

**MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ERMENİ TEHCİRİNİ ANLATMAK: 2015 YILINDA TÜRKİYE,
ERMENİSTAN, LÜBNAN VE FRANSA'DA OKUTULAN LİSE TARİH DERS
KİTAPLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ**

DOKTORA TEZİ

Öykü GÜRPINAR

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şükrü ASLAN

ŞUBAT 2020

**MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ERMENİ TEHCİRİNİ ANLATMAK: 2015 YILINDA TÜRKİYE,
ERMENİSTAN, LÜBNAN VE FRANSA'DA OKUTULAN LİSE TARİH DERS
KİTAPLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ**

DOKTORA TEZİ

Öykü GÜRPINAR

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şükrü ASLAN


ŞUBAT 2020



Öykü GÜRPINAR tarafından hazırlanan ERMENİ TEHCİRİNİ ANLATMAK: 2015 YILINDA TÜRKİYE, ERMENİSTAN, LÜBNAN VE FRANSA'DA OKUTULAN LİSE TARİH DERS KİTAPLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ adlı bu tezin doktora tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Şükrü ASLAN

Tez Danışmanı



Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyoloji Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

: Prof. Dr. Şükrü Aslan

Üye

: Prof. Dr. Sibel YARDIMCI

Üye

: Prof. Dr. Ferhat Kentel

Üye

: Prof. Dr. Pınar Uyar

Üye

: Prof. Dr. Arzu Yumuk

Bu tez, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak yazılmıştır.



Hrant'a,





Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım klavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Öykü GÜRPINAR

ERMENİ TEHCİRİNİ ANLATMAK: 2015 YILINDA TÜRKİYE, ERMENİSTAN, LÜBNAN VE FRANSA'DA OKUTULAN LİSE TARİH DERS KİTAPLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

ÖZET

Söz konusu tez çalışması, Ermeni Tehciri'nden yüz yıl sonra farklı coğrafyalardaki Ermeni gençlere aktarılan tarih anlatısını karşılaştırmalı olarak incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda, Türkiye, Ermenistan, Lübnan ve Fransa'da, 2015 yılında lise düzeyinde okutulan tarih ders kitaplarında, 1. Dünya Savaşı bağlamı içerisinde Ermeni Tehciri'nin nasıl ele alındığı, gerek tarihyazımı, gerek anlatı biçimleri ve dili, gerekse benimsenen pedagojik yaklaşım üzerinden irdelenmektedir. Ermeni Tehciri'nin yüzüncü yılı vesilesiyle yoğunlaşan siyasi atmosfer, derinleşen tartışmalar ve düzenlenen etkinlikler, 2015 yılını araştırmanın odaklanacağı dönem olarak belirlemekte etkindir. Araştırma, konuya dair aldıkları tavır, ulusal tarih eğitimi ile Ermeni diasporası içerisindeki konumu açısından çeşitlilik gösteren dört ülke üzerine kuruludur. Bu bağlamda Türkiye ve Ermenistan, olayın bizatihi aktörleri olarak, Ermeni Tehciri'ni ulusal tarihlerinin önemli bir bileşeni kabul ettikleri ölçüde araştırmanın konusu haline gelirken, Lübnan ve Fransa ise hem azınlıklara yönelik politikaları, hem barındırdıkları Ermeni cemaatinin diasporaya etkileri, hem de tarih eğitimine yaklaşımları açısından gösterdikleri farklılaşma nedeniyle elverişli bir karşılaştırma olanağı sunmaktadır. Araştırma üç düzeyde bir karşılaştırma içermektedir. Makro düzey, ilgili ülkelerdeki ulusal eğitim politikaları ve tarih eğitiminin yanı sıra Ermeni cemaatinin koşulları açısından tespit edilen farklılıkları ele alır. Mezo düzey, Ermeni Tehciri özelinde ülkenin tavrına, konunun tarih müfredatındaki yerine ve ders kitaplarındaki yansımalarına odaklanır. Mikro düzeyde ise, sürecin aktörleri tarafından benimsenen farklı perspektiflerin açığa çıkardığı farklılaşmaları analiz etmek amacıyla, lise tarih öğretmenleri, ders kitabı yazarları ve bakanlık görevlileriyle yapılan görüşmeler bulunur.

Anahtar kelimeler: Ermeni Tehciri, 1915 Olayları, Tarihyazımı, Tarih Eğitimi, Ders Kitapları, Diaspora, Azınlık Okulları, Türkiye, Ermenistan, Lübnan, Fransa



**NARRATING THE DEPORTATION OF ARMENIANS: A COMPARATIVE
STUDY OF THE HISTORY TEXTBOOKS OF SECONDARY EDUCATION
IN TURKEY, ARMENIA, FRANCE, AND LEBANON (2015)**

ABSTRACT

The thesis concentrates on a comparative study of the historiography and pedagogy of the Deportation of Armenians, particularly through history textbooks employed by Armenian schools or public schools frequented by Armenian students, in Turkey, Armenia, France and Lebanon. The aim of the thesis is to determine the differences between historiographical approaches, modes of narrative, historical interpretation and contextualization. With the intention of revisiting the question of the correlation between historiography and its use, the thesis attempts to illustrate the complexity of the debate on the politics of transmission. In relation to this objective, the year of 2015, the centennial when the conflicts on historiography and politics over 1915 was characteristically condensed, is specified as the precise period of the research. In order to demonstrate the variety of historiographies according to the different socio-political and ideological contexts, the fieldwork will involve four countries: Turkey for its denialist historiography, Armenia for its affirmative historiography, Lebanon for its libertarian attitude towards minorities, and France for its assimilative position. The research will be carried out at three levels: the present literature on the situation of Armenian communities in the selected countries as the macro-level; the history textbooks utilized in schools attended by Armenians as the meso-level; and the interviews with textbook authors, publishers, history teachers, leaders of Armenian associations as the micro-level.

Keywords: Deportation of Armenians, Events of 1915, Historiography, History Education, Textbooks, Minority Schools, Diaspora, Turkey, Armenia, Lebanon, France



ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, 2016'dan 2020'ye uzanan dört yıllık bir zaman diliminde ortaya konan bir çabanın ürünü olsa da, esasen öncesinde, 2012 yılında başlamış bir serüvenin son halkasıdır. Yüksek lisanstan doktora uzanan süreçte giriştiğim bir dizi araştırma ve proje, aynı zamanda pek çok karşılaşmanın, yüzleşmenin, hatırlamanın ve unutmanın, hüznün ve umudun da vesilesi olmuştu. Bugünden baktığımda beni ben yapan her şeyde bu karşılaşmaların izlerini görebiliyorum ve her biri için ayrı ayrı müteşekkirim.

Elbette her yer bahçe bahar, bu tez de bahçenin bağrında açan bir gül değildi. Tez araştırmasının başladığı andan bu yana bu satırların yazarı başta olmak üzere çok şey değişti. Bu sarsıntılı süreçte inatla teze tutunmama vesile olan herkese teşekkürü bir borç bilirim; fakat özellikle sağladığı maddi destek sebebiyle bursiyeri olduğum TÜBİTAK Sosyal Bilimlere Geçiş Yurtiçi Doktora Burs Programına, beraber yaptığımız işlerle akademinin kolektif bir çalışma alanı olabileceğini, yalnızlığa mahkûm olmadığımızı bana gösteren proje arkadaşlarım Fatma Özkaya, Barış Şannan, Öndercan Muti, Murat Arpacı, Doç. Dr. Derya Fırat ve Prof. Dr. Sibel Yardımcı'ya, akademik yol arkadaşlığının sağlam dostluklara açılabilmesine olan güvenimi tazeleyen Emre Can Dağlıoğlu'na, sayelerinde akademik etiğe ve liyakata dair çok şey öğrendiğim Bilim Akademisi ailesine ve özellikle de Akademi başkanlığını üstlenen Prof. Dr. Ali Alpar'a, bir imzanın nelere kadir olduğunu hep birlikte gördüğümüz ama inançla ve inatla barışı savunmaya devam ettiğimiz tüm akademisyenlere, “hayat müşterektir” düsturuna bambaşka bir açıdan bakmama vesile olan sevgili Olcay Bingöl, Umud Dalgıç, Bengi Akbulut ve Begüm Özden Fırat'a, “tiyatrosuz yaşanmaz ki bu hayat” diyerek yıllar geçirdiğimiz Taşkışla Sahnesi üyelerine ve pek kıymetli kulis arkadaşlarım Orhun Cebeci, Cansu Ekici, Fikri Buber, Can Metin, Damla Çamur ve Halil İbrahim Topalfakioğlu'na, Karaburun'daki evlerini bana açarak sancılı bir yazım sürecini keyif ve muhabbetle atlatmamı sağlayan sevgili Eroğlu ve Gücüyeter ailesine, maddi ve manevi desteğini benden hiç esirgememiş aileme, ben daha söylemeden ihtiyaçlarımı anlayan ve karşılamak için bir saniye dahi kaybetmeyen canım annem Nurçin Ulusoglu'na, hayatımın en zorlu dönemlerinden birinde yanımda olan canım arkadaşım Hande Gülen'e, her düşüşte el ele vererek beraber iyileştirdiğimiz can dostlarım Ceyda Sungur ve Asena Pala'ya, nar taneleri gibi dört bir yana saçılmış olsak da gözden irak olanın gönülden irak kalmadığının canlı kanıtı dostlarım Nihan Acar, Özgür Işık, Açelya Uçan ve Ali Karadeniz'e, asla yalnız yürümeyeceğimi sayesinde çok iyi bildiğim her daim yoldaşım ve yol arkadaşım Burak Üzümkesici'ye ve dünyanın dört bir yanındaki tüm Üzümkesicilere, ve nihayet bundan sekiz sene önce bana verdiği bir hatıratla tüm hayatımı değiştiren, bana güvenmeyi ve beni cesaretlendirmeyi bir an bile bırakmamış sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Şükrü Aslan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Öykü GÜRPINAR
Aralık, 2019



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
ÖNSÖZ	xv
İÇİNDEKİLER	xvii
ÇİZELGE LİSTESİ	xxi
ŞEKİL LİSTESİ	xxiii
KISALTMALAR	xxv
1. GİRİŞ	1
1.1 Literatür İncelemesi ve Araştırmanın Özgünlüğü	4
1.2 Araştırmanın Amacı ve Kapsamı	8
1.3 Araştırmaya Yön Veren Sorunlar ve Araştırma Soruları	13
1.4 Araştırma Yöntemi	15
1.4.1 Vakaların Seçimi	18
1.4.2 Analiz Birimi ve Ölçekler	18
1.4.3 Denkliklerin Kurulumu	20
1.4.4 Nedenselliklerin Kurulumu	21
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	21
2. TEHCİRDEN 100 YIL SONRA: GÜNCEL SİYASİ BAĞLAMIN TARİHSEL KAYNAKLARI	25
2.1 “Tehcir” ile “Soykırım” Arasında: Siyasi Pozisyonların Oluşumu ve Tarihyazımının Dönüşümü	25
2.1.1 Tehcirin Siyasi İzdüşümlerine Genel Bir Bakış	25
2.1.1.1 Tehcirin Kolektif Hafızası, Ermeni Davası ve Talep Siyaseti	26
2.1.1.2 Türkiye’nin Resmi Tezinin Gelişimi, Devlet Aklı ve İnkâr Siyaseti	40
2.1.1.3 Tehcire Dair Uluslararası Siyasi Tavrı	60
2.1.1.4 Top Çevirmek ya da Sınırları Aşmak: Diplomatik İlişkilerin Son On Yılı	71
2.1.2 Tehcirin Tarihyazımı: Ayrışmalar, Ortaklıklar ve Yeni Güzergâhlar	83
2.2 Siyasi Düzlemde Dünden Bugüne Ermeni Diasporası	105
2.2.1 “Geride” ve “Hayatta” Kalanlar: Türkiye’yi Diaspora Olarak Düşünmek	109
2.2.2 Fransa’da ve Lübnan’da Ermeniler: Özgün Koşullar, Siyasi ve Toplumsal Hayata Katılım	118
3. ULUSAL RESMİ TARİH ANLATISINDAN İNSAN HAKLARI TEMELLİ TARİH ANLATISINA TARİH EĞİTİMİ EKSENİNDE ERMENİ TEHCİRİ	145
3.1 Ulusçuluk ve Eğitim: Farklı Yaklaşımlar, Güncel Tartışmalar	149
3.1.1 Kemalizm, Türklük, İslamlaşma: Türkiye’de Ulusçuluk ve Eğitim	151

3.1.2 Büyük Felaket, Sovyetler, Diaspora: Ermenistan’da Ulusçuluk ve Eğitim	160
3.1.3 Mezhepler, Çatışmalar: Lübnan’da Ulusçuluk ve Eğitim	169
3.1.4 Devrim, Cumhuriyet, Avrupa: Fransa’da Ulusçuluk ve Eğitim	178
3.2 Tarih Eğitimi Farklı Yaklaşımlar, Güncel Tartışmalar	191
3.2.1 Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine: Türkiye’de Tarih Eğitimi	194
3.2.2 Sovyet Tarihyazımından Ulusal Tarihin Yeniden Keşfine: Ermenistan’da Tarih Eğitimi	203
3.2.3 Çoğulculuk ile Mezhepçilik Arasında: Lübnan’da Tarih Eğitimi	226
3.2.4 Cumhuriyetçi Değerlerden İnsan Hakları ve Bellek Aktivizmine: Fransa’da Tarih Eğitimi	234
3.3 Diasporadaki Ermeni Okullarında Tarih Eğitimi	244
3.3.1.1 İnkâr Habitusunda Okullaşma: Türkiye’de Ermeni Okulları ve Tarih Eğitimi	244
3.3.1.2 Politik Partiler, Dini ve Kültürel Kurumlar: Lübnan’da Ermeni Okulları ve Tarih Eğitimi	267
3.3.1.3 Dili ve Kimliği Korumak ile Entegre Olmak Arasında: Fransa’da Ermeni Okulları ve Tarih Eğitimi	280
4. TARİH DERS KİTAPLARINDA ERMENİ TEHCİRİ: BAĞLAM, ANLATI, PEDAGOJİ	289
4.1 Dört Ülkenin Tarih Müfredatları ve Ders Kitaplarında Ermeni Tehciri: Geçmişten Günümüze Genel Bir Bakış	289
4.1.1 “Resmi Tez”in Teşekkülü ve Öğretimi: Türkiye	289
4.1.2 Ermeni Davası ve Ulusal Kimlik İnşası: Ermenistan	304
4.1.3 Müfredatla İlgili Belirsizlikler ve Cemaat Kurumları: Lübnan	320
4.1.4 İnsanlığa Karşı Suçlar Eğitimi ve Konu Hiyerarşisi: Fransa	324
4.2 Ders Kitaplarının Bağlamı: Yazarlar, Yayınevleri, Öğretmen Görüşleri	336
4.2.1 Ders Kitaplarının Üretimi	336
4.2.2 Öğretmenlerin Değerlendirmesi	343
4.3 Ders Kitaplarında Tarihsel Anlatı	352
4.3.1 Tehciri Önceleyen Olaylar ve Koşullar	358
4.3.2 Ermeni Sorununun Tasviri	366
4.3.3 1. Dünya Savaşı Bağlamı	380
4.3.4 Tehcir Kararının Alınması	387
4.3.5 Uygulamanın Aşamaları ve Dönemselleştirme	393
4.3.6 Tehcirin Günümüze Uzanan Ekonomik, Siyasi ve Toplumsal Sonuçları	404
4.4 Anlatının Pedagojisi: Görseller, Dokümanlar, Sorular	412
5. DERS KİTAPLARININ ÖTESİNDE: ÖĞRETMENLERİN ROLÜNÜ DÜŞÜNMEK	429
5.1 Resmi Tezi Aşmak: Türkiye’deki Öğretmenlerin Yaklaşımları	430
5.2 Kurban Söylemini Aşmak: Ermenistan’daki Öğretmenlerin Yaklaşımları	442
5.2.1 Öğretmenlerin Geliştirdiği Ders Planları ve Hazırladığı PowerPoint Sunumlar	456
5.2.2 Ermenistan Fransız Okulunda Bir Katılımcı Gözlem Deneyimi	462
5.3 Ders Kitaplarını Aşmak: Lübnan’daki Öğretmenlerin Yaklaşımları	470
5.4 Tekil Anlatıyı Aşmak: Fransa’daki Öğretmenlerin Yaklaşımları	491
5.4.1 Fransız Okullarındaki Tarih-Coğrafya Dersi Öğretmenleri	491
5.4.2 Ermeni Okullarındaki Ermeni Kültür Dersi Öğretmenleri	505

