcı anlatıların dönüştürülmesi ve daha kapsayıcı, çok perspektifli ve çatışmalara duyarlı içerik ve yaklaşımların geliştirilmesi için kılavuzluk edecek prensipleri sunmayı amaçlamıştır. Bu kılavuz ilkelerin toplandığı, biri ders kitaplarının hazırlanması ve geliştirilmesine rehberlik edecek ilkeler, diğeri de tarih eğitimi ve öğretim metodolojileri için alternatif bir anlayış öneren iki ana küme tanımlanmıştır.

Ders kitaplarının hazırlanması ve geliştirilmesi kümesi için ders kitabının temel bilgi kaynağı olduğu görüşünden, onun eğitim ve öğrenme süreçlerinin destekleyici bir materyali olduğu görüşüne geçmeyi öneriyoruz. Uzun dönemde ders kitaplarını hazırlayan ve geliştiren nitelikli bir profesyonel topluluğun ortaya çıkması için adımlar atmak gerekirken, kısa dönemde de ders kitabı yazarlığının çeşitlenmesi gerekiyor. Ders kitaplarının değerlendirilme mekanizmaları, ilerleme kaydedilmesi gereken bir diğer alanı teşkil ediyor. İyileştirilmesi gereken diğer bir alanı da ders kitaplarının dayandığı araştırma, kitapların tasarımı ve ders kitapları sanayindeki tekelci yapının kırılması oluşturuyor. Son olarak, ders kitaplarının hazırlanması ve geliştirilmesinde cesur adımlar atılacaksa, Türkiye ve Ermenistan’ın ders kitaplarının devlet kurumları tarafından onaylanması uygulamalarına aşamalı olarak son vermeleri gerekiyor.

Çalışmada tarih eğitimi ve öğretim metodolojilerinin alternatif bir anlayışla oluşturulması için kılavuzluk edecek ilkeler arasında şu alternatifler önerilmiştir:

- Öğrencilerin mevcut iktidar tarzları ve ilişkilerinin yeniden üretilmesini sorgulamalarına, çatışma ve uyuşmazlıkları tanımlarına ve muhalefet ve değişim olanaklarını hayal edebilmelerine imkân tanıyacak bir biçimde öğrencileri güçlendirerek eğitimin yeniden politikleştirilmesi;

- Eğitimin (ister komünizm, Kemalizm, milliyetçilik veya asimilasyonculuk olsun, ister beyaz ırk üstünlüğü, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı gibi ideolojiler olsun) tüm ideolojilerden arındırılarak ideolojisizleştirilmesi;
- Ders kitaplarını her şeyi bilen tek seslilikten kurtararak, çoğul seslere ve bakış açılarına kitaplarda ve sınıflarda yer açılması; eğitim camiasının tarihsel anlatılarda uyumsuzluklara, süreksizliklere, çelişiklere ve belirsizliklere karşı hoşgörülerinin yükseltilmesi; doğrusal, ilerlemeci, inceltilmiş ve uyumlu anlatılar yerine tarihin süreksizlikler ve karmaşıklıklarla bezeli yönünün sunulması;
- Birbirleriyle rekabet halindeki çoklu dünya görüşlerinden sadece biri olan milliyetçi siyasal ideolojiye karşı eleştirel bir tavır alınması;
- Eğitimde militarizme işaret edilerek savaşın insani maliyetlerine, savaşlardan kaçınanlara veya diğer muhalif seslere daha fazla önem verilmesi; askeri tarihin sunduğu çerçevenin ötesinde bir genel toplumsal tarih perspektifinin desteklenmesi;
- Özcülüktan uzaklaşılması;
- Öğrencilerin, farklı zaman ve mekân algıları olabileceğini anlayabilmeleri ve takdir edebilme becerilerinin geliştirilmesi; daha kapsayıcı, farklılıkları kucaklayan ve olası ayrımcılık biçimlerine karşı duyarlı yeni bir tarih eğitimi tarzının cesaretlendirilmesi;
- Bilginin yanında, tarihsel araştırma yöntemleri de dahil olmak üzere, tarih disiplininin gerektirdiği beceri ve kabiliyetlerin de geliştirilebileceği öğrenim ortamlarının kurulması;
- Belirli bir tarihsel olayı derinlemesine çalışmakla o konuyu bir bağlama yerleştirmek arasındaki hassas dengeye dikkat edilmesi;
- Ders kitabının vesayetinden uzaklaşarak, ders kitaplarının kaynakların ve bu kaynaklara götüren rehberlerin derlemesi olarak tasarlanması;
- Öğrencilerin metinleri sorgulamaları ve metinlerde kullanılan dilin arkasındaki motivasyonu ve bunun olası sonuçlarını değerlendirmeleri için cesaretlendirilmesi;
- Modernleşme tarihlerini ve modernleşme sürecindeki kurumların tarihlerini kapsayacak şekilde yeniden düşünülmesi; feminist tarihleri de kapsayacak şekilde marjinalize edilmiş, görünmez kılınmış ve sesleri bastırılmış grupların tarihlerini müfredata dahil ederek tarihin daha az devlet-merkezci bir biçimde yeniden formüle edilmesi;
- Yerel tarihlerin müfredata dahil edilmesi.

Öğrenmenin geliştirici doğası hakkındaki farkındalık geçtiğimiz yıllar boyunca yükselmiştir. Bireyler ve toplum arasındaki karşılıklı olarak birbirlerini kuran ilişki, her ortak aktivitenin (özellikle de öğretme ve öğrenme amaçlı aktivitelerin) hem katılan bireyler hem de o bireylerin katıldığı pratik üzerinde dönüştürücü bir potansiyel taşımasına neden olur. Aktif sorgulama

yaklaşımı, ortak öğretme ve öğrenme, sadece aktarım yoluyla bilginin kavratılmasına değil bir insanın bütününe odaklanma ve düşünümsel öğretim gibi yöntemlerin hepsi eğitim sisteminde sahiplenilmelidir. Dilin, bütün anlam üreten mekanizmaların ve diyalogun merkezî rolü ne kadar vurgulansa azdır. Üzerinde dikkatlice düşünülmüş yapıcı bir dille icra edilen sınıftaki diyalog, toplumlar arasında ve toplumların kendi içinde tarihsel iletişimin kurulmasına zemin yaratabilir. Eğer tarih eğitimi ve ders kitaplarımız, toplumlarımızın kendi etnik, dinî, cinsel ve diğer kimliklerini özgürce ifade eden bireylerden oluşan yapılar olarak tanımlanmasına katkı sağlarsa, düşmanca kurulmuş öteki imajlarının yanı sıra “ötekeleştirme” pratikleri de ortadan kaldırılabilir.

Tarih eğitimcileri, tarihçiler ve diğer alanlardan sosyal bilimciler ve çatışma dönüşümü uzmanlarından oluşan bir ağın ortak çabasının ürünü olan bu çalışmada, Ermenistan ve Türkiye’de okutulmakta olan tarih ders kitaplarında sunulan anlatıları ve tarih eğitimi modellerini incelemeyi ve bu modellerde gözlemlenen “düşman olarak öteki” imajını sorgulamayı amaçladık. Aynı zamanda bu ülkelerin tarih eğitimi modellerindeki dışlayıcı tarihsel anlatıların dönüştürülmesine ve daha kapsayıcı, çok perspektifli, çatışmalara duyarlı bir tarih eğitimi yaklaşımının gelişmesine katkı sunmayı hedefledik.

Araştırmamıza Ermenistan ve Türkiye okullarında okutulan tarih ders kitaplarının analiziyle başladık. Ders kitaplarında sunulan anlatılarda görülen “biz” ve “öteki” temsillerini incelemeye özel bir ağırlık verdik. Ayrıca Ermenistan ve Türkiye’de tarih eğitiminin daha geniş bağlamını göz önünde bulundurarak önceki kuşak ders kitaplarına, son yıllarda yapılan eğitim ve ders kitabı reformlarına, devlet gözetiminde hazırlanan tarih müfredatlarına, eğitim yöntemlerine ve günümüzde ders kitapları üretimi ve geliştirilmesinin politikasına da analizimizde yer verdik.

Bu araştırma ve geliştirdiğimiz eleştirilere dayanarak daha kapsayıcı ve çok perspektifli bir tarihyazımı ve eğitiminin üzerinde ilerleyebileceği ilke ve yaklaşımları ortaklaşa olarak belirledik ve halihazırda uygulamada olan eğitim modellerine ve tarih eğitimi yaklaşımlarına alternatifler önerdik.

Sonuçlarını bu yayında sunduğumuz araştırmayı ileride geliştirmeyi planlamaktayız. Ermenistan ve Türkiye’de tarih eğitiminin şu anki durumuna ilişkin yaygın bir farkındalık oluşturmayı ve kurduğumuz tarih eğitimcileri ağını geliştirip güçlendirmeyi hedefliyoruz. Akademi ve eğitim camialarında, tarih eğitimi kuramı ve pratiğinde yaratıcı fikirleri desteklemeye yönelik bir konsensüsün kurulması büyük bir çaba gerektirmektedir.

Deneyimlerimizi ve uzmanlıklarımızı paylaşmaya, kapasite geliştirmeye ve eğitim topluluklarının mesleki gelişimi ile ilgilenmeye devam etmeyi amaçlıyoruz. Aynı zamanda tarihyazımı alanındaki güncel gelişmelere dayanan alternatif eğitim kaynakları geliştirmeyi ve Türkiye’de, Ermenistan’da ve dünyanın bütün ülkelerinde alternatif tarih eğitimine yönelik ortak görüş ve ilkeleri ilerletmeyi planlıyoruz.

EK: ERMENİ SOYKIRIMI'NA VE BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NDA KAFKAS CEPHESİ'NE İLİŞKİN ERMENİSTAN VE TÜRKİYE TARİH DERS KİTAPLARINDAKİ ANLATILAR ÜZERİNE PARALEL BİR BAKIŞ

Bu bölüm Ermenistan ve Türkiye tarih ders kitaplarından seçilen özel bir konunun (Birinci Dünya Savaşı ve Ermeni Soykırımı) paralel bir okumasını sunacaktır.

Ermenistan'dan seçilen tarih ders kitabının incelenecek kısımlarının başlıkları şunlardır: “Dünya Savaşı’nın Kafkas Cephesi”, “Ermeni Gönüllü Hareketi”, “Ermenilerin Büyük *Eghern*’i”¹ ve “Soykırımın Tanınma Sürecinin Başlangıcı” başlıklı bölümün bir kısmı. Bu kısımlar, 11. sınıf “Ermeni Tarihi” ders kitabının (Melkonyan, Barkhudaryan ve diğerleri, 2015: 246-267) “Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Ermenistan ve Ermeni Halkı” başlıklı bölümü içinde yer alırlar. Ders kitabının ulusal kurtuluş hareketleri, Jön Türk devrimi, farklı dönemlerde Ermeni Sorunu ve Birinci Dünya Savaşı’nda Kafkas Cephesi’ni konu edinen daha birçok başka bölümü de vardır.

Türkiye’den seçilen tarih ders kitabının incelenecek kısmı, 10. sınıf tarih ders kitabı içinde yer alan “Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı İmparatorluğu’nun Savaştığı Cepheler” başlıklı daha geniş bir bölümün parçası olan “Kafkas Cephesi” başlıklı kısımdır. “Kafkas Cephesi”yle beraber şu kısımlar da incelemeye dahil edilmiştir: “Birinci Dünya Savaşı’nda Ermeni Sorunu”, “Ermeni Ayaklanmaları”, “Ermeni Ayaklanmalarına Karşı Osmanlı Devleti’nin Aldığı Önlemler”, Birinci Dünya Savaşı’ndan Sonra Ermeni Meselesi”, “Soğuk Savaş Yıllarında Ermeni Meselesi”, “Ermeni Terörü” ve “Soğuk Savaş Sonrası Ermeni Meselesi” (Tüysüz, 2016: 201-208).

Seçilen kısımlar aktarılırken ders kitaplarında kullanılan dilin aynısı kullanıldığı için belirli ifadeler tırnak içine alınmamıştır.

1 *Medz Eghern*, Ermenicede Ermeni Soykırımı’nı ifade etmek için kullanılan bir ifade olan “Büyük Felaket” olarak çevrilebilir. Ermenicede soykırım anlamına gelen *tseghaspanutyun* kelimesi yerine kullanılabilir.

Ermenistan Ders Kitabı	Türkiye Ders Kitabı
[Birinci Dünya Savaşı ve Ermeni Soykırımı'ndan Önce]	Birinci Dünya Savaşı Öncesi Osmanlı Ermenilerinin İçinde Bulunduğu Tarihsel Koşullar
[Birinci Dünya Savaşı ve Ermeni Soykırımı derslerinin öncesinde Osmanlı İmparatorluğu ve Batı Ermenistan'daki Ermenilerin hayatlarını özetleyen farklı kitap bölümleri bulunmaktadır. Bu konuda ders kitaplarında sunulan anlatı bu yayının analiz bölümlerinde tartışılmıştır.]	Ders kitabı neredeyse bütünüyle Ermenilerin Birinci Dünya Savaşı öncesinde içinde bulundukları koşullara odaklanır. Britanya, Rusya ve Fransa kendi çıkarları doğrultusunda Ermenilere yanaşmış ve onları bağımsızlık ve özerklik için cesaretlendirmiştir. Bu fikri destekleyen Ermeniler, bağımsız bir devlet kurmak için hareketlenmeye başlamıştır. Ermeniler yanıltıcı belgelerle bazı şehirlerde çoğunluk olduklarını ispatlamaya çalışmıştır. Bir süre sonra terör örgütleri kurarak saldırılara girişmişlerdir. Ancak bazı Ermeniler bu eylemlere katılırken bazıları bunlardan uzak durmuştur. Bu örgütler birçok insanın ölümüne sonuçlanan 1909 Adana olaylarına sebep olmuşlardır. Sultan Abdülhamid'e suikast girişiminde bulunmuş ve Osmanlı Bankası'na saldırmışlardır. Yabancı devletler bu olayları çıkaran Ermenileri korumuş ve onlara kendi ülkelerinde vatandaşlık hakkı vermiştir.