5.4.3 UGAB, ARAM ve <i>Amitié Franco-Arménienne</i> Bünyesinde Gerçekleştirilen Ders İçi Eğitimsel Faaliyetler	518
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	525
6.1 Siyasi Bağlam.....	529
6.2 Tarihyazınsal Bağlam.....	540
6.3 Pedagojik Bağlam	553
KAYNAKLAR	565
İncelenen Ders Kitapları ve Eğitsel Materyal	565
Yasal Dokümanlar.....	568
Elektronik Kaynaklar	570
Raporlar ve Tezler	573
Makaleler.....	576
Kitaplar ve Kitap Bölümleri	588
EKLER	603
EK A: Görüşmeciler Hakkında Kısa Bilgiler.....	603
EK B : Ermenistan’da Kullanılan PowerPoint Sunumlardan Örnekler	615
EK C : Fransa’da kullanılan yardımcı materyaller.....	621
EK D : Lübnan’da kullanılan yardımcı materyaller.....	625
ÖZGEÇMİŞ.....	627



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1 : Nüfus Sayımlarına Göre Ermenice Konuşan Nüfusun Dağılımı (Aslan, Yardımcı, Arpacı ve Gürpınar, 2015, 135).....	117
Çizelge 3.1 : Ermeni Okullarında 2017 yılı öğrenci mevcudiyeti (Agos, 2017).....	258
Çizelge 3.2 : Lübnan Ermeni Okulu 1, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 49).....	277
Çizelge 3.3 : Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kültür Dersleri Dağılımı (Haftalık Ders Saatleri) (Attarian, 2014, 52).....	277
Çizelge 3.4 : Lübnan Ermeni Okulu 2, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 49).....	278
Çizelge 3.5 : Lübnan Ermeni Okulu 2, Ermeni Kültür Dersleri Dağılımı (Haftalık Ders Saatleri) (Attarian, 2014, 52).....	278
Çizelge 3.6 : Lübnan Ermeni Okulu 3, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 49).....	279
Çizelge 3.7 : Lübnan Ermeni Okulu 4, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 50).....	279
Çizelge 3.8 : Lübnan Ermeni Okulu 4, Ermeni Kültür Dersleri Dağılımı (Haftalık Ders Saatleri) (Attarian, 2014, 51).....	279
Çizelge 3.9 : Fransa'da Ermeni Okulları (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 503-4).....	281
Çizelge 4.1 : Analiz edilen ders kitapları.....	355
Çizelge 4.2 : Ders kitaplarına göre Tehcir öncesi Ermeni nüfusu.....	365
Çizelge 4.3 : Ders kitaplarında Tehcir uygulamasının aşamaları ve dönemselleştirme.....	395
Çizelge 6.1 : Ermeni diasporasında farklılaşmalar.....	533
Çizelge 6.2 : Ders kitaplarında Ermeni Tehciri.....	543
Çizelge 6.3 : Ders esnasında Ermeni Tehciri anlatısı.....	551
Çizelge 6.4 : Ülkelerin eğitim sistemleri.....	554
Çizelge 6.5 : Diasporada Ermeni Okulları.....	560
Çizelge A.1 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.....	603
Çizelge A.2 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.....	606
Çizelge A.3 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.....	609
Çizelge A.4 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.....	612



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1 : Kırmızı Afiş, Göç Tarihi Müzesi (<i>Musée de l'Histoire de l'Immigration</i>).....	126
Şekil 3.1 : Yerevan Devlet Üniversitesi'nde bir amfi.	214
Şekil 3.2 : “Ermeni Öğrenciler Şair Sevag’ın Evini Aradı” başlıklı haberden bir görsel (Silivri Belediyesi, 2015).....	251
Şekil 4.1 : Fransız Tarih ders kitabında Ermeni Tehciri’ne ayrılmış iki sayfa (Blanchard ve Mercier, 2016, 46-47).....	422
Şekil 4.2 : Fransız Tarih ders kitabında “Ermeni Soykırımı” künyesi taşıyan bir fotoğraf (Carnat ve Godeau, 2012, 73).	423
Şekil 4.3 : Ermeni ders kitabında “Der Zor yolunda, 1915’te ailesini kaybetmiş ve nihayet 1919’da kızkardeşini bulmuş bir Ermeni yetimi” künyesiyle sunulmuş bir fotoğraf (Melkonyan ve ark., 2015b, 259).....	424
Şekil 4.4 : Türk Tarih ders kitabında ASALA ile ilgili haberleri gösteren gazetelerin sunumu (Tüysüz, 2015, 210).	425
Şekil 5.1 : Tehcir’in Sebepleri slaydının Türkçe çevirisi (Karapetyan, 2012).	460
Şekil 5.2 : Ders kitabında öğrencilerin analiz ettiği bir görsel (Coicaud, Delylle, Caquet, Manach ve Cernigoj, 2014).	465
Şekil 5.3 : Öğretmen tarafından tahtaya alınan notlar.	467
Şekil 5.4 : Ermeni Soykırımı Müzesi ziyaretinden.....	469
Şekil 5.5 : <i>Le Monde</i> gazetesinde yayınlanan makale.	499
Şekil A.1 : Ermeni Soykırımı [Hayots Mets yeghern - Հայոց մեծ եղեռնը]. Nor Hachn 1 Numaralı İlkokul. (Harutyunyan, 2017)	615
Şekil A.2 : Ermeni Soykırımı [Mets yeghern - մեծ եղեռնը]. (Movsesyan, 2016). 616	
Şekil A.3 : Soykırım Meselesi [Ցեղասպանության Հիմնախնդիրներ]. (Poghosyan, 2016).	617
Şekil A.4 : Ermeni Soykırımı [Hayots Mets yeghern - Հայոց մեծ եղեռնը]. Yeghegnadzor Lisesi. (Karapetyan, 2012).	618
Şekil A.5 : 20. Yüzyıl Soykırımları [20-րդ դարի ցեղասպանությունները]. (Malyan, 2015).	619
Şekil A.6 : Franssa Fransız Okulu 5 Tarih-Coğrafya öğretmenleri tarafından hazırlanan sunum.	621
Şekil A.7 : ARAM tarafından hazırlanan yardımcı eğitim materyalleri.	622
Şekil A.8 : Fransız-Ermeni Dostluk Derneği tarafından hazırlanan yardımcı eğitim materyalleri.	623
Şekil A.9 : Lübnan Ermeni Okulu 2 Ermeni Tarihi öğretmenin kullandığı tarihsel belgeler.....	625



KISALTMALAR

AGBU	: Armenian General Benevolent Union
AKP	: Adalet ve Kalkınma Partisi
ARA	: Armenian Secret Army for the Liberation of Armenia
ARAM	: Association pour la recherche et l'archivage de la mémoire arménienne
ASALA	: Armenian Revolutionary Army
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
NATO	: North Atlantic Treaty Organization
İTC	: İttihat ve Terakki Cemiyeti
PLO	: Palestine Liberation Organization
UGAB	: Union Générale Arménienne de Bienfaisance



1. GİRİŞ

20. yüzyılın ilk yarısında büyük imparatorlukların yıkılışına ve ulus-devletlerin teşekkülüne vesile olan büyük savaşlar, aynı zamanda dünya çapında ülke sınırlarının yeniden çizildiği, yüzyıllardır bell bir toprak parçası üzerinde yaşayan toplulukların “ulus” adı altında yeniden tanımlandığı ve ülkeler arasındaki ilişkilerin artık “uluslararası” ilişkilere dönüştüğü bir bağlam teşkil eder. Bu bağlam, bugün halen tezahürlerine rastlanabilecek nüfus uygulamalarını da beraberinde getirmiştir. Yüzyılın başında her ulus için esas zenginlik kaynağı olarak görülen nüfus olgusu, ulusal birliğin ve kimliğin taşıyıcısı olacak hayali bir cemaatin teşekkülünde kritik rol oynamıştır. Bu algının uzantısı olarak nüfus üzerindeki tahayyüller ve projeler, nihayetinde kitlesel (zorunlu) göçler, nüfus mübadeleleri, etnik mühendislik uygulamaları, etnik çatışmalar, etnik temizlik, katliamlar, soykırımlar ile yüklenmiş acı dolu deneyimlerden mütevellit bir geçmişi de kolektif belleklere kazımıştır. Böylesi bir geçmiş, bugün hemen her ülkede yaşayan farklı etnik grupların bir bellek ödevini de miras aldığına işaret eder. 2. Dünya Savaşı sonrasında artık bu geçmişlerin bastırılması, susturulması, inkâr edilmesi ve yüzleşme taleplerinin reddedilmesi çok daha zordur. Acı ve yaralanmışlıkla dolu belleklerin bir anlamda “dayattığı” kolektif sorumluluk, bu konudaki isteksizlikleri ve bilgisizlikleri ile siyasi rejimlere ve aktörlere meydan okuyan bir sivil iradenin de şekillenmesi anlamına gelir. Öte yandan bu sorumluluk sadece acıyı ve yıkımı yaşayanlara değil, aynı zamanda onların hatırasını miras alan sonraki kuşaklara ve bu mirasın kamusallaşması aracılığıyla söz konusu geçmişle temas etmiş başka toplumsal gruplara da düşer. Bugün için geçmişle yüzleşme ve barış umutlarını yeşerten de budur; toplumsal alana yayılmış ve sessizliğin kırılmasına yol açmış böylesi bir temas, hepimizi “ortak sorumluluk” altında birleştiren bir güzergâhı işaret eder.

Şahsi olarak, böyle bir sorumluluğun akademik düzlemdeki pratik tezahürlerinden birini ortaya koyma çabasıyla giriştiğim bu tez çalışması, ilk etapta tam da bu nedenle önemlidir. Bütün bilimsel ve akademik hedeflerden bile önce, bu sorumluluktan kendi payıma düşeni yerine getirme arzusu benim için belirleyici oldu. Bunun yanında, bu

arzunun şekillenerek kök saldığı son sekiz senelik araştırmalarımnda gördüğüm, deneyimlediğim, öğrendiğim, tartıştıklarım kadar anlayamadığım, hissedemediğim, kavrayamadıklarımı keşfetmenin getirdiği bir ilhamdan da bahsetmek gerekir. Bu tez çalışmasının da “vaka”larını teşkil eden bu dört ülkede, Türkiye, Ermenistan, Fransa ve Lübnan’da, Ermeni gençler ile yaptığımız araştırma, daha yakından bakma ihtiyacı duyduğum pek çok soruya da yaşam vermişti. Her bir ülkede, bambaşka bağlamlarda bambaşka hayatlar yaşayan, başka başka dünya görüşleri, dertleri, arayışları, arzuları olan Ermeni gençler, söz konusu Ermeni Tehciri olduğunda nasıl çok benzer duygulanımlara, belleklere, algılara ve yorumlara sahip olabiliyordu? Farklı sosyalleşme pratiklerinden gelen, neredeyse birbiriyle hiç temas etmemiş ve hatta – belli durumlarda – kendi cemaatleriyle bile belli bir mesafeden ilişkilenmiş olsalar bile Ermeni Tehciri’nden bahsederken nasıl aynı güzergâhlarda buluşabiliyorlardı? Daha da ilginç olan, her bir ülkede siyasi, kültürel ve toplumsal pratikler Ermeni Tehciri’ne yönelik yaklaşım ve algılarda ciddi farklılaşmalar yaratırken, sınırları aşan bir birliktelik nasıl kuruluyordu? Bu sorular, elbette farklı coğrafyalarda yaşayan Ermeni gençlerin Tehcir’e yönelik algılarının son derece homojen ve ortak olduğu varsayımına dayanıyordu. Baktığı tabloda böyle bir uyum ve birleşme görmek, bir anlamda “Türklük” imtiyazlarıyla sarmalanmış bir zihnin göstergesi olabilirdi ancak. Saha çalışmaları boyunca zihnimde beliren bu ve benzeri sorulara daha yakından bakmak, kaynağını tespit etmek ve algımı test etmek bir zorunluluk halini aldı. Bu noktada, soruları başka türlü sorarak uygulamaya koymak bir başlangıç teşkil edebilirdi: Ermen gençler, içinde yaşadıkları ve sosyalleştikleri bağlamlar açısından hangi farklı deneyimlerden geçiyorlardı? Bu farklılıklar, sosyalleşme pratiklerinde ve dünya görüşlerinde, duygulanımlarında, arayışlarında nasıl farklılıklar yaratıyordu? Bu farklılıklar arasında, Ermeni Tehciri’nin konumu neydi? Sorular dönüşmeye başladıkça, tablo da dönüştü: Uyumun yerini karmaşa, varsayımın yerini kafa karışıklığı aldı. Böylece soru(n) yeniden tanımlandı: Burada farklılık ve ortaklıklara gördüğüm, hissettiğim, algıladığım şekliyle bakmama sebep olan etken, benim geçirdiğim sosyalleşme pratikleri olabilir miydi?

Ötekinden yola çıkıp kendine dönen böylesi bir “yakınlaşma” bu tez araştırmasının da çıkış noktası oldu. Sadece Ermeni gençleri değil, hepimizi belli düşünme, duygulanma, kavrama, görme ve bilme biçimleriyle belli düşünmeme, duygulanmama, kavramama, görmeme ve bilmeme biçimlerine aşına hale getiren

düzeneklere yönelik bir sorgulama vuku buldu. Ermeni Tehciri ve ilgili dört ülke ekseninde bu sorgulamanın ana eksenini, ister istemez, resmi ve anaakım anlatıların şekillendiği, katılaştığı, aktarıldığı ve yayıldığı temel düzeneklerden biri olarak tarih eğitimiydi. Elbette aynı işlevi gören başka pek çok düzenek söz konusuydu; fakat eğitim, belki de hepimizi kesen ortak sosyalleşme deneyimi olarak, çarpıcı bir şekilde dikkat çekiyordu. Ermenistan ya da Lübnan'daki okullarda anlatılanlarla karşılaşma, başka tarihlerin, başka hakikatlerin, başka anlatıların ve hatta başka kronolojilerin olduğunu net bir biçimde gösteriyordu. Türkiye'de ulusal eğitimin tornasından geçmiş biri olarak tarih eğitimlerinde neredeyse taban tabana zıt tarihsel anlatılarla karşılaşma, bugünkü kavrayışlarımız, anlayışlarımız, duygulanımlarımız açısından aramızda çizilen sınırları da görünür kılıyordu. Bu noktada yeni bir soru peydahlandı: Peki bu hale nasıl gelindi?