Dünya Savaşı'nda Kafkas Cephesi	Savaşın Patlak Vermesi ve Ermenilerin Durumu
<i>Osmanlı Devleti ve Rusya'nın Jeopolitik Planları</i>	
Osmanlı devleti savaşa katılmayı geciktirmiş ve başlangıçta kısa bir süre görünürde tarafsızlık politikası gütmüştür. Gerçekte ise Büyük Turan'ı yaratmak için emperyalist yayılma planları yapmaktaydılar. Ermenistan ve Ermeniler bu amacın önünde bir engel olarak görünmektedir. Almanya, Türkiye'ye Rusya, İngiltere ve Fransa'ya karşı savaşması için yardım sözü vermiştir. Rusya, Türkiye'ye karşı bir savaştan büyük beklentiler içindedir. Karadeniz boğazlarının ve İstanbul'un kontrolünü ele geçirmek, Akdeniz'e açılmak, Batı Ermenistan'ı işgal etmek, İran'daki pozisyonunu güçlendirmek ve Ortadoğu'da nüfuzunu artırmak istemektedir.	Savaş patlak verdiğinde iktidardaki İttihat ve Terakki Cemiyeti, imparatorluğun hayatta kalması için savaşın taraflarından birinin yanında savaşa katılmak gerektiğini düşünmüştür. Diğer taraftan Almanya, savaşı daha geniş bir sahaya yaymak amacıyla, Osmanlı İmparatorluğu'nu kendi yanında savaşa sokmak istemiştir. Savaş çıkınca Ermeniler görünürde Osmanlı hükümeti karşısında tarafsızmış gibi görünür. Ancak durum böyle değildir. Osmanlı İmparatorluğu karşısında Rusya'yla ittifak kurarlar ve bir isyan başlatmak için gizlice silahlanırlar. Dahası, savaşın başında gönüllü birlikler kuran Ermeniler karşı tarafa katılırlar ve Rusya ordusunun bir parçası haline gelirler. Osmanlı toprakları içinde isyan başlatarak Ruslara destek olmuşlardır.

Savaş Dönemi Gelişmeleri; Sykes-Picot Antlaşması	Savaş Dönemi Gelişmeleri
Savaşın ilk safhasında yaşanan en önemli olay, Aralık 1914 ve Ocak 1915 arasındaki Sarıkamış Muharebesi'ydi. 90 bin askerden oluşan Osmanlı ordusu yenilgiye uğradı ve Güney Kafkasya'yı ve o zamanki Kuzey Kafkasya'yı ve İran'ı ele geçirme planları da suya düştü. Türk tarafı Çanakkale Cephesi'ne yoğunlaşmak durumundaydı. Savaşın başından beri Türk birlikleri İran'ın kuzey bölgelerine de hamle ediyorlardı. Amaçları bu bölgeyi Rusya'dan almak için yerel Müslüman nüfusu kullanmaktı. Düzenli Osmanlı ordusu ve Türk, Kürt ve Tatarlardan oluşan yerel çeteler Atropatene'deki Ermenileri katlettiler.² 1915 bahar ve yazında Rus kuvvetleri ve gönüllü Ermeni birlikleri neredeyse Muş ve Bitlis'e ulaşacak kadar ilerlemişlerdi. Ancak Rus birliklerinin 1915 Temmuz'unda geri çekilmesiyle Mush [Muş], Bitlis, Khnus [Erzurum] ve Sasun'un [Sason] hemen hemen tüm Ermenileri Büyük Felaket'e kurban düştüler. Şubat 1916'da Rus kuvvetleri Erzurum'u ele geçirdi. Bu Rusya'nın Kafkas Cephesi'ndeki en büyük zaferydi. Mush [Muş], Bitlis, Khnus [Erzurum], Trapizon [Trabzon], Derjan [Tercan], Yerznka [Erzincan] ve Baberd [Bayburt] illerinin hepsi ele geçirildi.	Osmanlı İmparatorluğu Kafkas Cephesi'nde büyük bir yenilgiye uğradı. Bu yenilginin en büyük nedenlerinden bir tanesi silahlanmış Ermenilerin Ruslarla işbirliği yaparak Osmanlı ordusunu arkadan vurmasıydı. Osmanlılar geri çekilmeye başlayınca Ruslar, Osmanlı İmparatorluğu'nun Doğu vilayetlerinin büyük bölümünü işgal etti. İşgalden sonra da katliamlar başladı. Osmanlı devleti bu katliamları engellemek için duruma hemen müdahale etti ve 27 Mayıs 1915'te Tehcir Kanunu olarak bilinen Sevk ve İskân Kanunu'nu çıkardı. Diğer bir deyişle, Tehcir Kanunu, Ermeni çetelerinin bölgede katliam gerçekleştirmesine mâni olmak için çıkarılmıştı.

2 "Atropatene" bugünkü Azerbaycan'ın sembolik atası olarak görülür. Günümüzde Güney Azerbaycan ve Kuzey İran topraklarını kapsayan bölgeyi ifade eder.

Rusya'nın başarısından endişe duyan, diğer yandan da Gelibolu'da yenilgiye uğrayan Britanya ve Fransa, Rusya'nın Boğazları almasını ve tek başına İstanbul'a hâkim olmasını engellemek için Mezopotamya'ya hamle ettiler. Osmanlı İmparatorluğu'nun Asya'daki topraklarını bölen Sykes-Picot Antlaşması'nı imzaladılar. Bundan önce Fransızlar, İngilizler ve Ruslar zaten kendi aralarında anlaşmış; İstanbul, Boğazlar ve Batı Ermenistan'ın Ruslara, Küçük Ermenistan ve Arap topraklarının İngiltere ve Fransa'ya bırakılmasına karar verilmişti.

Bu arada Ruslar zapt ettikleri topraklarda idari yönetimi organize ediyorlardı ve buralarda Kürtlere önemli roller veriyorlardı. Bir yandan da Ermeni bölgelerine Rus Kazaklarını yerleştirme planları yapıyorlardı. Bu planlar hiçbir zaman hiçbir zaman gerçekleştirilmese de Ermenilerde büyük hayal kırıklığına yol açtı.

<i>Ermeni Gönüllüler Hareketi</i>	
Kafkasya Ermenileri, Rusların Türkiye'yle olan savaşta kendilerini desteklemelerini istemelerinden büyük bir heyecan duymuşlardı. Rusya ordusunun, onları yüzyıllar süren Türk hâkimiyetinden birkaç ay içinde kurtaracağı fikri özellikle genç insanlar arasında destek buldu. Kısa bir zaman içerisinde gönüllü <i>hayduk</i> [gerilla] birlikleri ortaya çıktı. Ermeni gönüllüler Osmanlı ordusuna karşı cesurca savaştılar. 1916 yılının başında gönüllülerin sayısı 10 bine ulaşmıştı. Bu gönüllü birlikleri Çar'ın kontrolünün dışındaki bölgelerden geldikleri için Ruslar bunları düzenli ordunun bir parçası haline getirdi. Ermeni siyasal merkezlerinin savaş ve gönüllü hareketi üzerine farklı fikirleri vardı. Bununla beraber gönüllü hareketinin Ermeni silahlı kurtuluş mücadelesinin en parlak ve başarılı sayfalarından bir tanesini oluşturduğu inkâr edilemez. Gönüllü birlikleri kurulmasından bağımsız olarak, Jön Türkler, Ermenistan ve Osmanlı İmparatorluğu Ermenilerine soykırım uygulamak için uzun süredir planlar yapmaktaydı.	

Güney Kafkasya'da liberal akım itilaf güçlerini destekliyordu. Hınçak Partisi de itilaf güçlerini destekliyordu ve onların koruması altında özerklik talep ediyordu. Bolşevik Ermeniler savaşın haklı bir nedeni olmadığını ve Ermenilerin bağımsızlık hakkı olmadığını ileri sürüyordu. Taşnaksutyun, Ermenilerin tarafsız kalması gerektiğini ve hem Doğu hem de Batı Ermenilerinin vatandaşı oldukları ülkelerde askerlik görevlerini ifa etmesi gerektiğini ileri sürüyordu. Fakat Taşnaksutyun içerisinde tam bir uzlaşma da yoktu. Batı Ermenistan'dakiler tarafsız kalmayı savunurken Kafkaslar'dakiler gönüllü birlikleri içerisinde Rusya'nın safında olmak gerektiğini düşünüyorlardı.

Büyük Felaket	Tehcir
<i>Ermeni Soykırımı. Jön Türklerin Siyasal Programı</i>	Ermeni çeteleri savaşın ilk gününden beri Ermeni halkını isyan çıkarmaya teşvik etmişti. Batılı ülkelerden silah temin ediyorlardı. Osmanlı ordusuna mensup bazı Ermeni subaylar ve askerler silahlarıyla kaçıp Rus ordusuna katılıyordu. Ayrıca gönüllü grupları oluşturan bazı Ermeniler de Rus birliklerine katılıyordu. Çanakka- le Boğazı'na saldırı başlayınca bunu fırsat bilen Ermeni çeteleri faaliyetlerini hızlandırdılar. Osmanlı ordusu üç cephede birden savaşıırken, içerideki Ermeniler isyan çıkardı ve Osmanlı ordusunu arkadan vurdu. Ermeni çeteleri Müslüman halkı ve jandarmaları öldürdü, devlet binalarını ateşe verdi. Aynı zamanda Rus ordusuna da işgal hızlandırması için rehberlik ediyordu. İşgal sona erdiğinde Osmanlı askerleri katledildi. Buna ek olarak, Kafkas Cephesi'ne gıda ve silah taşıyan lojistik destek unsurlarının önü de yine Ermeni çeteleri tarafından kesilmişti. Bütün bu Ermeni faaliyetleri ve Doğu Anadolu vilayetlerinin Ruslar tarafından işgal edilmesi neticesinde, Ermeni çetelerinin katliamlarını durdurmak isteyen Osmanlı devleti bazı önlemler almak zorunda kaldı. 24 Nisan 1915 tarihinde bu tür yıkıcı faaliyetlere karışmış 2.345 Ermeni tutuklanarak Ankara ve Çankırı hapisanelerine gönderildi. Ermenilerin soykırım günü olarak bütün dünyaya kabul ettirmeye çalıştığı gün, aslında Ermeni çetelerinin üyelerinin tutuklandığı gündür ve soykırımla ilgisi yoktur. 27 Mayıs 1915'te Ermenilerin Müslümanlara yönelik katliamlarını engellemek amacıyla Sevk ve İskân Kanunu çıkarılmıştır.

	Bu kanunun diğ�er amacı da Ermenileri savaş bölgelerinden çıkararak Suriye ve Irak'taki daha güvenli bölgelere taşımadır. Bu kanunla Ermenilerin mülkleri de kayıt altına alınmış ve korunmuştur. Bir diğ�er alternatif olarak g�� ettirilen Ermenilerin malları satılmış ve bundan elde edilen gelir döndüklerinde sahiplerine verilmek üzere belediye hazinelerinde korunmuştur. İşyan hareketlerine katılmayan Ermenilere dokunulmamıştır. Talat Paşa sürgün vilayetlere gönderdiği bir emirle sürgün edilenlerin güvenliğinin sağlanmasının önemini vurgulamış ve g��e eşlik eden muhafızlara saldıranların hemen cezalandırılmasını istemiştir. Yerlerinden edilenler bereketli topraklara yerleştirildiler. Jandarma gözetiminde güvenli bir şekilde yolculuk eden Ermeniler vardıkları yerlerde de sıcak karşıldılar. Kendilerine mali yardım yapıldı ve verimli topraklar verildi. Tehcir sırasında görevlerini yapmayan veya suistimal eden görevliler hakkında soruşturmalar düzenlendi. Bu görevliler 1937 yılında hüküm giydi ve cezalandırıldı. Osmanlı devletinin tehcir esnasında aldığı bütün bu önlemlere rağmen bazı Ermeniler kötü hava koşulları, zamanın olumsuz şartları ve salgın hastalıklar nedeniyle hayatlarını kaybetti. Ermeniler ve destekçileri bu olaylar sırasında bir buçuk milyon Ermeni'nin öldürüldüğünü ileri sürüyorlar. Ancak yerlerinden edilenlerin toplam sayısı 413.067'dir. Bunlardan gönderildikleri yere varanların sayısı 383.000 olarak gerçekleşmiştir. Yolda hayatlarını kaybedenlerin sayısı 57.000'dir.
--	---

	27 Ekim 1915'te tehcir uygulaması resmî bir kararla durdurulmuştur. 31 Aralık 1918'de ise Ermenilerin geri dönmelerinin önünü açan bir yasa kabul edilmiştir. Ancak Ermeniler bugüne kadar suçlamalarını sürdürmektedir.
Ermeni Soykırımı, Sultan Abdülhamid döneminde başlamıştır ve Jön Türkler bu mirası ondan devralmıştır. Avrupa'dan atılan Türkler, Ermenilerin de yaşadığı topraklarda yeni bir vatan kurmayı akıllarına koymuşlardı. Jön Türkler planlarını tüm Ermenileri de kapsayacak şekilde geliştirdiler. 1910-1911 yıllarında Selanik'te düzenlenen gizli toplantılarda önemli kararlar alındı. Ermenilerin vatanlarını ellerinden alma ve soykırım planları böylelikle Birinci Dünya Savaşı'ndan çok önce hazırlanmıştı. Ermeni Soykırımı'nda ekonomik faktörler de rol oynadı. Ermeni sanayicileri ve kapitalistleri çalışkanlıkları ve doğal yetenekleri sayesinde büyük servetler edinmişlerdi. Ermenileri yok ederek Türkler, rakiplerinden kurtulma ve onların mülklerine ve mali varlıklarına el koyma fırsatı kazanmışlardı. Ermenilerin ekonomik kayıpları 20 milyar Fransız frangı civarındaydı. Savaştan faydalanan Jön Türkler planlarını uygulama fırsatı yakaladılar. 1914'te Talat Paşa liderliğinde bu planı uygulamak üzere bir komite oluşturuldu. Dahası Teşkilat-ı Mahsusa adlı, hapishanelerden salınan suçlulardan oluşturulan bir örgüt kuruldu. Bu örgütün üyeleri kısa bir zaman sonra Ermeni nüfusunun yoğun olduğu vilayetlere, yerel görevlileri yönetmek için gönderildi.	

Plan adım adım uygulamaya konuldu. Önce Kafkas Cephesi'nin yakınında Rusya ve İran yönetimleri altındaki topraklarda yaşayan Ermeniler katledildi.

Bu planın ilk adımlarından bir tanesi olarak, 300 bin Ermeni erkeği askere alındı. Ancak onlara silah verilmedi ve Türk-Rus Cephesi'nde savaşmaları engellendi. Ağır işçilik gerektiren işlerde ve yolların ve köprülerin inşasında çalıştırıldılar. Kısa sürede gruplar halinde birbirlerinden ayrıştırıldılar ve imha edildiler.

Batı Ermenistan ve Küçük Asya'da iletişim engellenmişti. Yabancı dillerde ve Ermenice mektup yazmak yasaklanmıştı. İmparatorluk tebaasının ülkeyi terk etmesi de yasaklanmıştı.

Bir sonraki adım Ermenileri ulusal, siyasal ve ruhani liderlerinden koparmaktı. İlk tutuklamalar 1914 Ekim'inde başladı. 24 Nisan 1915 günü Ermeni siyasal ve kültürel seçkinlerinden 2.300 kişi, daha önce hazırlanmış bir liste uyarınca tutuklandı. Tutuklananların çoğu Çankırı, Çorum ve Ayaş yollarında vahşice öldürüldü.

1915 Nisan'ında toplu katliam başladı. Batı Ermenileri toplu halde kıyıma uğratıldı, tehcir ve sürgün edildi. Talat, Enver ve Nazım'ın 15 Nisan'daki emirleri Ermenileri koruyanların ve saklayanların cezalandırılması çağrısını yapıyordu.