Bütün bu sorular, “karşılaştırmalı” bir analiz hedefindeki bu tez çalışmasının aynı zamanda bol “karşılaşmalı” bir yolculuk olduğuna işaret ediyor. Böylesi karşılaşmalar, sadece “öteki” olarak kodlananlar arasında değil, aynı zamanda tarafsız, çıkarsız ya da alakasız olarak değerlendirilebilecek bağlamlarla beraber açılımlandığında daha da etkileyici hale geliyor. Zira “öteki” ile nasıl başa çıkacağımıza dair bilgiyi de eğitim aracılığıyla ediniyoruz; onun söylediklerini ve yaptıklarını görmeme, bilmeme, duymama, hatırlamama, hissetmeme bizim için son derece aşına olduğumuz pratikler. Dolayısıyla Türkiye ve Ermenistan üzerine bir karşılaştırma, başka bir deyişle “Türkler” ve “Ermeniler” arası bir karşılaşmanın getireceklerini üç aşağı beş yukarı tahmin edebiliyor, tavrımızı ve algılarımızı ona göre şekillendirebiliyoruz. Fakat, karşılaştırmanın denklemine Lübnan ve Fransa'yı kattığımızda, bu antagonist gerçekliğin ötesinde kavrayışlar, yaklaşımlar, duygulanımlar olduğunu fark etmek, bize ikili karşılaşmanın sınırlayıcı ve bağlayıcı çerçevesini aşarak başka ihtimallere, başka perspektiflere açılma olanağı sağlayabiliyor.

Toparlayacak olursam, böylesi bir “karşılaşmalar” zincirinden doğmuş bu tez çalışmasının çeşitli katmanlardan oluşan bir karşılaştırma ihtiva ettiği söylenebilir. Bu katmanlar, diğer bir deyişle bu araştırmanın “anahtarları,” uluslar ve ulusçuluk ideolojileri, tarihyazımı ve öğretimi, insan hakları, insanlığa karşı suçlar ve yurttaşlık eğitimi ile tarihsel bir olayın siyasi kullanımları olarak özetlenebilir. Bu anahtarlık elbette yeni değildir; her bir ülkenin ulus-devlet inşa sürecinde geliştirdiği politikalar, uyguladığı stratejiler, kurduğu söylemler kadar bunların eğitim ile ilişkisi, pedagojisi

ve yayımları literatürde geniş yer bulmaktadır. Ek olarak, özellikle Türkiye-Ermenistan özelinde Ermeni Tehciri kritik bir gündem teşkil ettiğinden, sadece tarihsel açıdan değil, sosyolojik, pedagojik, kültürel ve ekonomik bağlamlar açısından da pek çok çalışma mevcuttur. Üstelik bu çalışmaların önemli bir kısmı da karşılaştırmalıdır; iki ülke arasındaki gerilimin yarattığı özgünlükler ve ortaklıklar sıkça altı çizilen unsurlardandır. Daha da ötesi, Ermeni Tehciri, “soykırım” suçunun getirdiği evrensel, hukuki ve ahlaki sorumluluklar nedeniyle uluslararası siyasetin de önemli bir parçasıdır. İnkâr ve tanıma ikiliği ekseninde kurulan bu siyaset, sadece ilgili tarihsel olayın öznesi konumundaki iki ülkeyi değil, “üçüncü taraf” olarak değerlendirilebilecek başka ülkeleri de kapsar. Dolayısıyla bu alanda da sayısız araştırmaya rastlamak mümkündür. Son olarak, insanlığa karşı suçlar bağlamında şekillenen evrensel sorumluluğun bir diğer bileşeni olarak eğitim alanında “soykırım” olgusunun ele alınışı son on yıllarda yoğunlaşan bir araştırma alanı teşkil eder. Burada sayılan farklı akademik kanalların her biri, kayda değer genişlikte ve çeşitlilikte ürünler sunmuş, yer yer birbiriyle kesişen kümeler de yaratmıştır. Bununla birlikte, bütün bu alanları ortak bir noktada birleştiren kapsamlı ve bütünsel bir araştırma kütesinden aynı yoğunlukta bahsetmek mümkün değildir. Bu tez çalışmasının akademik önemi de burada yatar: Sadece Ermenistan-Türkiye açısından değil, konunun “üçüncü taraf”ı olan Lübnan ve Fransa açısından da, Ermeni Tehciri tarih eğitiminde nerede durmaktadır? Bu ülkelerin ulus inşa süreçleri, ulusal tarih anlatılarının teşekkülü, dış politikalarının dönüşümü, eğitime yaklaşımları ve gerçekleştirdikleri reformlar, bugün Ermeni Tehciri’ni hangi bağlamda tarih eğitiminin bir konusu kılmaktadır? Daha da önemlisi, bu bağlamların karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan tablo, tarihsel bir olayın siyasi kullanımları açısından eğitim politikalarının durduğu yeri nasıl açıklamaktadır? İlerleyen satırlarda, araştırmanın akademik özgünlüğünü daha detaylı olarak ele alırken, ek olarak araştırma boyunca şekillenmiş soru ve sorunlara yer verilmekte, araştırmanın amacı ve kapsamı tanımlanarak yöntemi tartışılmakta, son olarak da sınırlarından ve yapılamayan ama yapılabilecek çalışmalardan bahsedilmektedir.

1.1 Literatür İncelemesi ve Araştırmanın Özgünlüğü

Türkiye’deki mevcut tez veritabanı incelendiğinde, burada geliştirilen tez projesinin temas ettiği pek çok noktaya ayrı ayrı değinen sayısız araştırma olduğu görülebilir.

Kabaca sınıflandırılacak olursa, en popüler konu, Ermeni Tehciri'ne yönelik "soykırım" iddiaları, ikincisi ise tarihte Türk-Ermeni ilişkileridir. Bunu takiben, Türkiye'de Ermenilerin güncel/tarihsel durumu, Ermeni Okulları ve tarih ders kitaplarında Ermeniler üzerine de araştırmalar mevcuttur. Öte yandan, örneğin tarih ders kitaplarına ya da tarih eğitime yönelik toplam araştırma sayısı içerisinde (57) özel olarak Ermenileri kapsayan altı çalışma bulunmaktadır. Bu rakam, örneğin Yunanlıları merkeze alan çalışmalardan (2) oldukça fazladır ve gerek Ermeni Tehciri'nin, gerekse bizzat Ermenilerin ("Ermeni" anahtar kelimesini içeren toplam tez sayısı 461'dir) Türkiye'deki akademik araştırmalarda oldukça popüler olduğuna delalet eder. Bununla birlikte bu rağbetin ardında, soykırım iddialarının çürütülmesine yönelik devlet söylemini kuran, güçlendiren ve pekiştiren akademik bir desteğin arayışı bulunmaktadır. Bu durum, daha yakından incelendiğinde, tarih ile uluslararası ilişkiler ve siyaset bilimi disiplinlerinde Ermeniler üzerine yapılan tez çalışmalarında netlikle görülebilmektedir.

Murat Yıldırım'ın 2007 tarihli "Lise Tarih ve Cumhuriyet Tarihi Ders Kitaplarında Türk- Ermeni İlişkileri (1930- 2000)" başlıklı yüksek lisans tezi, Ermeni Tehciri'nin özellikle 1980'ler itibariyle lise tarih ders kitaplarında işlenişine değinmekte, bu bağlamda buradaki tez projesine en çok yaklaşan araştırmayı teşkil etmektedir. Oldukça detaylı ve sadece anlatıların değil, görsellerin, haritaların, soru cetvellerinin de incelendiği bütünsel bir pedagojik-söylemsel inceleme söz konusudur. Bununla birlikte, araştırmacının daha erken bir dönemde gerçekleştirilmiş olması sebebiyle, 2015 yılında tezahür eden güncel tartışmalar, müfredat değişiklikleri ile tarih ders kitaplarına yansımaları Yıldırım'ın tez çalışmasında yer bulamamıştır. Aynı sene Erhan Metin tarafından kaleme alınan, "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ermeni Meselesinin Öğretimi" başlıklı yüksek lisans araştırması, temel olarak ilgili dersler kapsamında öğrencilerin değerlendirmelerini, öğrenme becerilerini, öğretmenlerin duruşlarını ve görüşlerini irdelemekte, nihayetinde bir dizi öneri ve yeni bir ünite tasarımı sunmaktadır. Bununla birlikte, tez çalışmasında tarih eğitiminde Tehcir'e yönelik güncel araştırmaların eksikliğinden ve öğrencilerin kendi araştırmalarını yaparak konuyu sindirmesi gerekliliğinden bahseden Metin'in önerdiği ünite tasarımı, "sözde soykırım iddiaları"nın da içeren ve mevcut müfredatın öngördüğü anlatıdan pek de uzağa düşmeyen bir niteliktedir. Tarih eğitimi ve tarih ders kitaplarında Ermeniler üzerine diğer dört tez çalışması

ortaöğretim seviyesine odaklanmakta ve burada geliştirilen tez çalışmasının odağından (lise seviyesinden) uzağa düşmektedir. Bu sebeple burada detaylı olarak incelenmemiştir.

Tezler dışında ders kitaplarında Ermenileri ele alan başka araştırmalar da mevcuttur (Copeaux, 1999; Sarıoğlu, 2010; Tonga, 2015; Turan, 2015; Deveci Bozkuş, 2015; Metin, 2016). Buradaki tez çalışmasının amaçlarına en yakın duran çalışma, Tarih Vakfı destekli Türkiye-Ermenistan tarih ders kitapları araştırmasıdır (Akpınar ve ark., 2017). Araştırma, Türkiye ve Ermenistan’da eğitim sistemi, reformlar ve müfredat değişiklikleri, tarih eğitiminde ulusçu ve ideolojik yaklaşımların etkisi, azınlıkların ve ulusal “öteki” figürlerinin işlenişi gibi konularda oldukça zengin bir kaynak sunan, bu alanda yapılmış en gelişkin çalışmalardan biridir. Burada kaleme alınan tez çalışmasının da başlıca referanslarından birini teşkil etmektedir. Bununla birlikte araştırma, doğrudan Ermeni Tehciri’ne odaklanmamakta, genel olarak iki ülkedeki tarih eğitiminin ideolojik, söylemsel ve pedagojik bir analizini merkezine almaktadır. Ermeni Tehciri’nin her iki ülkeden birer lise tarih ders kitabında 1. Dünya Savaşı bağlamında nasıl anlatıldığını özetleyen bir tablo dışında analize konu olmamaktadır. Kısacası Tehcir, araştırma bağlamında ele alınan temalardan ve örneklerden biri olarak kalmaktadır. Ayrıca vaka analizinde karşılaştırmalı bir yöntemden ziyade bağlamların ayrı ayrı açıldığı, araştırma bulguları ve önerilerin tespit edilen ortak sorunlar üzerinden sonuç bölümünde ortaya konduğu bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın temel hedefinin Türkiye ve Ermenistan’daki tarih eğitiminde gözlemlenen sorunlara çözüm üretmek ve böylece bir tarih modülü geliştirmek için gerekli verileri toplamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu tercih elbette anlamlıdır. Öte yandan, örneğin yüzüncü yıl bağlamının ya da Ermeni diasporasının etkisi, “soykırım” ve “inkâr” siyasetinin yansımaları veya ders kitapları ile öğretmen inisiyatifi arasında ortaya çıkan anlatı farklılaşmaları gibi konular araştırmanın temel kaygısını teşkil etmediğinden, buradaki tez çalışmasının hedeflerinden de ayrı düşmektedir.

Tarihyazımsal ve siyasi bir düzlemde bakıldığında, Türkiye tezinin teşekkülüne ve ders kitaplarındaki yansımalarına dair de nitelikli çalışmalara rastlamak mümkündür (Göçek, 2006; Der Matossian, 2007; Dixon, 2010; Gürpınar, 2016; Öztan ve Turan, 2018). Bu noktada “Ermeni tezi” olarak kodlanan karşıt argümanların sadece Türkiye akademisine özgü olduğunu da vurgulamak gerekir (Yılmaz, 2008; Korkmaz, 2015).

Pedagojik düzlemde ise insanlığa karşı suçlar ve geçmişle yüzleşme, giderek artan oranda uluslararası eğitim standartlarına dâhil edilmiş, bu bağlamda “soykırım” eğitimi de önemli bir konu haline gelmiştir (Apsel, 2003; Totten, 2004; Lefèvre ve Ferhadjian, 2007; Meyer, Bromley ve Ramirez, 2010; Sahyouni, 2016). Bu kategoride değerlendirilebilecek çalışmalar arasında Ermeni Tehciri’nin eğitimine dair incelemeler ve önermeler de mevcuttur (Ferhadjian, 2006; Ktshanyan, 2016).

Tüm bu önemli çalışmalara rağmen, literatürde Türkiye-Ermenistan bağlamına diasporayı dâhil ederek tarih ders kitaplarını ve Ermeni Tehciri’ni ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Tek tek bakıldığında, örneğin Fransa’daki tarih ders kitaplarında Tehcir’in işlenişi üzerine elbette çalışmalara rastlanmaktadır (Strapélias, 2003; Falaize ve Mériaux, 2006; De Cock, 2013; Houssay, 2014). Benzer şekilde Ermeni diasporası üzerine sayısız araştırma mevcuttur. Bu doğrultuda Ermeni diasporasının Fransa’da (Hovanesian, 1992; Mouradian ve Knuth, 2010) ya da Lübnan’da (Schahgaldian, 1979; Boudjikianian, 2005; Migliorino, 2008; Geukjian, 2009; Abramson, 2013) kurduğu cemaatler ile bu cemaatlerin Ermenistan ile ilişkileri (Ishkanian, 2005; Der Ghoukassian, 2009; Kotchikian, 2009) ya da Ermenistan’ın ulusal eğitim politikaları bağlamında diasporaya bakışı (Palandjian, 2014) üzerine pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, bütün bu eksenleri kesiştiren, tarih eğitimi ve ders kitapları bağlamında Tehcir’i konu edinip söz konusu dört ülkede karşılaştırmalı bir vaka analizi yapan bir çalışmadan bahsetmek mümkün değildir.

Özetlenen literatür taraması çerçevesinde birkaç tespitte bulunulabilir. Birincisi, Türkiye’de Ermeni Tehciri’ne yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır ve fakat bu çalışmaların büyük bir kısmında pusula “Türkiye tezi”ni göstermektedir. Resmi tezin dışına çıkan ya da Tehcir’i bir de “öteki” taraftan duymaya çalışan çalışmaların büyük kısmı ise bellek araştırması kapsamına girmektedir. İkincisi, ders kitapları açısından bakıldığında, Türkiye’de tarih öğretiminde Ermenilerin ve Tehcir’in kapladığı alana dair eleştirel çalışmaların da varlığından bahsedilebilmektedir. Öte yandan bu çalışmalar, zaman zaman Ermenistan’daki tarih öğretiliyle karşılaştırılıyor olsalar da, çoğunlukla Türkiye merkezli bir çıkış noktasından yaklaşmaktadırlar. Buna bağlı olarak üçüncü nokta, Türkiye ile Ermenistan arasında karşılaştırma yapan çalışmalarda sıklıkla bu iki ülkenin resmi tarih anlatılarının zıtlığına odaklanılmakta ve ulusal kimlik inşası sürecinde birbirlerini “öteki” olarak kodlama eğilimleri üzerinden bir tartışma ortaya konmaktadır (Barseghyan, 2007; Zolyan ve Zakaryan, 2008;

Mkrtchyan, 2015). Dördüncüsü, özellikle yabancı akademik literatürde, Ermeni Tehciri'ni diasporadaki eğitim kurumları üzerinden ele alan çalışmalara görece daha az rastlandığı, neredeyse hiçbir karşılaştırmalı çalışmanın bulunmadığı tespitidir. Son olarak, Tehcir meselesini politik, pedagojik ve tarihyazımsal bir tartışma eksenine yerleştiren kimi çalışmalar mevcut olsa da, birden fazla vakanın ele alındığı bir karşılaştırmalı analiz söz konusu değildir.