Yüz binlerce Ermeni kendi yaşadıkları bölgelerde öldürüldü. Tehcir edilenlerin büyük çoğunluğu Resulayn, Der Zor ve Rakka yollarında katledildi. Yakın zaman sonra bazı Ermenilerin sürgün edildikleri yerlerde imha edilmesi emri çıkarıldı. Jön Türkler bazı Ermenileri ve özellikle de Ermeni çocuklarını da tebdile zorladı.

1916 yazına gelindiğinde Batı Ermenistan ve imparatorluğun başka bölgelerinde yaşayan 2.5 milyon Ermeni'nin 1.5 milyonu Büyük Felaket'in kurbanları olmuşlardı. O zamana kadar Jön Türkler şeytanca planlarının büyük bölümünü uygulamışlardı.	
<i>Özsavunma</i>	
Bu esnada özsavunma eylemine girişen Ermeniler de vardı. Özsavunma mücadeleleri 1915 yılının bahar aylarında Van bölgesinde gerçekleşti. Rus ilerlemesi Türk birliklerinin çekilmesine sebep olmuştu. Ermeni gönüllüleri Van'a ve diğer kurtarılan bölgelere girdi. Rusların geri çekilmesiyle Van'daki yerel Ermeni yönetimi de son buldu. Diğer bir özsavunma mücadelesi yine 1915 baharında Muş'ta gerçekleşti. Ermeniler son kurşunlarına kadar savaştılar. Mart 1915'te bazı Türk birlikleri ve Ermeni taburları Sasun'a doğru ilerledi ve burada da bir özsavunma savaşı gerçekleşti. Haziran 1915'te Şebinkarahisar'da özsavunma savaşları oldu. Temmuz 1915'te 4.500 Ermeni özsavunma için Musa Dağı'na çıktı. Eylül 1915'te ise bu sefer Urfa'da Ermeniler kahramanca özsavunma eylemi gerçekleştirdiler. Bu silahlı direniş eylemleri sayesinde on binlerce Ermeni'nin hayatı kurtuldu. Silahlanan Ermeniler ölümleriyle ulusal gururlarını takdis ettiler.	

[Soykırımı Takip Eden Yıllar ve Bugün]	Bugün
Kültürel ve ekonomik soykırım Büyük Felaket'i takip eden on yıllarda da devam etti ve bugün sadece Türkiye'de değil, Azerbeycan'da da sürmektedir. Soykırım, Ermeni ulusunun tüm kuşaklarından bireylerin hayatları, hedefleri ve ulusal karakteri üzerinde derin izler bıraktı. [Ermenistan okullarında "Ermeni Soykırımı'nın Tanınma Sürecinin Başlangıcı"na ayrılan bir ders vardır. Ayrıca 12. sınıf ders kitabında "Diaspora" hakkındaki bir kitap bölümünde çeşitli diaspora topluluklarının "Ermeni topraklarının Sovyet Ermenistan'a katılması" talebini ve Sovyet ve Sovyet sonrası yıllarda Ermeni Soykırımı'nın tanınması mücadelesini içeren bir kısım bulunmaktadır (Melkonyan, Gevorgyan ve diğerleri, 2016: 228-232)].	Tehcir olayını takip eden yıllarda Ermeniler soykırım yalanını dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan Ermeniler arasında milliyetçiliği güçlendirmek amacıyla sürekli öne sürmüşlerdir. Bu yalanın sürdürülmesinin diğer bir nedeni Türkiye Cumhuriyeti'nden tazminat talep etmektir. 1973'ten sonra bu iddiayla yetinmeyen Ermeniler Avrupalı devletlerin de desteğiyle Türklere karşı silahlı terör eylemlerine girişmişlerdir. ASALA isimli örgüt aralarında Türk diplomatlar ve ailelerinin de olduğu 70 kişiyi öldürmüştür. ASALA faaliyetlerini 1984 yılında PKK ile yaptığı anlaşma sonrasında sona erdirmiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra kurulan Ermenistan devleti, Türkiye'nin bütün iyi niyetli çabalarına karşılık toprak ve tazminat talep etmektedir. Bu niyetlerini anayasalarında dahi ifade etmektedirler. Ayrıca ABD'deki güçlü Ermeni lobisi ABD'yi soykırımı resmen tanıması için ikna etmeye çalışmaktadır. Ancak tarihsel gerçekler, olan olayların hiçbir zaman bir soykırım olarak adlandırılmayacağını göstermektedir.

KISALTMALAR

ASALA – Ermenistan’ın Kurtuluşu için Ermeni Gizli Ordusu
Imagine Center – Imagine Center for Conflict Transformation
MEB – Milli Eğitim Bakanlığı
STK – Sivil Toplum Kuruluşları
SEÇBİR – Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi
BM – Birleşmiş Milletler
ABD – Amerika Birleşik Devletleri

İNCELENEN DERS KİTAPLARI VE “ÖĞRETMEN ELKİTAPLARI”

- Balcılar, Ersun; Murat Kılıç ve Yunus Kurt, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)*, 2015, İzmir: Top Yayıncılık.
- Barkhudaryan, Vladimir; Ararat Hakobyan, Hamlet Harutyunyan, Vladimir Ghazakhetsyan, Edvard Minasyan ve Edvard Melkonyan, *Armenian History. Grade 9 Textbook*, 2014, Yerevan: Manmar.
- Barkhudaryan, Vladimir; Pavel Chobanyan, Albert Kharatyan, Emma Kostandyan, Ruben Gasparyan, Ruben Sahakyan ve Ararat Hakobyan, *Armenian History. New Period. Grade 8 Textbook*, 2013, Yerevan: Manmar.
- Ghukasyan, Ashot ve Arakel Gyulbudaghyan, *Armenian History. Grades 6-7. Teacher Manual*, 2013, Yerevan: Manmar.
- Harutyunyan, Babken; Hayrapet Margaryan, Artashes Shahnazaryan, Vladimir Barkhudaryan, Igit Gharibyan ve Petros Hovhannisyan, *Armenian History. Middle Ages. Grade 7 Textbook*, 2014, Yerevan: Manmar.
- Harutyunyan, Babken; Vladimir Barkhudaryan, Igit Gharibyan ve Petros Hovhannisyan, *Armenian History. Ancient and Old Period. Grade 6 Textbook*, 2013, Yerevan: Manmar.
- Harutyunyan, Gagik ve Aram Nazaryan, *World History. Middle Ages. Grade 7 Textbook*, 2014, Yerevan: Zangak.
- Melkonyan, Ashot; Edik Gevorgyan, Karen Khachatryan, Yuri Hovsepyan, Amatuni Virabyan ve Edik Minasyan, *Armenian History. Grade 12 Textbook*, 2016, Yerevan: Zangak.
- Melkonyan, Ashot; Hayk Avetsiyan, Artak Movsisyan, Petros Hovhannisyan ve Eduard Danielyan, *Armenian History. Grade 10 Textbook*, 2014, Yerevan: Zangak.
- Melkonyan, Ashot; Vladimir Barkhudaryan, Gagik Harutyunyan, Pavel Chobanyan, Aram Simonyan ve Aram Nazaryan, *Armenian History. Grade 11 Textbook*, 2015, Yerevan: Zangak.
- Önder, Behçet, *Tarih 9*, 2014, Ankara: Bir-Yay Yayınları.