Bir post-Sovyet ülkesi olarak demokratik düzene geçişin sancılarını taşıyan Ermenistan'da (Ishkanian, 2008; Silova, Mead ve Palandjian, 2014; Terzian, 2016) ya da otoriterleşen rejimin giderek İslamî bir çerçeveyi yerleştirdiği Türkiye'de (Türkmen, 2009; Kaya, 2015) eğitim sistemlerinin son yıllarda geçirdiği dönüşümler, Tehcir'e yönelik tarihsel anlatıların basitçe "inkâr-tanıma" ikiliğine indirgenemeyecek kadar karmaşık dinamikler etrafında örüldüğüne işaret ediyor. Bu dinamikleri görünür kılabilen bir hamle, tam da Tehcir meselesinin başka ülkelerde nasıl bir çerçevede ele alındığını, bu ülkede yaşayan Ermeni cemaatlerinin bu çerçeveye nasıl bir katkı sunduğunu ya da çerçeveyi kendi tahayyülleri doğrultusunda nasıl yeniden şekillendirdiğini araştırmak olabilir. Nitekim denkleme diaspora ülkelerini de dâhil etmek, sorunu sürekli olarak Türk ya da Ermeni milliyetçilikleri üzerinden tartışan kısır döngüyü kırarak, alternatif bakış açılarına kapı aralayabilir. Ek olarak, demokrasi ve insan hakları eksenli bir eğitim anlayışından hareketle Ermeni Tehciri gibi "hassas" tarihsel konuların nasıl işleneceği ve öğretilene dair daha bütünsel politikaların geliştirilmesini sağlayacak bir "durum tespiti"ne duyulan ihtiyaç da ortadadır. Bu gerekçeler, burada kaleme alınan tez projesinin özgünlüğü kadar önemini de bir kez daha ortaya koymaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu tez projesinin üç temel amacı bulunmaktadır: 1) söz konusu dört ülkede tarih ders kitaplarında Ermeni Tehciri'nin işlenişini karşılaştırmalı olarak analiz ederek tarihsel anlatılardaki farklılaşmaları tespit etmek, 2) ülkelerin siyasi pozisyonları, tarih eğitimine yaklaşımları, azınlıklara yönelik tutumlarının yanı sıra bu ülkelerde yaşayan Ermenilerin toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik durumlarının tespit edilen farklılaşmalardaki rolünü irdelemek, 3) eğitim alanındaki farklı aktörlerin benimsediği yöntemler, stratejiler, pedagojiler üzerinden öngörülen ile gerçekleşen arasındaki açılımlarını ortaya koymak.

Araştırmanın saha çalışması için belirlenen dört ülke, Türkiye, Ermenistan, Lübnan ve Fransa, bu amaçların gerçekleştirilmesine olanak tanıyan özgünlükler barındırmaktadır. Öncelikle her bir ülkenin ulus inşa süreci ve ulusal tarih anlatısı oldukça farklıdır. Türkiye, 1. Dünya Savaşı sonrasında kurulan uluslardan biri olarak, uzun bir İslami imparatorluk mirasından “kopuş” ile işaretlenmiş laik bir Cumhuriyet rejimidir. Bu kopuş, her şeyden önce, imparatorluğun etnik çeşitlilik ihtiva eden kompozisyonundan homojen bir ulusal kimlik etrafında kenetlenmiş yeni bir toplum tahayyülü anlamına gelmektedir. Böylesi bir tahayyül, bugün bile Türkiye’deki egemen tarih anlatılarının kurucu unsurları arasındadır. Öte yandan Ermenistan, uzun yüzyıllar boyunca başka imparatorlukların ve devletlerin himayesinde yaşamış, 20. yüzyıl başındaki bağımsızlık girişimleri de Sovyetler Birliği’ne katılmasıyla bir yüzyıl daha ertelenmiş bir ülke durumundadır. Bununla birlikte Ermeni ulusçuluğu imparatorluklar döneminde olduğu kadar Sovyetler döneminde de, baskı altında bile olsa gelişimini sürdürmüş, bugünkü Ermenistan’ın resmi tarih anlatısına ve ulusal kimlik inşasına yön veren dinamikler özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında şekillenmiştir. Bu bağlamda Ermenistan’ı özgün bir vaka kılan etkenlerden biri de diasporadır; Sovyetler altında homojen bir “Sovyet kimliği” yaratma çabalarına baskın gelen bir ulusal kimlik inşasını mümkün kılan da diaspora olmuştur. Böyle bir Ermeni diasporasının teşekkül ettiği Lübnan ise son derece sancılı bir uluslaşma süreci geçirmiş, Osmanlı İmparatorluğu himayesinden özgürleştiği ilk yıllarda bu sefer Fransız mandasına girmiş, henüz 2. Dünya Savaşı sonrasında elde ettiği bağımsızlık dahi ülkedeki siyasi ve mezhepsel gerilimlere son verememiş bir ülkedir. Lübnan’ın içinde bulunduğu coğrafyanın da belirleyici olduğu koşullar, bugün dahi ülkeyi sarsmakta olan mezhebi ve etnik çatışmaları doğurur. Bu durum, Lübnan açısından resmi ve bütünsel bir tarih anlatısının geliştirilmesine engel olmakta, ülkede yaşayan etnik ve mezhebi grupların kendi tarihsel anlatılarını cemaatleri içerisinde yaymasına ve dolayısıyla ayrışmaları, kutuplaşmaları yeniden üretmesine yol açar. Son olarak Fransa, sadece burada konu edilen ülkeleri değil tüm dünya uluslarını etkileyen devrimlerin, fikirlerin, figürlerin doğuş mekânı olarak karşımıza çıkar. Fransız uluslaşmasını ve ulusal tarih anlatısını bu derece özgün kılan etkenler arasında, böylesi çarpıcı bir geçmişin yanında, güncel siyasetin de belirleyicisi olan Avrupa ve Batılı Devletler (daha sıklıkla ifade edildiği üzere “Büyük Güçler”) arasında yer alması da bulunmaktadır. Öte yandan tam da bu sebeple Fransa, aynı zamanda ulusal kimliğe dayanan yurttaşlık ile Avrupalı kimliği ve evrensel yurttaşlık arasındaki iki kutuplu

gerilimin merkezi üslerindedir. Bu durum, ülkenin resmi tarihsel anlatısına da yansımakta ve karmaşıktırılmaktadır.

Araştırmanın bileşenlerinden biri olan eğitim politikaları ve bu alandaki aktörlerin teori-pratik arasındaki açığı farkına etkileri minvalinde düşünülürldüğünde bu dört ülkenin tercih edilme gerekçeleri daha da belirginleşmektedir. Eğitimin son derece merkezileştirildiği Türkiye’de, eğitim planlamasının, çerçevesinin, amaçlarının ve içeriğinin belirlendiği müfredatlardan ders programlarına, kullanılacak yardımcı ve pedagojik her türlü materyalden ders kitaplarına kadar her şey ya doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üretilmekte ya da onayından geçmektedir. Merkezi sınav sistemi de ilgili müfredata bağılı olarak hazırlandığından ve önemli bir rekabet alanı teşkil ettiğinden, çizilen programın dışına çıkma olasılıkları son derece sınırlıdır. Bu çerçevede tarih eğitimi de Türkiye’nin resmi tarih anlatısına uygun olarak tasarlanmış ve uygulanagelmıştır. Ayrıca azınlık okullarında dahi aynı tarih müfredatının uygulandığı göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de eğitim anlayışının büyük ölçüde ulusçuluk projesinin ve devlet yönetiminin hizmetinde olduğı tespit edilebilir. Bağımsız bir ulus-devletin henüz birkaç on yıldır söz konusu olduğı Ermenistan’da ise devlet yönetiminin olduğı kadar uluslararası sivil toplum örgütlerinin de eğitim alanına etkilerini görmek mümkündür. Nitekim Sovyet sonrası dönemde pek çok ulusal ve uluslararası sivil inisiyatif, ülkenin demokratikleşme sürecine katkı sunmak üzere çeşitli projeler geliştirmiş, eğitimde de bu doğrultuda Avrupa standartlarının yakalanmasına yönelik girişimler vuku bulmuştur. Bu noktada Ermenistan’daki eğitim politikalarının iki uçlu bir mahiyeti olduğı belirtilebilir; zira hem ulusal kimliğin yeniden inşasının getirdiği bir yurttaş eğitimi ile evrensel, demokratik değerlerin benimsendiği bir yurttaş eğitimi aynı anda tezahür etmektedir. On yıllardır bitmek bilmeyen mezhebi ayrışmalar ve gerilimler ile tüm cemaatlere “orantılı” bir temsil ve söz hakkı getiren konfesyonel sistem arasındaki çelişkilerden muzdarip Lübnan’da ise eğitim alanındaki tartışmalar çok daha gergin bir ton taşır. Lübnan kimliğinin kurulu olduğı temel üzerinde dahi ortaklaşamıyor oluşu, siyasi gerilimlerin doğrudan eğitim alanına da yansısıyla sonuçlanmakta, bu sebeple örneğin bir türlü ortak ve standardize edilmiş bir tarih müfredatı oluşturulamamaktadır. Ayrıca devlet otoritesinin merkezileştirilememesi, özel okullar ve müfredat uygulamaları üzerindeki denetimi de güçleştirmektedir. Sonuçta Lübnan’da mezhep ve cemaatlerin kendi okullarında istedikleri müfredatı uygulayabildiği ve kendi tarihsel anlatılarını

aktarabildikleri bir bağlam vuku bulmaktadır. Son olarak eğitimin merkezleştirilmiş ve kurumsallaşmış olduğu genel kabul gören Fransa’da dahi ulusal-global yurttaşlık ikiliğinden ileri gelen bir politika karmaşasının söz konusu olduğu gözlemlenebilir. Fransa özelinde bu durum daha çok Avrupalı kimliği üzerinden tezahür etse de, tarih eğitiminde çift katmanlı bir Fransız yurttaşlığının pekiştirildiği bir bağlam açığa çıkar. Ayrıca insan hakları, demokrasi, özgürlük, eşitlik gibi ideallerin Fransız cumhuriyetçiliğine içkin olduğu kabulü eğitim alanında özellikle hissedilmekte, bu minvalde geçmişle yüzleşme ve bellek ödevi gibi temalara özel bir ehemmiyet atfedilmektedir.

Söz konusu dört ülkeyi buradaki araştırmanın konusu haline getiren önemli bir diğer etken, Ermeni Tehciri konusunda aldıkları tavırlardaki farklılaşmadır. Türkiye, Tehcir’i “soykırım” olarak kabullenmeyi reddeder ve bu bağlamda “inkârcılık” ile itham edilirken, Ermenistan ise bağımsızlığın ulusal anayasasında resmen ilan edildiği üzere Tehcir’in “soykırım” olarak tanınmasını devletin temellerinden biri olarak almaktadır. Bu iki ülkenin zıt siyasi pozisyonları, elbette Tehcir’e yönelik tarihyazımından resmi tezlere ve devlet aklına varana değin geniş bir yelpazede karşıtlıklar yaratmakta, bu bağlamda Türkiye ve Ermenistan’ı karşılaştırmanın da merkezine yerleştirmektedir. Öte yandan Tehcir’i resmen “soykırım” olarak tanımış iki ülke olarak Lübnan ve Fransa, başka bir karşılaştırmanın kapılarını aralamaktadır. Zira bu iki ülkenin soykırımı tanınmasındaki siyasi motivasyonları kadar, barındırdıkları Ermeni cemaatlerinin niteliğindeki farklılıklar da kayda değer bir rol oynar. Bugün dahi hem diaspora hem de Ermenistan üzerinde güçlü bir etkisi bulunan Lübnanlı Ermeni cemaati, gerek kültürel, siyasi ve dini kurumları, gerekse yıllar içerisinde pekiştirerek koruduğu Ermeni kimliği ile dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Tehcir’in son güzergahı olan Lübnan açısından “soykırım”ın kabulü (1997), aynı zamanda ülkenin siyasi ve toplumsal alanlarına aktif katılım gösteren Ermenilerin iç politikadaki nüfuzuyla da ilişkilidir. Öte yandan insan haklarının ülkesi olan Fransa’da, Tehcir’in “soykırım” olarak kabul edilmesi (2001) ve hatta inkârcılığın yasaklanması (2016), Ermeni cemaatinin etkilerinden ziyade evrensel değerler ve ahlaki sorumluluk bağlamıyla açıklanmaktadır. Tam da bu noktada, Lübnan ile Fransa arasındaki karşılaştırmayı çarpıcı kılan bir diğer etken ise azınlıklara yönelik politikaları ve bunun Ermeni cemaatine etkisidir. Lübnan’ın konfesyonel siyasi sistemi altında hem ulusal bilinci ve kimliği koruyan, hem de bunu özgürce pratik

edebilecekleri olanaklara sahip olan Ermeniler, Fransa'nın entegrasyon ve – kimi görüşlere göre – asimilasyon eksenli “yurttaşlık” politikaları altında yaşayan Ermenilerden fikir ve görüş olarak bir hayli farklılaşmaktadır. Bu durum, tersinden bakıldığında, ülkelerin Tehcir'e yönelik resmi anlatılarını da etkileyen, özellikle tarih eğitiminde Tehcir'in konumunda dikkate değer ayrımlar yaratan sonuçlar doğurmaktadır.

Kısacası, bu dört ülkede Ermeni Tehciri'nin tarih eğitimi kapsamında ele alınma biçimini karşılaştırmalı olarak incelemek oldukça geniş bir çerçevede ve kapsamda bir araştırma ortaya koymayı gerektirmektedir. Bu kapsamı bir nebze daraltabilmek adına, iki ana sınırlama benimsenmiştir. Bunlardan ilki, eğitim kanadında, Ermeni öğrencilere yönelik akarımın araştırılması ile yetinmek, dolayısıyla öncelikli olarak Ermeni Okullarında gerçekleşen tarih eğitimine odaklanmaktır. Bu doğrultuda analiz birimi olan ders kitaplarının seçiminde de bu okullarda okutulan ders kitapları tercih edilmiştir. Türkiye'de ister azınlık, ister devlet okulu olsun, aynı tarih ders kitapları kullanılıyor olduğundan sadece MEB onaylı resmi ders kitaplarına bakılmış, buna karşılık resmi bir tarih müfredatının yokluğunda Ermeni Tehciri'nin müfredatlara, dolayısıyla da ders kitaplarına giremediği Lübnan'da ise Ermeni Okullarında okutulan Ermeni Tarihi ders kitaplarına odaklanılmıştır. Türkiye'ye benzer şekilde Ermenistan için de onaylı ve resmi ders kitapları dikkate alınırken, Fransa için az sayıda Ermeni Okulunun bulunması ve Ermeni öğrencilerin devlet okullarını tercih etmesi hesaba katılarak hem Fransızca, hem de Ermenice tarih ders kitapları incelenmiştir. Bu tercih, aynı zamanda analiz edilecek ders kitaplarına erişimi ve karşılaştırmalı analizde tutarlı bir çerçeve kurabilmeyi de mümkün kılmaktadır.

Tez araştırmasına getirilen ikinci bir sınır ise tarih eğitiminde gerçekleşen aktarımın periyodunu 2015 yılı ve sonrası olarak belirlemektir. Bu yılın tercih edilmesi, elbette öncelikle Tehcir'in 100. yılına denk gelmesiyle ilgilidir. Bu dönemde siyasi tartışmalar, söylemler ve hamleler kadar bellek aktivizmi, anma pratikleri, sivil ve akademik inisiyatifler de yoğunlaşmış, pedagojik niteliği göz ardı edilemeyecek çeşitli etkinlikler ve platformlar hâsıl olmuştur. Ayrıca her bir ülkenin Tehcir'e yönelik tavrı somutlaşmış ve yerleşmiş, böylelikle karşılaştırılabilir bir çerçeve de açığa çıkmıştır. Tarihsel bir izleği takip ederek bugüne nasıl geldiğini ülke bazlı incelemek elbette önemlidir; fakat sabit bir zamansal aralık belirlemek ve bu dönemde ortaya konan pratikleri incelemek, sağlıklı bir karşılaştırma için elzemdir. Bu doğrultuda, ilgili

dönemin yasal çerçevesi, eğitim programları, ders kitapları ve aktörleri üzerinden bir araştırma yapmak tercih edilmiş, tarihsel güzergâhlar ve dönüşümler ilgili ülkelerin bağlamlarını açarken bir arkaplan bilgisi olarak sunulmuştur.