- Sargsyan, Armine ve Arman Maloyan, *Armenian History. Humanities Stream Grades 10-12. Methodological Manual for Teachers*, 2009, Yerevan: Zangak.
- Stepanyan, Albert; Aram Nazaryan ve Ruben Safrastyan, *World History. Newest Period. Grade 9 Textbook*, 2014, Yerevan: Zangak.
- Stepanyan, Albert; Hayk Avetisyan ve Aram Kosyan, *World History. Ancient World. Grade 6 Textbook*, 2013, Yerevan: Zangak.
- Stepanyan, Albert; Ruben Safrastyan ve Aram Nazaryan, *World History. New Ages. Grade 8 Textbook*, 2013, Yerevan: Zangak.
- Tüysüz, Sami, *Tarih 10*, 2016, Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Yazarlar Komisyon, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)*, 2015, Ankara: MEB.

BİBLİYOGRAFYA

- Açıkalın, Mehmet, 2011. "The Current Status of Social Studies Education in Turkey." *Journal of Social Science Education* 10 (1): 44-53.
- AEGEE-Europe. 2012. "Turkish-Greek Civic Dialogue Project." *Issuu*. 6 Aralık. Erişim tarihi 23 Mayıs, 2017. https://issuu.com/aegee-europe/docs/turkish-greek_civic_dialogue/61.
- Akçam, Taner. 2014. "Textbooks and the Armenian Genocide in Turkey: Heading Towards 2015." *The Armenian Weekly*. 4 Aralık. Erişim tarihi 23 Mayıs, 2017. <http://armenianweekly.com/2014/12/04/textbooks/>.
- Akdağ, Hakan ve Selahattin Kaymakçı. 2011. "A Chronological Approach to Development of Social Studies Education in Turkey." *Educational Research and Reviews* 6 (15): 854-863.
- Altınay, Ayşe Gül. 2004. *The Myth of the Military-Nation. Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.
- Amin, Samir. 1989. *Eurocentrism*. New York: Monthly Review Press.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Apple, Michael. 2014. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Apple, Michael. 1993. "The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?" *Teachers College Record* 95 (2): 222-241.
- Bağlı, Melike Türkân ve Esen Yasemin, . 2003. *İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bain, Robert B. 2006. "Rounding Up the Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom." *Teachers College Record* 2080-2114.
- Bakanlar Kurulu. 1973. "Millî Eğitim Temel Kanunu." *Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü*. June 14. Erişim tarihi 29 Mayıs, 2017. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739-20140910.pdf>

- Balcılar, Ersun, Murat Kılıç ve Yunus Kurt. 2015. *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Barkhudaryan, Vladimir, Ararat Hakobyan, Hamlet Harutyunyan, Vladimir Ghazakhetsyan, Edvard Minasyan ve Edvard Melkonyan. 2014. *Armenian History. Grade 9 Textbook*. Yerevan: Manmar.
- Barkhudaryan, Vladimir, Pavel Chobanyan, Albert Kharatyan, Emma Kostandyan, Ruben Gasparyan, Ruben Sahakyan ve Ararat Hakobyan. 2013. *Armenian History. New Period. Grade 8 Textbook*. Yerevan: Manmar.
- Black, Jeremy ve Donald Macraill. 2007. *Studying History*. New York: Palgrave.
- Bourdieu, Pierre ve Jean-Claude Passeron. 1977, 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications. <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bourdieu1.pdf>.
- Bozkuş, Yıldız Deveci. 2016. *Ermeni Ders Kitaplarında 'Türkler'* Ankara: TEPAV Yayınları
- Brubaker, Rogers ve Frederick Cooper. 2000. "Beyond "Identity"." *Theory and Society* 1-47. https://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/brubaker/Publications/18_Beyond_Identity.pdf.
- Bruner, Jerome S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burke III, Edmund. 1998. "Orientalism and world history: Representing Middle Eastern Nationalism and Islamism in the Twentieth Century." *Theory and Society* 27 489-507.
- Cagaptay, Soner. 2004. "Race, Assimilation and Kemalism: Turkish Nationalism and the Minorities in the 1930s." *Middle Eastern Studies* 40 (3): 86-101.
- Carr, David. 1986. *Time, Narrative, and History*. Bloomington: Indiana University Press.
- Carr, Edward Hallett. 1987. *What is History?* New York: Pelikan Books.
- Çayır, Kenan. 2015. "Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'." *Comparative Education* 51 (4): 519-536.
- Çayır, Kenan. 2009. "Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity and 'Otherness' in Turkey's New Textbooks." *Journal of Intercultural Studies* 30 (1): 39-55.
- . 2014. *Who Are We? Identity, Citizenship and Rights in Turkey's Textbooks*. İstanbul: Tarih Vakfı. http://tarihvakfi.org.tr/media/documents/16_6_2015_17_20_35698e.pdf.

- Çayır, Kenan ve İpek Gürkaynak. 2007. "The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present." *Journal of Social Science Education* 6 (2): 50-58. <http://www.jsse.org/2007/2007-2/pdf/cayir-state-of-citizenship-2-2007.pdf>.
- Center for Educational Programs. 2012. "Subject Standard and Subject Syllabus for Armenian History Middle School Grades 6-9." *National Institute of Education*. Erişim tarihi 4 Haziran, 2017. <http://www.aniedu.am/?s=չափորոշիչ> (Ermenice).
- . 2008. "Subject Standards and Subject Syllabi for Armenian History High School Grades 10-12." *National Institute of Education*. Erişim tarihi 4 Haziran, 2017. <http://www.aniedu.am/?s=չափորոշիչ> (Ermenice).
- Center for Sociology and Education Studies. 2012. *How to Deal with Discrimination in Education Settings: Lesson Samples and Resources for Educationalists*. Erişim tarihi 8 Haziran, 2017. <http://secbir.org/tr/tamamlanmis-projeler/34-ayr-mc-l-k-sorunu-egitim-ortamlarinda-nas-l-ele-al-nabilir/137-ayrimcilik-sorunu-proje-dersleri>.
- . 2012. *Prejudice, Stereotypes, and Discrimination: Sociological and Educational Perspectives*. Erişim tarihi 8 Haziran, 2017. <http://secbir.org/tr/yayinlar/30-turkce/yay-nlar-m-z/108-onyargilar-kalipyargilar-proje-metinleri>.
- Cobb, Sara. 2013. *Speaking of Violence. The Politics and Poetics of Narrative Dynamics in Conflict Resolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, David K., Milbrey W. McLaughlin ve Joan E. Talbert. 1993. *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conrad, Sebastian. 2016. *What is Global History?* Princeton: Princeton University Press.
- Çotuksöken, Betül, Ayşe Erzan ve Orhan Silier. 2003. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Dirlik, Arif. 1999. "Is There History after Eurocentrism? Globalism, Postcolonialism, and the Disavowal of History." *Cultural Critique* 42 1-34.
- Dixon, Jennifer. 2010. "Education and National Narratives: Changing Representations of the Armenian Genocide in History Textbooks in Turkey." *The International Journal for Education Law and Policy, Special Issue on "Legitimation and Stability of Political Systems: The Contribution of National Narratives"* 103-126.
- Durkheim, Emile. 1925, 1961. *Moral Education*. New York: The Free Press.

- EV Consulting and Ayb Educational Foundation. 2016. "Final Report. Need Assessment for the Revision of State Standard for General Education, Subject Standards and Syllabi within the 'Education Improvement Project'." *Center for Educational Programs*. 16 Mart. Erişim Tarihi 4 Haziran, 2017. <http://www.cfep.am/files/legislation/538.pdf> (Ermenice).
- Fairclough, Norman. 1995, 2013. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. New York: Routledge.
- Finnish National Agency for Education. 2016. *Subject teaching in Finnish schools is not being abolished*. 14 Kasım. Erişim tarihi 15 Nisan, 2017. http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/subject_teaching_in_finnish_schools_is_not_being_abolished.
- Gamaghelyan, Philip ve Sergey Rumyansev. 2013. "Armenia and Azerbaijan: The Nagorny Karabakh Conflict and the Reinterpretation of Narratives in History Textbooks." Edited by Oksana Karpenko. *Myths and Conflicts in the South Caucasus. Volume 1. Instrumentalization of Historical Narratives* (International Alert) 166-188.
- Ghukasyan, Ashot ve Arakel Gyulbudaghyan. 2013. *Armenian History. Grades 6-7. Teacher Manual*. Yerevan: Manmar.
- Giroux, Henry. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- . 2001. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Gök, Fatma ve Alper Şahin. 2003. *İnsan Haklarına Saygılı Bir Eğitim Ortamına Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Government of Armenia. 2010. "Decision of the Government of the Republic of Armenia on the Formation and Approval of the State Standard for General Education." *Arlis (Armenian Legal Information System)*. April 8. Erişim tarihi 4 Haziran, 2017. <http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=77183> (Ermenice).
- HaberVesaire. 2009. *Armenians in Turkey React to Documentary*. 23 Şubat. Erişim tarihi 1 Haziran, 2017. <http://habervesaire.com/armenians-in-turkey-react-to-documentary-2/#respond>.
- Handlin, Oskar. 1951. *The Uprooted: The Epic History of the Great Migrations that Made the American People*. Boston: Little, Brown and Company.
- Harutyunyan, Babken, Hayrapet Margaryan, Artashes Shahnazaryan, Vladimir Barkhudaryan, Igit Gharibyan ve Petros Hovhannisyan. 2014. *Armenian History. Middle Ages. Grade 7 Textbook*. Yerevan: Manmar.

- Harutyunyan, Babken, Vladimir Barkhudaryan, Igit Gharibyan ve Petros Hovhannisyan. 2013. *Armenian History: Ancient and Old Period. Grade 6 Textbook*. Yerevan: Manmar.
- Harutyunyan, Gagik ve Aram Nazaryan. 2014. *World History. Middle Ages. Grade 7 Textbook*. Yerevan: Zangak.
- History Foundation. 2013. *Minority Schools in Turkey from Past to Present. Problems Experienced and Proposed Solutions*. Istanbul: History Foundation. <http://egitimdeinsanhaklari.org/tr/Icerik/GecmistenGunumuzeAzinlikOkullariSorunlarvecozumonerileri/5>.
- Ibrahimoglu, Zafer ve Selda San. 2017. "Skills in Social Studies Curricula in Turkey: An Examination in the Context of Socio-Cultural Interaction." *European Journal of Educational Research* 6 (2): 225-234.
- İnce, Başak. 2012. "Citizenship Education in Turkey: Inclusive or Exclusive." *Oxford Review of Education* 38 (2): 115-131.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 2015. "Processes for Approving Eighth Grade Instructional Materials for Mathematics and Science." *TIMSS and PIRLS*. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/encyclopedia/exhibits/processes-for-approving-instructional-materials-for-mathematics-and-science-grade-8.pdf>.
- Ivić, Ivan, Ana Pešikan ve Slobodanka Antić. 2013. *Textbook Quality: A Guide to Textbook Standards*. Göttingen: V&R unipress. http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/151/9783847102243_Pesikan_Eckert-Expertise_WZ.pdf?sequence=1.
- Johnsen, Egil Børre. 1993. *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press. <http://www-bib.hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/forside.html>.
- Kancı, Tuba ve Ayşe Gül Altınay. 2007. "Educating Little Soldiers and Little Ayşes: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks." In *Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish Perspectives*, edited by Marie Carlson, Annika Rabo and Fatma Gök, 51-70. Stockholm: Swedish Research Institute in Istanbul.
- Karan, Ulaş. 2014. *Eğitim Sisteminde Ayrımcılığın İzlenmesi Rehberi*. Istanbul: Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG).
- Karpenko, Oksana. ed. 2014. *Проблемы и перспективы подготовки учебников и преподавания истории на Южном Кавказе [Challenges and Prospects of History Education and Textbook Development in the South Caucasus]*. Imagine Center for Conflict Transformation.

- Karpenko, Oksana ve Jana Javakhishvili. 2013. *Myths and Conflict in the South Caucasus. Volume 1. Instrumentalisation of Historical Narratives*. International Alert.
- Kaya, Nurcan. 2015. *Discrimination Based on Colour, Ethnic Origin, Language, Religion and Belief in Turkey's Education System*. Istanbul: History Foundation, Minority Rights Group International (MRG).
- Khachatryan, Serob, Silva Petrosyan ve Gayane Terzyan. 2013. "Evaluation of Teachers' Professional Development and Educational Content in the Context of Education Reform in Armenia." *Open Society Foundations – Armenia*. Erişim tarihi 10 Haziran, 2017. <http://www.osf.am/wp-content/uploads/2014/03/FinalARMAssessmentPDEC.pdf>.
- Lave, Jean ve Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Matosyan, Tigran. 2013. "'Inventing Traditions': The Theme of Sovietisation in History Textbooks of Soviet and Post-Soviet Armenia." Edited by Oksana Karpenko. *Myths and Conflicts in the South Caucasus. Volume 1. Instrumentalization of Historical Narratives*, 54-71.
- Maynes, Mary Jo ve Ann Waltner. 2012. "Temporalities and Periodization in Deep History: Technology, Gender, and Benchmarks of "Human Development"." *Social Science History* 36 (1): 59-83.
- Melkonyan, Ashot, Edik Gevorgyan, Karen Khachatryan, Yuri Hovsepyan, Amatuni Virabyan ve Edik Minasyan. 2016. *Armenian History. Grade 12 Textbook*. Yerevan: Zangak.
- Melkonyan, Ashot, Hayk Avetsiyan, Artak Movsisyan, Petros Hovhannisyan ve Eduard Danielyan. 2014. *Armenian History. Grade 10 Textbook*. Yerevan: Zangak.
- Melkonyan, Ashot, Vladimir Barkhudaryan, Gagik Harutyunyan, Pavel Chobanyan, Aram Simonyan ve Aram Nazaryan. 2015. *Armenian History. Grade 11 Textbook*. Yerevan: Zangak.
- Metin, Erhan. 2015. *Türk Ders Kitaplarında 'Ermeniler'*. Ankara: TEPAV.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2016. *2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlk ve Ortaöğretim Ders Kitapları*. Erişim tarihi 30 Mayıs 2017. <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-ortaogretim-ders-kitapları/duyuru/11971>.
- . 2017. *2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Ders Kitapları*. Erişim tarihi 8 Haziran 2017. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/38/13/720416/dosyalar/2017_02/02120631_20172018derskitaplarseimi.pdf
- . 2012. "Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği." *Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü*. Erişim tarihi 28 Mayıs, 2017. <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.16593&sourceXmlSearch=DERS%20K%C4%B0TAPLARI&MevzuatIliski=0>