1.3 Araştırmaya Yön Veren Sorunlar ve Araştırma Soruları

Türkiye’de Ermeniler ya da Tehcir’e dair tartışmalarda yerleşik olan bir unsur, pek çok başka konuda da olduğu gibi, kendi bağlamını merkeze alarak, diğer bir deyişle kendi açıdan bakarak konuya yaklaşma eğilimidir. Çıkış noktası “Ermeniler” olsa da bakış açısını teşkil etmezler; bu bağlamda edimsellikleri (*agency*) göz ardı edilmiş birer nesneye dönüştürülürler. Tartışmaya yön veren temel eğilim, çoğunlukla fark etmeksizin, kendi algını, görüşünü, tavrını pusula alarak ve bu süreçte “öteki”nin tavrını, görüşünü, algılarını unutarak ilerlemektir. Böylece tartışmanın konusunu teşkil eden bir unsur olarak “Ermeniler” nesneleştirilir, kendi bağlamını merkez bilen bir bakış açısının tartışmada görebildiği kategorik unsurlardan birine dönüşür. Bu doğrultuda, “öteki” varsayılmış, homojenleştirilmiş, uyumlulaştırılmış ve bütünselleştirilmiş bir grup olarak alınır; bu grubun üyeleri arasında farklılıklar, ayrılıklar, tartışmalar ve gerilimler olabileceği tartışmayla alakasız görünür. Tarih ders kitaplarında Ermeniler ve Tehcir gibi bir konu üzerine bir araştırma yapmak, böyle bir eğilimin görünürleşmesine vesile olabilmektedir. Bir kere Ermeniler tarihsel anlatının bir unsuruna indirgenerek özgün ve tarihsel bağlamlarını kaybederler; sonra da merkezi bakış açısının hedefleri doğrultusunda belli bir pozisyona yerleştirilip orada tutulurlar. Bu da araştırmayı birkaç sorunlu (ve muhtemelen kestirme) sonuca götürür. Birincisi, Türkiye açısından bakıldığında için, ister istemez her ders kitabında öncelikle “inkâr-tanıma” ikiliğini arama eğilimi doğar; fakat daha sonra da vurgulanacağı üzere aslında durum çok daha karmaşıktır. Bu eğilimin bir uzantısı olarak ikincisi, Türkler-Ermeniler gerilimi baskın unsur haline gelir; başka bakış açılarının, başka bağlamların oynadığı rol önemsizleşir. Fakat bu araştırmada ortaya konduğu üzere bu gerilimin ötesinde de etkenler söz konusudur; Lübnan’ın ya da Fransa’nın özgün bağlamları (eğitim, tarih anlatısı, ulusçuluk vs.) örneğin farklı gerilim hatlarını açığa çıkarmaktadır. Buna bağlı olarak üçüncü bir sonuç, Ermenileri homojen bir kategori olarak almak, algıları, görüşleri, duruşları açısından farklılıklar olabileceğini ihmal etmektir. Fakat farklı coğrafyalarda, farklı ülkelerin “azınlık” grubu olarak yaşayan Ermeni cemaatleri bağlam, söylem, pratik açısından oldukça farklılaşabilmektedir.

Ayrıca bu gruplar arasındaki ilişkiler kadar her bir grubun kendi içindeki ilişkiler de çok-boyutlu, çok-yönlü ve karmaşıktır; Türkiye’de yaşayan Ermeniler ile Fransa ya da Lübnan’da yaşayanlar arasında ya da Ermenistan ile diaspora arasında ve hatta Lübnan’daki Ermeni cemaatinin kendi içerisinde vuku bulan keskin ayrımlar vardır.

Burada kaleme alınan tez çalışması açısından bu sonuçlardan herhangi birine götürecek kestirmeler birer tuzaktır; araştırma sorunsalında bir eksen kayması yaşanmasına sebebiyet verir. Dolayısıyla bu tuzağa düşmemek için sorunsalı netlikle ortaya koymak, bu sorunsalı besleyen farklı bakış açılarını da açılımlamak elzemdir. Ermeni Tehciri’nin lise tarih ders kitaplarındaki anlatımına yönelik bu araştırma, dört temel husustaki ayrım noktalarına dayanmaktadır: i) Ermeni Tehciri’ne yönelik siyasi tartışmalar, ii) Tehcir’in tarihyazımı bağlamında ortaya çıkan anlaşmazlıklar, iii) Ermeni diasporasında gözlemlenen ayrışmalar, iv) ülkelerin tarih eğitimine yaklaşımlarında ve resmi tarih anlatılarının şekillenmesinde rol oynayan etkenlerdeki farklılaşmalar.

Ermeni Tehciri’ni siyasi tartışmaların göbeğine yerleştiren birkaç etkenden bahsetmek mümkündür. İlk ve temel olarak, elbette, “tanıma-inkâr” ikiliği bulunmaktadır. Ermenistan ve Ermeni diasporası, Ermeni Tehciri’nin “soykırım” olarak kabul edilmesini talep ederken, Türkiye “1915 Olayları”nı soykırım olarak adlandırmayı reddetmekte ve herhangi bir soykırım kastı olduğunu inkâr etmektedir. Siyasi tartışmaların geri kalanı, büyük oranda, bu iki pozisyon üzerine kuruludur. Dolayısıyla buradan devam edecek olursak, i) uluslararası ceza hukuku ve soykırım suçu, ii) ülkelerin dış politikaları, diplomasi ve lobicilik, iii) resmi tezlerin teşekkülü ve devlet aklı, iv) ulusal tarih anlatıları ve milliyetçilikler, söz konusu tarihsel olayı “inkâr-tanıma” ikiliği ekseninde politikleştiren bağlamları teşkil etmektedir. Politik bağlam, Ermeni Tehciri’ne yönelik tarihyazımını çok uzun zamandan beri doğrudan etkilemektedir. Tehcir’e dair tarihyazımında bu çerçevede kayda değer farklılaşmalar ortaya çıkmakta, bu farklılıklar literatürü zenginleştirdiği kadar siyasi uçurumları da pekiştirebilmektedir. Buna sebep olan başlıca dört sorun saymak mümkündür: Tanıma-inkâr sorunu, tanımlama sorunu, kaynaklar sorunu ve bağlam sorunu.

Diğer taraftan, Ermeni diasporası, Tehcir sonucunda ortaya çıkmış ve kurumsallaşmış bir oluşum olarak, burada kaleme alınan tez çalışması için de önemli bir sorunsal teşkil eder. Elbette, tarihsel olay ile doğrudan ilişkisinin yanında bu olay etrafında örülen siyasi, kültürel ve manevi atmosfer açısından da diaspora kritik bir konumda

bulunmaktadır. Bununla birlikte, “diaspora” olgusunun kendisi varsayılabilecek bir homojenlik ihtiva etmemektedir; aksine, içinde buldukları koşullardan kurdukları ve idare ettikleri kurumlara, yapılara, pratiklere ve söylemlere değin Ermeni diasporasında ciddi farklılaşmalar söz konusudur. Bu bağlamda analize konu olan vakalar açısından diasporanın niteliğindeki ayırım noktaları dört başlıkta karşımıza çıkmaktadır: i) “Ermeni Davası” olarak adlandırılan süreçte diasporik oluşumların rolü, ii) Ermenistan ile diaspora arasındaki ilişkiler, iii) diasporik cemaatin bulunduğu ülkede azınlıklara yönelik politikalar, iv) cemaatin siyasi, kültürel ve toplumsal düzeyde ülkedeki hayata katılımı.

Tarih ders kitaplarında Ermeni Tehciri'nin işlenişini tartışırken, farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri, ulusal tarih anlatıları, tarih müfredatları, pedagojik yaklaşımlar vb. pek çok kriteri de değerlendirmeye almak elzemdir. Zira bu kriterler, Tehcir'in işlenişindeki farklılaşmaları açıklayacak belli bir arkaplanın teşekkülüne yardımcı olurlar. Aynı zamanda, bu ülkelerde ve genel olarak tarih eğitiminde egemen olan belli hatların belirginleşmesine, dolayısıyla Tehcir'e dair anlatıları şekillendiren ortaklıkları da tespit etmeye olanak tanır. Bu doğrultuda, i) her bir ülkenin genel eğitim sistemleri ve eğitim kademelerin organizasyonu, ii) ders kitaplarının üretimi, dağıtımı ve kullanımları, iii) ulusal merkezi sınavlar ve eğitim sistemindeki yeri, iv) öğretmen eğitimleri ve pedagojik formasyonları, v) tarih eğitiminin genel çerçevesi ve ulusal tarih anlatısının sunumu bu araştırma kapsamında incelenmesi gereken unsurlar arasında yer almıştır.

1.4 Araştırma Yöntemi

Ermeni Tehciri'nin farklı ülkelerin tarih ders kitaplarında ele alınış biçimlerini incelemeyi amaçlayan bu tez çalışması, karşılaştırmalı yöntemin teknik ve araçlarından faydalanmayı gerektirmektedir. Karşılaştırmalı yöntem, temelde, en az iki örnekten hareketle belli bir sorunun detaylı ve mukayeseli analizini içerir. Bu yöntem, siyaset bilimcileri, sosyologlar, tarihçiler ve ekonomistler tarafından, farklı araştırma birimlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla tercih edilmektedir. Dolayısıyla karşılaştırmalı yöntem, her bir vakanın hangi açılardan farklı olduğunu açığa çıkaran özgünlükleri, ayrımları, koşulları tanımlamakta kullanılmaktadır. Burada hedeflenen, Weber'in karşılaştırmalı sosyoloji yönteminde olduğu gibi, çeşitli vakalar arasındaki farklılıkları ön plana çıkartarak, ilgili vakanın

tek başına ele alınması halinde gözlemlenemeyecek olan özgün niteliklerini tespit etmektir (Mills, van de Bunt ve Bruijn, 2006, 621). Yöntemin çıkış noktası, John Stuart Mill'in tespit ettiği beş farklı deneysel araştırma yönteminden ikisidir: Benzerlikler metodu (*method of agreement*) ve farklılıklar metodu (*method of difference*). Kabaca özetlenirse, ilk metod araştırmaya konu olan tüm örneklerde ortak olanı, ikinci metod ise farklı olanı esas alır. Bu doğrultuda temel varsayım, ilk metod üzerinden gidildiğinde birbirinden tamamen farklı bağlamları olan vakaların ortak bir özelliğini hepsinde görülen bir paradigmanın nedeni olarak açıklarken, ikinci metod ise birbirine benzer vakaların farklılaştığı tek bir niteliği araştırma sorunu bağlamında ortaya çıkan farklılaşmanın açıklaması olarak alır (Mill, 1976 [1843]).

Karşılaştırmalı yöntemin sosyal bilimlerdeki en etkin kullanım alanı genellikle makro toplumsal birimlerin karşılaştırılması, yani geniş örneklem (*large-N*) üzerinde çalışma olarak düşünülür ve böyle bir karşılaştırma için niceliksel yöntem başvurulması kaçınılmazdır. Bu noktada karşılaştırmalı yöntemin önemli müdahalelerinden biri, sosyal bilimsel araştırmalarda kritik bir "sorun" teşkil eden niteliksel-niceliksel yöntemler ayrımını aşmak ve iki yöntemi birbirine bağlayan bir köprü kurmak yönünde geliştirilen yaklaşımlardır. Bu doğrultuda, özellikle siyaset bilimindeki ve ülkeler arası karşılaştırmalardaki kullanımları ağırlıklı olarak niceliksel verilerin değerlendirilmesi söz konusu olsa da, politika geliştirme, tarihsel bağlam, sosyolojik analiz gibi niteliksel verileri de kapsayan karma yöntemler gelişmeye başlamıştır (Ragin, 2014[1987]). Ek olarak, tarihsel sosyoloji ya da eğitim politikaları gibi farklı disiplinlerde de karşılaştırmaya dayalı niteliksel araştırmaların filizlenmesi ve örneklemin giderek küçülmesi (*small-N*), bir anlamda yöntemin de dönüşüm geçirmesine sebep olmuş ve farklı disiplinler altında farklı metodolojilerin gelişimine yol açmıştır. Örneğin, karşılaştırmalı tarihsel sosyoloji, temelde tarihsel malzeme üzerine kurulu bir karşılaştırma öngörür; sosyoloji alanındaki farklı epistemolojik yaklaşımlara (yapısal-işlevsel model, makro ve mikro sosyoloji, kültürel ve sosyal tarih, feminist ya da postkolonyal çalışmalar, postmodern vb.) göre çeşitlenen bir araştırma yelpazesinde karşılaştırmalı tarihsel yöntemin farklı versiyonlarına rastlamak mümkündür (Demetriou ve Roudometof, 2014, 54). Benzer şekilde, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, ülkelerin eğitim politikalarını gözden geçirmek, sınıflandırmak ve trendleri tespit ederek global ve yerel politikalar üretmek adına karşılaştırma yöntemine başvurmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemleri arasındaki

farklılıkları kavramak, farklı sistemlerin aktörleri arasındaki ilişkileri çözümlemek, reform girişimlerinin ve global dinamiklerin eğitim alanına etkisini ölçmek açısından ülkeler arası karşılaştırmalar yapmak alanın temel işlevlerinden birini teşkil eder (Phillips ve Schweisfurth, 2014, 16).

İster niceliksel, ister niteliksel olsun, bütün karşılaştırmalı araştırmalarda karşılaşılan ve yöntemin geliştirilmesi esnasında cevaplanması gereken dört ana soru tespit edilmektedir: i) vaka seçimi, analizin birimleri ve ölçeği, ii) denkliklerin kurulumu, iii) değişken ya da vaka eksenli yaklaşım, iv) nedenselliklerin kurulumu. Buna göre karşılaştırmalı bir araştırmanın ilk belirlemesi gereken, söz konusu vakaların/örneklerin (*case*) hangi amaç doğrultusunda seçildiği, bu seçimin amaca uygun olup olmadığı, analiz için hangi kategorilerin belirlendiği, bu kategorilere dair verilerin hangi ölçekte (makro-mikro, ulusal-global) toplanacağıdır. İkinci olarak, örnekleri karşılaştırılabilir kılan değişkenler arasındaki denkliklerin tanımlanmasıdır; bu bağlamda denklik kurulamaması halinde değişkenlerin her bir örnekte farklılaşma gerekçelerini de açıklamak gerekmektedir. Üçüncü nokta, araştırma kurgusunda vaka merkezli mi yoksa değişken merkezli mi yaklaşımın tercih edileceği sorusudur. Vaka merkezli çalışmalarda (örneğin [Weber, 1949]) sınırlı sayıda vakanın pek çok farklı değişken üzerinden karşılaştırılması söz konusuysen, değişken merkezli araştırma kurgusu ise (örneğin [Durkheim, 1964]), belli sayıda değişken üzerinden çok sayıda vakanın karşılaştırılmasını öngörür. Son olarak nedensellik ilişkilerinin kurulmasında, ki bu sosyolojik araştırmalar açısından her zaman kritik önem taşımış bir noktadır, son derece çeşitli yaklaşımlar arasında nerede durulduğunun belirlenmesidir. Nedensellik tartışmalarının özünde pozitivist açıklamalardan daha yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımlara iki uç geleneğin mirası bulunur; özellikle günümüzde karşılaştırmalı analizlerde daha önce sözü edilen epistemolojik yaklaşımlara göre çeşitlenen bir nedensellik çerçevesi kurulduğunu görebilmek mümkündür (Mills, van de Bunt ve Bruijn, 2006, 622-24).

Burada kaleme alınan tez çalışması kapsamında karşılaştırmalı yönetime başvururken bu sorularla da hemhal olunmuştur. Ermeni Tehciri gibi hem siyasi gerilimlerin, gündemlerin ve pozisyonların, hem de kişisel, ailevi ve kolektif belleklerin merkezinde yer alan bir konu üzerine karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirmek, oldukça karmaşık ama bir o kadar da haklılaştırılabilir bir yöntemin benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada tez araştırmasının yukarıda kısaca özetlenen tarihsel

sosyolojik karşılaştırmalı yöntemden beslendiğini, fakat belli noktalarda kendi güzergâhlarını çizdiğini söylemek gerekir.

1.4.1 Vakaların Seçimi

Analiz için belirlenen dört vaka bulunmaktadır: Türkiye, Ermenistan, Fransa, Lübnan. Her bir ülke, hem Ermeni Tehciri'ne dair siyasi duruşları, hem ulusal eğitim politikaları, hem ulusal tarihyazımına yaklaşımları, hem de barındırdıkları Ermeni cemaati açısından birbirinden oldukça farklıdır. Türkiye, ulus-devlet inşası sürecinde ulusal tarih anlatısının güçlü bir şekilde kurulduğu ve eğitim alanına yansıtıldığı Tehcir'i "soykırım" olarak kabul etmeyi reddeden bir ülke iken, Ermenistan Sovyet mirasının tortularından kurtulmak, ulusal kimliğini yeniden inşa etmek ve bu bağlamda Ermeni Tehciri'ni gerek tarih, gerekse yurttaşlık eğitiminde esas bileşen olarak almaktadır. Tehcir'i soykırım olarak tanıyan iki ülke olarak Fransa ve Lübnan için dahi önemli ayırım noktaları söz konusudur. Lübnan, profesyonel parlamenter sistemiyle bir yandan ülkedeki mezhep ve cemaatlere tanıdığı ayrıcalıklar ile diğer yandan bu cemaatler arasındaki çatışmalar arasında kalmış ve ulusal tarihyazımında bir türlü ortaklaşma yakalayamamış bir ülke iken, Fransa, Devrim'in mirası özgürlük, eşitlik, kardeşlik gibi sonradan cumhuriyete atfedilmiş ilkeler üzerine kurulu olan ulusal tarih anlatısını eğitim sistemine de yansıtmış, tüm dünyada etkili olmuş fikirlerin ülkesidir. Aynı zamanda bu iki ülkedeki Ermeni cemaatleri ülkelerin azınlık politikaları doğrultusunda farklı nitelikler göstermektedir: Her iki ülke için de toplumsal ve siyasi hayata entegrasyondan bahsetmek mümkünken, Lübnan'da kimliğini ve belleğini korumuş, Fransa'da ise daha çok Fransız kimliğiyle bütünleşmiş bir cemaat söz konusudur. Kısacası bu araştırma, farklılıklar metodunun çizgisini takip etmektedir. Bu kadar farklı, hatta belli durumlarda taban tabana zıt olan vakalarda Ermeni Tehciri'ne yönelik "resmi anlatı"nın bir portresi olarak tarih ders kitaplarında ortaya çıkan farklılaşmalar ve benzerlikler analiz edilmektedir.

1.4.2 Analiz Birimi ve Ölçekler

Analiz birimi, tez çalışmasının başlığında da belirtildiği üzere tarih ders kitaplarıdır; fakat Ermeni Tehciri gibi "hassas" olarak nitelenen bir konuyu irdelerken sadece tek bir analiz biriminden bahsetmek mümkün değildir. Ders kitapları, özellikle devlet aklının ve resmi tezlerin söylemsel analizi açısından önem taşımaktadır; fakat sadece bu noktadan hareketle gerçekleştirilecek bir analiz tek yönlü kalacak, süreçteki diğer

aktörlerin (öğretmenler, diasporik kurumlar, sivil inisiyatifler vb.) failliğinden kaynaklanan teori-pratik arasındaki açığı da göz ardı etmeyle sonuçlanacaktır. Böyle bir ihtimalden kaçınmak amacıyla araştırmanın üç farklı ölçekte gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir: Makro, mezo ve mikro ölçekler.

Makro ölçek, nedenselliklerin kurulmasında devreye girecek olan bağlamları içerir ve her bir vakanın “ülke genelinde” ve “tarihsel olarak” ortaya çıkan unsurlarını kapsar. Bu aşamada araştırmanın odaklandığı analiz birimleri her bir ülkenin i) eğitim sistemlerinin tarihsel evrimi, ii) etkilendiği ulusçuluk akımları, iii) yurttaşlık anlayışları, iv) ulusal tarih anlatıları, v) tarih eğitimine yaklaşımları, vi) demokrasi ve insan hakları eğitimine yaklaşımları, vii) azınlıklara yaklaşımları ve azınlıklara tanıdıkları haklar, viii) barındırdığı Ermeni cemaatinin durumu, ix) Ermeni Tehciri’ne dair pozisyonları olarak sıralanabilir.

Mezo ölçek ise araştırmanın ana analiz birimini teşkil eden ders kitaplarıdır. Bu aşamada ders kitaplarında incelenecek olan başlıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Ermeni Tehciri’ne genel yaklaşım (tanımlama, gerekçeleştirme, sunum)
- Tehcir’in sebepleri, faileri, uygulanması ve sonuçları
- Tehcir’in ilişkilendirildiği diğer tarihsel olaylar
- Ön plana çıkartılan tarihsel figürler
- Tehcir’den günümüze tartışmalar (inkâr-tanıma, talepler, “soykırım” tanımı)
- Başvurulan ya da referans verilen kaynaklar
- Destekleyici etkinlikler ve yardımcı kaynaklar
- Bilgi ölçme ve değerlendirme soruları

Son olarak mikro ölçek, tarih ders kitaplarının planlanmış anlatısı ile vuku bulan anlatı arasındaki farklılaşmaları açıklıyabilmek açısından sürecin aktörlerine dair bir analiz içermektedir. Bu doğrultuda başta tarih öğretmenleri olmak üzere, okul müdürleri, bakanlık görevlileri, müfredatı hazırlamakla görevli komisyonların üyeleri, ders kitabı yazarları, konu üzerine çalışan sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri ile görüşmeler söz konusudur. Aynı zamanda pedagojik nitelik taşıyan ve fakat doğrudan tarih dersleri kapsamında değerlendirilemeyecek unsurlar da bu ölçekte yer almaktadır. Buna göre Ermeni Tehciri üzerine tarihsel bilgiler sunan ya da “soykırım

eğitimi” üzerine yayıncılık yapan web sitelerinin yanı sıra farklı aktörler tarafından organize edilen müze ve anıt ziyaretleri, film-belgesel gösterimleri, anma etkinlikleri de dikkate alınmıştır.

1.4.3 Denkliklerin Kurulumu

Vakaların her birinde tarih ders kitaplarının üretimi farklılık göstermektedir. Örneğin, Türkiye’de merkezi olarak üretilen ya da denetlenen ders kitaplarında genellikle büyük farklılıklar gözlenmezken, ders kitaplarının devlet tarafından üretilmediği ve denetiminin bağımsız bir komisyon tarafından yapıldığı Fransa’da kayda değer bir çeşitlilik söz konusudur. Dolayısıyla, karşılaştırmaya olanak tanıyacak denkliklerin kurulumu açısından belli kriterler getirilmiştir. Öncelikle eğitimbilimleri alanında referans verildiği haliyle öğretimde 2. Kademe (*secondary education*) ya da Türkiye’deki eğitim sistemine referansla lise düzeyi tarih ders kitaplarının tercih edilmesi benimsenmiştir. Bu tercihte rol oynayan ana etken, bilişsel kavrayışın daha güçlü olduğu düşünölen 2. Kademe öğretimde tarihsel anlatıların daha detaylı kurulmasıdır. İkinci olarak, Ermeni okullarında ya da Ermeni öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda okutulan ders kitaplarının seçilmesi kararlaştırılmıştır. Ülkelerde ders kitaplarının gösterdiği çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda, “hedef kitle” üzerinden yayınlanan kitapları analiz etmek anlamlı hale gelmektedir. Buna bağlı olarak üçüncüsü, ilgili okullarda okutulan, müfredat kapsamı ya da Eğitim Bakanlığı denetimi dışında kalan yardımcı ders kitapları da araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Dolayısıyla, örneğin Lübnan’da ve Fransa’daki Ermeni Okullarında okutulan Ermenistan Eğitim Bakanlığı’na diaspora için hazırlanmış tarih kitapları da incelenmiştir.

Tarih ders kitaplarında Ermeni Tehciri’nin ele alınışı açısından denkliklerin kurulumuna dair bir diğer halka ise tarihsel olayın yerleştireildiği bağlamdır. Nitekim, örneğin Türkiye’de Tehcir ile ilişkili olaylar lise seviyesindeki tüm tarih ders kitaplarına yayılmaktayken, Ermenistan’da 2. Kademe öğretimde “Ermeni Sorunu Tarihi” adında ve sadece “soykırım” konusuna adanmış seçmeli bir ders bulunmaktadır. Ayrıca Fransa’da olduğu gibi, konunun işlenişi tarih dersi kapsamından çıkarak örneğin yurttaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi bağlamına da yerleştirelebilmektedir. Bu noktada her vakada sabit olan bir unsurun tespit edilerek denkliğin kurulması gerekmiştir. Bu amaçla, 2. Kademe tarih ders kitaplarındaki

kronolojik akış içerisinde 1. Dünya Savaşı'nın anlatıldığı bölümlerin tercih edilmesi kararlaştırılmıştır.

1.4.4 Nedenselliklerin Kurulumu

Nedenselliklerin kurulması aşamasında, yorumlayıcı çerçeveyi ülkelere dair farklılaşan bağlamlar üzerinden inşa etmek bir zorunluluktur. Araştırmanın belirlenmiş çerçevesi içerisinde üç ana bağlamın öne çıktığı tespit edilebilir: siyasi, tarihyazımsal ve pedagojik. Dolayısıyla her bir ülkenin i) siyasi bağlamda Ermeni Tehciri'ne dair pozisyonu ile yurttaşlık anlayışları ve Ermeni cemaatine etkileri, ii) tarihyazımsal bağlamda ulusal tarih anlatıları ile tarih eğitiminin amaçları, iii) pedagojik bağlamda ise eğitim sistemleri, aktörler ve benimsenen pedagojik yöntemler üzerinden de karşılaştırmaya tabi olması gereklidir. Bu noktada söz konusu olan karşılaştırmalı bir bakış açısından yaklaşmak değildir; öyle olsaydı, tek bir vakaya odaklanmak ve diğer vakaları kavramsal ve düşünsel havuzundan faydalanmak amacıyla sunmak daha anlamlı olurdu. Öte yandan bu araştırma kapsamında hedeflenen, her bir vakanın önce tek başına irdelenmesi ve karşılaştırmanın bu vakalar arasında yapılarak bir sonuca varılmasıdır. Dolayısıyla analize katkı sağlayacak her türlü bağlamın birer birer açılması, değerlendirilmesi ve toparlanarak mukayeseye olanak tanıyan bir çerçeveye yerleştirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, kapsamın son derece geniş çizildiği böyle bir projede sağlıklı bir sonuca erişebilmek açısından, vakaların teşkil ettiği bağlamlara ister istemez sınırlı bir yer ayırmak durumunda kalınmıştır. Neticede karşılaştırması yapılan analiz birimi, yani tarih eğitiminde Ermeni Tehciri, oldukça net bir şekilde belirlenmiş, bahsedilen üç bağlamda vakaların teşkil ettiği farklılaşmalar ise nedenselliklerin kurulmasına olanak tanıyacak arkaplan bilgileri olarak sunulmuştur.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Saha çalışmasını dört vaka üzerinden gerçekleştirmeyi hedefleyen bir araştırmanın belli sınırlar belirlemesi, çerçevesini daraltmak ve araştırmayı gerçekleştirilebilir kılmak için belli tercihlerde bulunması kaçınılmazdır. Bu noktada araştırmanın sınırlılıkları üç başlık altında kategorize edilebilir: i) makro bağlamların derinliği, ii) ders kitaplarının seçimi, iii) dil ve çeviri yaklaşımı.

İlk olarak, makro düzeyde gerçekleştirilen araştırmalar, esasen çok daha kapsayıcı ve detaylı olabilirdi. Zira bu düzeyde söz konusu olan bütün unsurlar, yani her bir vakanın (analiz edilen dört ülkenin) ulusçuluk akımları, eğitim sistemlerinin evrimi ve reformları, tarihyazımı gelenekleri ve tarih eğitimi yaklaşımları, her biri tek başına bir tez çalışması ihtiva edecek on iki farklı konu teşkil etmektedir. Benzer şekilde Ermeni Tehciri'nin kendi özgün bağlamını içeren unsurlar, yani inkâr-tanınma ikiliği, uluslararası siyaset arenasında konunun gündemleştirilmesindeki dönüşümler, Tehcir'in tarihyazımı, Türkiye-Ermenistan ilişkileri ve Ermeni diasporası konuları, her biri üzerine oldukça geniş bir literatürün mevcut olduğu, tartışmaların ve araştırmaların sonu gelmeyen bir nitelikte bulunduğu alanlardır. Bununla birlikte, buradaki araştırmanın amacının bu doğrultuda çizilmediği de aşikârdır. Nitekim bağlamların sunulması, temel olarak, saha çalışmasında elde edilecek bulguların nedenselliklerini kurmaya hizmet etme amacı taşımakta, bu sebeple arkaplanı teşkil eden bu bağlamlara sınırlı bir yer ayırabilmektedir. Dolayısıyla, ister istemez, yapılan literatür taraması ve nedensellikleri açılımlayacak okumalar, ancak tezin hedefi ve kapsamı minvalinde bir anlam ihtiva ettiği ölçüde bu tez çalışmasına dâhil edilebilmiştir.