- . (tarihsiz) *Türk Milli Eğitim Sistemi*. Erişim tarihi 29 Mayıs, 2017. <http://munster.meb.gov.tr/mesistemi.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2017. “İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi.” *Haftalık Ders Çizelgeleri*. March 8. Erişim tarihi 30 Mayıs, 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- . 2011 ve 2012. *Öğretim Programları*. Erişim tarihi 30 Mayıs, 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- . 2014. “Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri.” *Haftalık Ders Çizelgeleri*. October 10. Erişim tarihi 30 Mayıs, 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Minister of Education and Science. 2016. “Order on Approval of Exemplary Teaching Plans for the School Year 2016-2017 for Educational Institutions Carrying out the Main General, Specialized, and Special State Programs of General Education.” *National Institute of Education*. Erişim tarihi 4 Haziran, 2017. [http://www.aniedu.am/?s=ռւնոմսկան պլան \(Ermenice\)](http://www.aniedu.am/?s=ռւնոմսկան պլան (Ermenice)).
- . 2016. “Order on Approving the List of Textbooks Authorized for Use in General Educational Institutions for the Academic Year 2016-2017.” *National Institute of Education*. Erişim tarihi 4 Haziran, 2017. [http://www.aniedu.am/index.php/hh-kg-naxarari-hramanner/ \(Ermenice\)](http://www.aniedu.am/index.php/hh-kg-naxarari-hramanner/).
- Mouffe, Chantal. 2005. *On the Political*. London, New York: Routledge.
- Mundy, Simon. 2015. “South Korea set to rewrite history books.” *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/b073fa02-70af-11e5-9b9e-690fdae72044>.
- National Center for History in the Schools of the History Department of the University of California, Los Angeles (UCLA). 1996. *Introduction to Standards in Historical Thinking*. Erişim tarihi 29 Mayıs, 2017. <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards/historical-thinking-standards>.
- Neyzi, Leyla ve Hranush Kharatyan. 2010. *Speaking to One Another: Personal Memories of the Past in Armenia and Turkey*. Bonn: DVV (Deutschen Volkshochschul-Verband) International.
- Nicholls, Jason. 2006. “Are Students Expected to Critically Engage with Textbook Perspectives of the Second World War? A Comparative and International Study.” *Research in Comparative and International Education* 40-55. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2006.1.1.5>.
- Önder, Behçet. 2014. *Tarih 9*. Ankara: Bir-Yay Yayınları.
- Palandjian, Garine. 2014. “The ABC’s of Being Armenian: (Re)Turning to the National Identity in Post-Soviet Textbooks.” In *Reconstructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, by James Williams, 247-268. Rotterdam, Taipei, and Boston: Sense Publishers.

- Polkinghorne, Donald E. 1997. "Reporting Qualitative Research as Practice." In *Representation and the Text: Re-Framing the Narrative Voice*, edited by William G. Tierney and Yvonna S. Lincoln, 3-22. Albany: State University of New York Press.
- Popper, Karl. 1957. *The Poverty of Historicism*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Ravitch, Diane. 2003. *The Language Police*. New York: Vintage Books.
- Renan, Ernes. 1882. "Qu'est-ce qu'une nation?" *Conférence faite en Sorbonne*. Paris: Michel Lévy Frères.
- Ricœur, Paul. 1990, 1999. "Approaching the Human Person." *Ethical Perspectives* 45-54. <http://www.ethical-perspectives.be/viewpic.php?LAN=E&TABLE=EP&ID=244>.
- Said, Edward Wadie. 1987. *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Sargent, Claire, Elizabeth Foot, Emily Houghton ve Sharon O'Donnell. 2013. "International review of curriculum and assessment frameworks (INCA) Comparative Tables. March 2013 Edition." *National Foundation for Educational Research (NFER) (UK)*. <https://www.nfer.ac.uk/what-we-do/information-and-reviews/inca/INCAcomparativetablesMarch2012.pdf>.
- Sargsyan, Armine ve Arman Maloyan. 2009. *Armenian History. Humanities Stream Grades 10-12. Methodological Manual for Teachers*. Yerevan: Zangak.
- Schlepppegrell, Mary J., Mariana Achugar ve Teresa Oteíza. 2004. "The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language." *The Pennsylvania State University*. http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/readings/Week_14/Schlepppegrell.pdf.
- Seixas, Peter. 1993. "The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History." *American Educational Research Journal* 305-324. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312030002305>.
- Silova, Iveta. 2016. "Gender Analysis of Armenian School Curriculum and Textbooks. Policy Brief." *Open Knowledge Repository. World Bank Group*. Erişim tarihi 6 Haziran, 2017. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24948>.
- Stepanyan, Albert, Aram Nazaryan ve Ruben Safrastyan. 2014. *World History. Newest Period. Grade 9 Textbook*. Yerevan: Zangak.
- Stepanyan, Albert, Hayk Avetisyan ve Aram Kosyan. 2013. *World History. Ancient World. Grade 6 Textbook*. Yerevan: Zangak.
- Stepanyan, Albert, Ruben Safrastyan ve Aram Nazaryan. 2013. *World History. New Ages. Grade 8 Textbook*. Yerevan: Zangak.

- Textbook and Information Communication Technologies Revolving Fund.
2011. Erişim tarihi 10 Haziran, 2017. <http://dshh.am/en/about-us/>.
- Tilly, Charles. 1992. *Coercion Capital and European States. AD 990-1992*. Cambridge, MA and Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Todorova, Maria. 1997. *Imagining the Balkans*. Oxford: Oxford University Press.
- Tüysüz, Sami. 2016. *Tarih 10*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Tüzün, Gürel. 2009. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları II*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- van Dijk, Teun. 1995. "Aims of Critical Discourse Analysis." *Japanese Discourse* 17-27.
- . 2008. *Ideology*. London: Sage Publications.
- Weber, Eugene. 1976. *From Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France 1870-1914*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Wells, Gordon. 2000. "Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky." In *Vygotskian perspectives on literacy research*, edited by Carol D. Lee and Peter Smagorinsky, 51-85. New York: Cambridge University Press. https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Building%20on%20Vygotsky.pdf.
- Wilkens, Hendrianne J. 2011. "Textbook approval systems and the Program for International Assessment (PISA) results: A preliminary analysis." *International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)* 63-74. http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.2/papers/Paper4_Wilkens_ApprovalSystemsandPISA_Final_Vol4No2.pdf.
- World Bank. 2010. *Implementation Completion and Results Report (Education Quality and Relevance Project 2004-2009)*. Erişim tarihi 10 Haziran, 2017. <http://documents.worldbank.org/curated/en/396551468004181063/pdf/ICR13180P074501C0disclosed071221101.pdf>.
- . 2003. *Implementation Completion Report (Education Financing and Management Reform Project 1998-2002)*. Erişim tarihi 10 Haziran, 2017. <http://documents.worldbank.org/curated/en/314081468768587119/pdf/25989.pdf>.
- . 2017. *Implementation Status Results Report (Education Improvement Project 2014-2019)*. March 23. Erişim tarihi 10 Haziran, 2017. <http://documents.worldbank.org/curated/en/266111490288900205/pdf/ISR-Disclosable-P130182-03-23-2017-1490288886021.pdf>.
- . 2014. *The Inspection Panel Report and Recommendation*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/463541468207861619/pdf/898360IPR0P107000IPN0REQUEST0RQ1403.pdf>.

- Yazarlar Komisyonu. 2015. *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (11. Sınıf)*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, Ali. 2006. "High School Textbooks in Turkey from Teachers' and Students' Perspectives: The Case of History Textbooks." *Asia Pacific Education Review* 7 (2): 218-228.
- Yumul, Arus. 2007. "Ermeniler: Millet-i Sadıka mı, Beşinci Kol mu, Geçmişin Yadigarları mı?" *Tarih Eğitimi ve tarihte "Öteki" Sorunu: 2. Uluslararası Tarih Kongresi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Zolyan, Mikayel. 2016. "Preliminary Analysis of Grade 8 and 11 Textbooks for 'Armenian History'." Notes from Preliminary Analysis, Yerevan.
- Zolyan, Mikayel ve Tigran Zakaryan. 2008. "The Image of 'Self' and 'Other' in Armenian History Textbooks." Edited by Luboš Veselý, 11-31. Prague: Association for International Affairs.