Kısacası, makro bağlamlar şu an için derinlemesine değil, karşılaştırmalı bir analize imkân sağlayan bir yüzeysellikte sunulmaktadır. Bu noktada önemli bir diğer strateji ise, her ne kadar hedeflenen esas karşılaştırma yatay düzlemde tezahür ediyor olsa da, bağlamların sunumunda dikey bir düzlemin teşekkülünün tercih edilmesidir. Başka bir deyişle, vakalara yönelik bağlamlar açılırken ister istemez her bir vaka kendi içerisinde ve tarihsel/zamansal evrimi doğrultusunda ele alınmış, diğer vakalar ile karşılaştırılması daha çok Ermeni Tehciri üzerinden yapılmıştır. Dolayısıyla, vakalar arasındaki farklılıkları ana araştırma konusu üzerinden ve sadece bu konuyla alakaları açısından ortaya koymak, karşılaştırmaların ana sınırlılığını teşkil eder. Ülkelerin eğitim sistemleri ya da ulusçuluk ideolojileri gibi makro bağlamlar karşılaştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

İkinci sınırlılık, araştırmanın mezo seviyesinde yer alan ders kitaplarının seçimine dairdir. Ermeni Tehciri'nin tarih eğitiminde ve ulusal tarih anlatılarında nasıl bir konum ihtiva ettiğini araştırmak, elbette çok daha geniş kapsamlı bir ders kitabı analizini gerektirir. Her bir ülkede Tehcir'e yönelik siyasi tutum değişikliklerinden tarihsel anlatının dönüşümüne, konunun ders kitaplarına girişinden itibaren geçirdiği

söylemsel evrimlere, farklı okullarda kullanılan ya da farklı yayınevleri tarafından basılan farklı eğitim materyaline kadar analize konu olabilecek sayısız malzeme söz konusudur. Her bir ülkenin ders kitaplarına yönelik politikalarının da ayrıca farklılaştığı göz önünde bulunduğunda mesele iyice karmaşıklaşmaktadır. Ayrıca Ermeni Tehciri eğitimin farklı seviyelerinde ele alınabilmekte, bu seviyeler de her bir ülke için farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada, bir karşılaştırma ihtimalini mümkün kılacak belli tercihler yapılarak araştırma çerçevesini sınırlandırmak bir zorunluluktur. Bu tercihler kabaca şöyle listelenebilir:

- Sadece lise seviyesi ya da ikinci kademe eğitim düzeyi ders kitapları tercih edilmiştir. Bunu sebebi, kapsadığı yaş grubu nedeniyle bu kitaplardaki anlatıların daha detaylı, girift ve dolayısıyla resmi tarih anlatısına daha yakın oluşudur.
- Sadece kronolojik tarih anlatısında “1. Dünya Savaşı” bağlamını açan ve genel tarih dersleri kapsamında okutulan kitaplar tercih edilmiştir. Böylece her bir vakada ortak olan bir unsur saptanmış, burada açığa çıkan farklılıkları karşılaştırmayı mümkün kılan bir yaklaşım benimsenmiştir.
- Sadece Ermeni Okullarında ya da Ermeni öğrencilerin okullaştığı eğitim kurumlarında okutulan ders kitapları tercih edilmiştir. Burada amaç, Ermeni edimselliğini göz ardı etmeden ilerlemek ve nesneleştirilmesinin önüne geçebilmektir.
- Araştırma 2015 ve sonrasında okutulmuş ya da okutulmakta olan ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. 100. Yıl dolayısıyla hem belleğin, hem de siyasetin yoğunlaştığı bu sene ve devamında yaşanan gelişmeler, Ermeni Tehciri’ni ana referans noktası alan bu araştırmanın çerçevesiyle uyumlu olduğundan, belli bir tutarlılık da arz etmektedir.
- Ders kitaplarına yönelik dikey bir karşılaştırma, yani daha önce veya daha sonra yayınlanmış kitapların analize konu olan ders kitaplarıyla karşılaştırılması vaka bazlı olarak ve ihtiyaç duyulduğu takdirde tamamlayıcı yorumlama çerçevesi minvalinde gerçekleştirilmiştir.
- Sadece ülkenin “resmi” ve “onaylı” ders kitapları tercih edilmiş, alternatif bir nitelik taşıyan ve okul ya da öğretmen inisiyatifiyle derslerde yardımcı materyal olarak kullanılabilen ders kitapları kapsam dışında bırakılmıştır.

Bunun sebebi ülkenin makro bağlamı (eğitim politikaları vb.) üzerinden kurulacak nedenselliklerde bir tutarlılık yakalayabilmektir.

- Alternatif kaynaklar, yardımcı ve ek kitaplar, mezo düzey analizden ziyade mikro düzey analizi açılımlayacak etkenler olarak alınmış, dolayısıyla detaylı olarak değil ve ancak saha çalışmalarında karşılaşıldığı ölçüde araştırmada yer bulabilmiştir.

Son bir sınırlılık ise dil ve çevirilerdir. Belli bir anlatının analizini hedefleyen her araştırmada olduğu gibi bu tez çalışmasında da her bir ders kitabından alınan kesitlerin doğru ve anlaşılır bir çevirisini temin etmek zaruridir. Ayrıca söylem analizi açısından dile hâkimiyet de kritik önem taşımaktadır. Ne yazık ki bu tez çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı, böyle bir yetkinliğe sahip değildir; özellikle Ermenice metinlerin okunması ve yorumlanması aşamasında profesyonel destek almak durumunda kalmıştır. Bu durum, elbette araştırma açısından son derece kritik bir sınırlılık ihtiva eder; fakat araştırmaya doğrudan bir engel teşkil etmemektedir. Yine de çeviriler esnasında oluşabilecek anlam kaymalarını minimize edebilmek açısından ders kitaplarından tüm alıntılar orijinal diliyle birlikte sunulmuştur.

Burada dile getirilmesi gereken, bilimsel yazın ile doğrudan ilgili olmayan ve daha çok politik bir mahiyet taşıyan ek bir sınırlılık ise, normal şartlar altında başka türlü adlandırılacak bir tarihsel olayı metin boyunca “Ermeni Tehciri” olarak ifade etme zorunluluğudur. Elmaya elma denemeyen koşullar altında, tez çalışmasının ana konusunu teşkil eden tarihsel olay da armut olarak adlandırılmak durumunda kalmıştır. Bu durum, metnin okunurluğunda ve bağlamın anlaşılmasında yer yer sorunlara yol açsa da, yüzyılı aşkın bir süredir artık yerleşik hâle gelmiş bir inkâr habitusunu tek bir tez çalışması ile aşmak mümkün olmadığından, bir sınırlılık olarak ifade etmekle yetinilmiştir.

2. TEHCİRDEN 100 YIL SONRA: GÜNCEL SİYASİ BAĞLAMIN TARİHSEL KAYNAKLARI

2.1 “Tehcir” ile “Soykırım” Arasında: Siyasi Pozisyonların Oluşumu ve Tarihyazımının Dönüşümü

Ermeni Tehciri söz konusu olduğunda, aradan geçen yüz yılı aşkın süre zarfında siyasi gündemi ve tavrı belirleyen birkaç ana eksen den bahsetmek mümkündür. Bu bölümde ele alındıkları sırayla bu eksenler, öncelikle Ermeniler nezdinde Tehcir’in belleği üzerinden şekillenen bir talep siyasetinin doğuşu ve genişlemesi sürecidir. İkinci bir eksen, Ermeni Tehciri’ne dair kolektif belleğin gün yüzüne çıktığı dönem ile birlikte kırılan sessizlik duvarıyla Türkiye tarafının siyasi ve diplomatik düzlemde bir tavır almaya zorlanması, böylece “Türkiye Tezi” olarak bilinen resmi söylemin inşasıdır. Üçüncü eksen, ilk ikisine de etkileri bulunan uluslararası gelişmeleri ve Tehcir’e dair siyasi tavırları konu edinmektedir. Son bir eksen ise son on yıllarda Türkiye ve bağımsızlığını kazanan Ermenistan arasındaki ilişkilerin dönüşümüne odaklanarak, Ermeni Tehciri’nin iki ülke arasındaki diplomatik zemine etkilerini ele almaktadır.

Bu bölüme konu olan ve siyasi tavrın dönüşümüne de büyük ölçüde paralel bir güzergah izleyen ikinci başlık ise Ermeni Tehciri’nin tarihyazımıdır. Bu doğrultuda siyasi tartışmalara zemin hazırladığı ölçüde onlardan da etkilenen bir tarihyazımının güncel bağlamı mercek altına alınmış, daha sonraki bölümlerde, örneğin ders kitapları incelenirken, yeniden tartışmaya açılacak olan tarihyazımındaki ayrışma ve ortaklaşmalar tespit edilmiştir.

2.1.1 Tehcirin Siyasi İzdüşümlerine Genel Bir Bakış

İnkâr-tanıma ikiliğini merkeze alan, fakat daha genel bir bağlam içerisine de oturtan bu bölüm kapsamında, i) Ermenilerin Tehcir’e yönelik belleği, taleplerin şekillenmesi, “Ermeni Davası/Sorunu” (*Armenian Cause/Case*) kapsamında geliştirdikleri stratejiler, ii) Türkiye’de inkârcılığın gelişimi, “resmi tez”in teşekkülü, devlet aklı ve argümanların dönüşümü, iii) Tehcir’den günümüze kadar siyasi ve toplumsal etkisi

olan uluslararası gelişmelerin siyaset, hukuk ve ülkelerin dış politikaları bağlamında etkileri ve iv) Ermenistan ile Türkiye arasındaki siyasi ve diplomatik ilişkilerin son on yıllık dönüşümü ele alınmaktadır.

2.1.1.1 Tehcirin Kolektif Hafızası, Ermeni Davası ve Talep Siyaseti

Tehcir'den sonraki elli yıllık süreçte Ermeniler, dağılmış oldukları farklı coğrafyalarda, farklı ülkelerin himayesi altında yaşama ve var olma mücadelesi vermektedir. İleriki bölümlerde Fransa, Türkiye ve Lübnan üzerinden daha detaylı olarak incelenen “diasporanın oluşum süreci” göstermektedir ki Tehcir sonrası dönemin genel karakteri bir “sessizlik duvarı” ile betimlenmektedir. Bir yanda Ermenistan'da henüz kurulmuş bağımsız Cumhuriyet'in yıkılması ve ülkenin Sovyetler Birliği'ne katılması, diğer yanda Türkiye'de Üçlü İtilaf devletlerinin işgaline karşı bir bağımsızlık mücadelesinin ortaya çıkışı ve Cumhuriyet'in kuruluşu, Ermeniler açısından Tehcir'in hemen ertesinde bir siyasi gündem değişikliğini de beraberinde getirmiştir.

1. Ermenistan Cumhuriyeti'nin teşekkülü, 1. Dünya Savaşı'nın son haftalarında başlayan ve sonrasına uzanan jeopolitik gelişmeler ışığında değerlendirilebilir. Bütün bir savaş dönemi boyunca Ermenilerin benimsediği tutum, temelde halkın hayatta kalmasını ve kurtuluşunu sağlamak, belli gruplar özelinde de bağımsız devlet ve Büyük Ermenistan ideallerini gerçekleştirmek ekseninde ortaya çıkar. Bu doğrultuda bir yanda Osmanlı Ermenileri, diğer yanda Çarlık Rusya'nın egemenliği altında yaşayan Ermeniler arasında dayanışma ve işbirliği gözlemlenir. Bu doğrultuda örneğin tehcir uygulamasına direnen Osmanlı Ermenilerinin Van'da verdiği öz savunma mücadelesine Rusya Ermenilerinin destek amacıyla gönüllü birlikleri göndermiştir (Yeck, 2014, 37). Rusya'da gerçekleşen iç savaş ve devrim ile birlikte ülkenin savaştan çekilmesi, Ermeniler açısından iki önemli sonuç doğurur. Birincisi, Tehcir'in uygulamada olduğu Osmanlı topraklarında Rus ordusunun artık güvenliği sağlayamayacağı kesinleşmiş, dolayısıyla Ermeni silahlı kuvvetlerinin teşekkülü zaruri hale gelmiştir. Bununla birlikte Rusya'nın Kafkas Cephesinden çekilişinin koşullarını belirleyen Brest-Litovsk Anlaşması (3 Mart 1918), Ermeni gönüllü birliklerinin silahsızlandırılmasını ve dağıtılmasını karara bağlamaktadır. Böylece Ermeni birlikleri savaştaki ana ittifakını yitirerek arka arkaya yenilgi ve kayıplar yaşamış, nihayetinde Nisan 1918 itibarıyla Ermeni nüfusun barındığı altı vilayet

tamamen Osmanlı egemenliğine girmiştir (Payaslian, 2007, 149). Ermeniler açısından önem arz eden ikinci bir sonuç ise, Rusya'nın savaştan çekilmesiyle birlikte Güney Kafkasya'da ortaya çıkan siyasi boşluğu kapatmak amacıyla Gürcü, Azeri ve Ermeni siyasi temsilciler tarafından kurulan Transkafkasya Federatif Cumhuriyeti'dir. 22 Nisan 1918'de bağımsızlık ilanı ile kurulan bu federasyon, temelde Osmanlı ordusuna karşı birleşik bir siyasi ve askeri güç odağı teşkil etmek amacını taşımış olsa da, söz konusu ittifakın sağlam bir zemine oturmadığı ve tarafların farklı siyasi ajandaları olduğu kısa süre içerisinde ortaya çıkar. Nihayetinde Gürcistan ve Azerbaycan'ın federasyondan ayrılarak bağımsız devletlerini kurmasıyla Ermeniler açısından da kendi bağımsızlıklarını ilan etmekten başka bir çıkar yol kalmaz (Panossian, 2006b, 243).¹

Böylece 28 Mayıs 1918'de Taşnaksütyun partisinin önderliğini üstlendiği Ermeni Ulusal Konseyi Ermenistan Cumhuriyeti'nin kuruluşunu ilan eder. Öte yandan bu Cumhuriyet, bir anlamda daha doğuşundan itibaren "lanetlenmiş" bir durumdadır; nitekim bir yandan Osmanlı ordusu ile mücadelesine devam ederek zaten büyük ölçüde kaybetmiş olduğu topraklarını korumaya çabaladığı uzun savaşlar ile hemhal olurken, diğer yandan da ekonomik ve toplumsal isktikrârsızlığın getirdiği kaynak yetersizliğine ek olarak yarım milyonluk bir Osmanlı Ermeni mülteci nüfusunu da beslemek ve barındırmak zorundadır (Panossian, 2006b, 244). Dolayısıyla kuruluşundan itibaren Ermenistan Cumhuriyeti'nin temel gayesi, Batılı Devletlerin desteğini kazanarak ülkenin varlığını ve geleceğini güvenceye almaktır. Bu amaçla Paris Barış Konferansı'na katılan Ermeni delegasyonu, Ermenistan Cumhuriyeti'nin davetli devletlerin bulunduğu resmi listeden çıkarıldığını keşfeder. Ayrıca Paris Konferansı'nda aynı anda iki farklı Ermeni delegasyonu söz konusudur: Osmanlı Devleti'ndeki Ermenileri temsilen bulunan Boghos Nubar Paşa ile Ermenistan Cumhuriyeti'ni temsilen gönderilen Avetis Aharonian önderliğindeki iki farklı grup, Ermeniler için iki farklı çözümü savunmaktadır. Cumhuriyet'in amacı, Karadeniz'e

¹ Bölgenin doğal kaynaklarına hâkimiyet için Almanya ve Osmanlı arasında tezahür eden çekişmeden faydalanan Gürcistan, Almanya ile girdiği ittifak neticesinde güvenliğini garanti altına alarak 26 Mayıs'ta bağımsızlığını ilan eder. İki gün sonra bu sefer Azerbaycan, aynı sebeplerle Osmanlı ile bir ittifaka girerek bağımsızlığını ilan eder. Doğal kaynaklar çekişmesinde ittifak bulamayan, zaten Rusya'dan tamamen bağımsızlaşmak konusunda da siyasi görüş ayrılıkları taşıyan Ermeniler ise bu paylaşımın zarar gören taraf olarak çıkar. Nihayet bağımsızlık ilan edildiğinde, cephede yalnız bırakılmış bir durumda olan Ermenistan'ın bütün çabası, öncelikle Üçlü İtilaf Devletleri nezdinde tanınmasını sağlamak, böylece yeniden ittifak kurabilmektir (Arslanian ve Nichols, 1979, 564).

açılan bir koridor teşkil edecek şekilde “Doğu ve Batı Ermenistan” olarak adlandırılan iki bölgede İtilaf güçleri destekli bir mütevazî devlet kurmak iken, Osmanlı Ermenilerini temsil eden delegasyon, Kilikya’yı da içine alacak ve Karadeniz’den Akdeniz’e uzanacak bir “Büyük Ermenistan” idealini savunmaktadır (Payaslian, 2007, 153). Her ne kadar Ermenilerin ortak çıkarları doğrultusunda bu iki grup ortak bir delegasyon gibi hareket etmeye karar vermiş olsa da, nihayetinde baskın çıkan görüş Büyük Ermenistan fikri olur ve fakat askeri, ekonomik, siyasi gerekçeler ile Ermeni delegasyonunun bu talebi Paris Konferansı’na katılan devletler tarafından olumsuz karşılanır. 1919 yılının yaz aylarında Paris Barış Konferansı katılımcısı devletlerin Ermenistan’ın taleplerine kayıtsızlığının tescillenmesi ile birlikte ittifak umutlarını kaybeden Ermenistan, bir kez daha siyasi ve coğrafi olarak izole edilmiştir (Arslanian ve Nichols, 1979, 567).

1. Ermenistan Cumhuriyeti’nin iç işleyişine bakıldığında ise, hemen aynı dönemde, 1919 yılı Haziran ayında gerçekleştirilen seçimlerden ezici bir zaferle çıkan Taşnaksütyun Partisi önderliğinde kurulmuş hükümetin ülke ekonomisi ve dış politikası nezdinde büyük zorluklarla karşı karşıya kaldığı belirtilebilir. Barış Konferansı’ndaki başarısızlığa ek olarak, siyasi partiler ve Osmanlı ile Rusya Ermenileri arasındaki tarihsel ayrımlar ülkede siyasi gerilimlerin kaynağını teşkil eder. Ayrıca Taşnaksütyun içerisinde de ayrışmalar yaşanmakta, parti içerisinde görece daha radikal bir tavır benimseyen kesim, iktidara gelişiyile birlikte partinin devrimci damarından ödün verdiği ve burjuvazi ile işbirliğine soyunduğu gerekçesiyle hükümeti eleştirmektedir. Buna bir de Ermenistan Cumhuriyeti ile bir yanda İstanbul’daki Osmanlı hükümeti diğer yanda Mustafa Kemal önderliğinde kurulan Ankara hükümeti arasındaki ilişkilerin karmaşıklığı eklendiğinde, Taşnaksütyun hükümetinin akıbeti giderek zora girmektedir (Payaslian, 2007, 156-58). Nihayetinde, 1920’nin sonlarında genç Ermenistan Cumhuriyeti, bir yanda ulusal bağımsızlık mücadelesi veren Mustafa Kemal önderliğindeki Türkiye ordusu, diğer yanda Sosyalist Rusya’nın gözünü diktiği Güney Kafkasya ülkelerinde yaptığı güçlü Sovyetleşme propagandası arasında sıkışmış bir haldedir (Panossian, 2006b, 245). Bu noktada Ermenistan Cumhuriyeti, Türkiye tarafından başken Yerevan’ın işgalinin olasılık dahilinde olduğu bir anda, destek için yüzünü döndüğü Rusya’dan ancak Sovyetler Birliği’ne katılması halinde bir güvencenin söz konusu olabileceği cevabını almasıyla birlikte kritik bir karar noktasına gelir. Böylece Taşnak hükümeti, Aralık 1920’de Ermenistan’ın bir Sovyet

Cumhuriyeti olduğunu ilan ederek ilerleyen Türkiye ordusuna karşı Kızıl Ordu'yu göreve çağırır (Arslanian ve Nichols, 1979, 570). Bununla birlikte Sovyet egemenliğinin son derece baskıcı ve müdahaleci olduğu kısa zamanda kendini belli eder. Bu durum, Kafkasya Ermenileri için Çarlık Rusyası'nın acımasız politikalarına dair hafızayı harekete geçirirken, Osmanlı Ermenileri için ise tehcir ve katliam uygulamalarının getirdiği eziyeti hatırlatan bir bağlam teşkil eder. Böylece yine Taşnaksütyun liderliğinde örgütlenen direniş, birkaç ay içerisinde bastırılır ve hükümette yer alan Taşnak Partisi üyeleri, her ne kadar Sovyetleşme antlaşmalarında bir dokunulmazlık elde etmiş olsalar da, ülkeden sürgün edilirler (Payaslian, 2007, 170). 1. Ermenistan Cumhuriyeti'nin alamet-i farikası tam da bu noktada karşımıza çıkar. Bu kısa ömürlü Cumhuriyet'in yönetimini üstlenen hükümetin önde gelenleri, Ermenistan'ın Sovyetler'e katılmasıyla birlikte sürgün edilmiş, böylece Ortadoğu'da Ermeni siyasi varlığının ağırlıklı olarak Taşnak partisi tarafından üstlenildiği güncel çerçeveyi de yaratmıştır. Bugün Lübnan'daki Ermeni toplumunun en önemli siyasi temsilcisinin Taşnaksütyun oluşu da bu gelişmelerin ışığında tespit edilebilmektedir.

Buraya kadar özetlenen çerçeveden de anlaşılacağı üzere, savaş sonrası dönemin jeopolitik atmosferi altında, Batılı Devletler savaş sonrası konferanslar ve anlaşmalarda Ermenistan'ı yalnız bırakmış ve "Ermeni Sorunu"nun çözümü böylece Ermenilerin aleyhine sonuçlanmış, bu doğrultuda müttefik olarak Rusya'nın yegâne seçenek haline gelmesine yol açmıştır. Ermenistan'ın sovyetleşmesi, Tehcir bağlamında bir başka sonucu da beraberinde getirir. Üçlü İtilaf'a meydan okuyacak bir Rusya Federasyonu'nun teşekkülü karşısında gelişen siyasi kutuplaşma, nihayetinde Ermenistan'ı Rusya'ya mecbur eden koşulları daha da öteye taşıyarak siyasi arenada iyice yalnızlaşmasına ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin kısa zamanda kazandığı uluslararası meşruiyet karşısında yegâne destekçisinin yine Sovyet Rusyası olarak tescillenmesine varır. Böylece 1. Dünya Savaşı'nın sona ermesinden on yıl sonra Ermenistan, Tehcir konusunda herhangi bir talep ya da hesaplaşma çağrısının uluslararası arenada duyulabilmesini sağlayacak bir bağlamdan yoksun durumdadır (Adalian, 1992, 89). Bu dönemde Ermenistan-Türkiye ekseninde Tehcir meselesi böylece bir süreliğine kapanmış olurken, Ermeni Davası'nın sorumluluğunu üstlenen bir grup devrimci Ermeni ortaya koydukları politik şiddet üzerinden adaleti sağlamak üzere harekete geçer.

Bu noktada önemli bir parantez açarak, literatürde Ermeni “terörü” olarak adlandırılan paradigmanın özgün karakterini ve kavramın ima ettiği çerçeveyi betimlemek gerekiyor. Khatchig Tölölyan’ın “Ermeni siyasi düşüncesinde terörizm” başlıklı makalesinde dile getirdiği üzere, Ermeni Devrimci Federasyonu (*Armenian Revolutionary Federation – ARF*), diğer adıyla Taşnaksütyun siyasi partisi, zaman zaman siyasi bir eylem biçimi olarak terörizmi benimsemiş olsa da asla bir terör örgütüne evrilmemiştir. Burada, Tölölyan’a göre, ARF’nin ortaya koyduğu ve aslen siyasi şiddetin (*political violence*) bir biçimi olarak değerlendirilebilecek belli eylemleri “terör” olarak adlandırmayı mümkün kılan, kavramın genel kabul görmüş akademik tanımıdır. Buna göre bir siyasi şiddet eylemi sadece kurbanlarını değil aynı zamanda seyircilerini de hedef aldığı anda terör olarak görülmektedir; zira ARF’nin eylemleri de i) kurbanın cezalandırma gerektiren eylemini gerçekleştirme potansiyeli bulunan kesimin gözünü korkutmayı amaçlar, ii) ulusdaşların teşkil ettiği seçim bölgesinde toplumsal bütünlüğün esas koruyucularının kim olduğunu gösterir, iii) ülkeyi yöneten iktidara rakip bir siyasi gücün mevcut olduğunu ve liderliği devralmak üzere meydan okuduğunu, dolayısıyla iktidarın parçası olan hiç kimsenin cezasını çekmekten kaçamayacağını hatırlatır. Bu noktada Batılı analistlerin hemen “terör” olarak tanıdığı eylemlerin faili olanlar, özellikle ARF sempatzanı Ermeniler tarafından, zulme uğramış ve bu zulümden dolayı acı çekmeye devam eden kahraman savaşçılar olarak görülmektedir. Bunun önemli bir nedeni, söz konusu faillerin sadece basit birer “tetikçi” değil, aynı zamanda kanaat önderleri, militanlar ve teorisyenler oluşudur (Tölölyan, 1992, 10-13).

Tölölyan, özellikle ARF çevresinden devrimci Ermenilerin eylemlerinde siyasi şiddetin üç farklı aşamasını tespit etmektedir: 1896-1908 arasında ilk dönem, 1919-1923 arasında ikinci dönem ve 1970’lerden 1990’lara uzanan üçüncü dönem. Bu dönemler arasındaki benzerlik ve farklılıklar, sıklıkla terörün bir siyasi şiddet biçimi olarak kullanımına açılan bağlamdan ileri gelmektedir. Örneğin Tölölyan, ARF’nin kuruluşunu takip eden ilk altı yılda hiçbir terör eylemine girmediğini belirtirken, Parti içindeki istihbaratçıların, işbirlikçi ve hainlerin temizlenmesi amacıyla farklı bir bağlamın ortaya çıktığını, böylece siyasi şiddetin bir strateji olarak uygulamaya konulduğunu tespit eder. Bu strateji daha ileriki dönemlerde de, örneğin Lübnan İç Savaşı esnasında Hınçak Partisi üyeleriyle yaşanmış olduğu gibi, ideolojik anlaşmazlıkların çözümünde siyasi şiddetin yeniden benimsenmesiyle de gündeme

gelmektedir (Tölölyan, 1992, 8-11).² Öte yandan savaş sonrası dönemde (1919-1923) ortaya çıkan siyasi şiddet, bambaşka bir bağlam ve siyasi anlam ihtiva etmektedir. Kısa ömürlü Ermenistan Bağımsız Cumhuriyeti'nin ilk seçimlerinde iktidara gelen ARF içerisinde çıkan ama hükümetten bağımsız hareket eden küçük bir grup “Nemesis Operasyonu” adlı planı uygulamaya koyar. Adını Yunan intikam ve cezalandırıcı adalet tanrıçası Nemesis'ten alan operasyonun amacı, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin savaş sonrasında Berlin, Roma ve Kafkasya civarlarına kaçmış liderlerini yakalayıp Soykırım'da üstlendikleri rol sebebiyle idam etmektir. Nemesis Operasyonu'nu uygulamaya koyan grup büyük ölçüde amacına da erişir, hedef aldıkları İttihatçı liderlerden biri hariç hepsi öldürülür. Fakat henüz daha Operasyon'un hedefindeki isimlerin belirlendiği bir aşamada, Bağımsız Ermenistan çökmüş, ARF yönetici kadroları Sovyet topraklarından sürgün edilmiştir. Böylece ulusal bir parti olmaktan çıkarak ulusötesi (*transnational*) bir siyasi partiye dönüşen ARF, sınırlı kaynaklarını devreye sokarak Operasyon'un gerçekleşmesinde rol oynar. Tölölyan, ARF ile Nemesis Operasyonu arasındaki bağlantının partiye önemli bir prestij ve güven sağladığını, özellikle Tehcir'den sağ kurtulanların kayda değer bir kesimi teşkil ettiği diasporada oy tabanlarını genişlettiklerini belirtiyor. Bu sebepten ötürü, esasen intikam amaçlı suikastler olan bu siyasi şiddet eylemleri terör olarak da adlandırılabilir, zira kendilerini Ermeni diasporasına toplumsal bütünlüğün koruyucuları olarak kabul ettirme işlevi görmüşlerdir (Tölölyan, 1992, 14-15).

Ermeni Tehciri faillerinin bu şekilde “cezalandırılması” Ermeni Davası'nın da amacına ulaşmış olduğu anlamına gelmemektedir; zira devam eden on yıllarda yaşanan bir diğer önemli gelişme, 2. Dünya Savaşı esnasında yaşanan insanlık suçunu tanımlamak ve cezalandırılma zeminini kurmak amacıyla “soykırım” kavramının uluslararası ceza hukukuna girmesidir. Bu dönem itibarıyla “zamanaşımına uğramayan suçlar” arasında sayılan soykırım suçunu işlemiş olan ülke suçunu kabul ederek yüklü miktarlarda tazminat ödemek ve mağdurların taleplerine karşılık vererek barış sürecini inşa etmek ile yükümlüdür. Raphael Lemkin'in “soykırım” kavramını

² Ermenilerin politik şiddetinin gene Ermenilere dönmesi konusunda dikkat çeken bir başka tespit, Dugan ve arkadaşları tarafından ASALA bağlamında da ortaya konmuştur. Buna göre ASALA'nın 1980'lerin ikinci yarısında yaşadığı duraklama ve nihayetinde çözülmesine giden süreç, diaspora nezdinde kimin meşruiyet ve güç sahibi olduğuna dair anlaşmazlığın etkisiyle katmerlenmiş, nihayetinde silahlı direnişi benimsemiş Ermeni örgütlenmeleri arasında açık bir çatışma yaratmıştır (Dugan ve ark., 2008, 243).

ortaya koymasında her iki dünya savaşında gerçekleşmiş kitlesel kıyımları göz önüne aldığı ve Ermenilerin yaşadığı felaketin cezalandırılmamış olmasının Yahudi Soykırımı'na da olanak tanıdığı argümanını merkeze alarak böyle bir uluslararası ceza hukuku tanımlamaya giriştiği literatürde yaygın olarak ifade edilen bir durumdur (Jacobs, 2003, 132-33). Bu doğrultuda Birleşmiş Milletler tarafından tüm üye devletlere imzalatılan 1948 tarihli Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi uyarınca Ermeni Tehciri'nin de “soykırım” suçu olarak kabul görmesi halinde fail ülke olan Türkiye, tazminat ve yaptırımlar ile karşı karşıya kalacaktır.³

Ermeni Davası açısından iklimi değiştiren ikinci bir unsur ise gene 2. Dünya Savaşı sonrasında Sovyetler destekli olarak başlatılan “yurda dönüş” kampanyasıdır. Hemen hemen “soykırım” suçunun tanımlanmasıyla aynı tarihlere (1945-49) denk gelen yurda dönüş (*repatriation*) uygulaması, diaspora ile Ermenistan arasındaki ilişkilerde de bir dönüm noktası teşkil eder. Nitekim özellikle ilk bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin sürgün hükümeti ARF ile Sovyet rejimi arasındaki gerginlikler ve genel olarak Sovyetler Birliği'ne karşı uluslararası siyasi arenadaki güvensizlik, diaspora Ermenilerini anayurt ile bağlarında temkinli olmaya itmiştir. Ayrıca diasporanın büyük ölçüde Osmanlı Ermenilerinden müteşekkil olduğu göz önünde bulduğunda, Ermenistan'ın bu kesim için hiçbir zaman “geri dönülecek bir ev, bir anayurt” niteliği taşımadığı da tespit edilebilmektedir. Bu sebeplerden ötürü yurda dönüş çağrısı ile nüfus artışını hedefleyen Stalin yönetimindeki Sovyetlerin çağrısına olumlu cevap veren 100.000 kadar diaspora Ermenisinin 1946-49 yılları arasında Sovyet Ermenistan'a yerleşmesi şaşırtıcı görülür (Laycock, 2012, 106-107). Bu noktada yurda dönüşü başarılı kılan iki etken göze çarpmaktadır: İlki yurtseverlik, ikincisi ise vaat edilen ekonomik fırsatlar. Özellikle yurtseverlik cephesinde, 2. Dünya Savaşı'ndan galip ve fakat kayda değer herhangi bir toprak kazanımı olmadan çıkan Sovyetlerin, Ermeni halkının Türkiye'den toprak talebine destek oluşu önemli rol oynamaktadır. Nitekim 1945 San Francisco Konferansı'nda Ermeni heyeti, “Ermeni yurdunun

³ Uluslararası ceza hukuku nezdinde Ermeni Soykırımı'na yönelik bir dava sürecinin bugün nasıl işletileceği henüz tartışmalı bir konudur. Yüzyılı aşkın bir süre önce gerçekleşen bir felaketin failleri artık ölmüş olduğundan, yargılama sürecinin devleti fail olarak alması gerekir ve Türkiye'nin inkâr politikası bu süreci uluslararası hukuk açısından bulanıklaştırmaktadır – zira Soykırım davasının görüleceği mahkemeyi Türkiye'nin muhatap almaması her zaman olasıdır. Bu noktada böyle bir yargılamanın adresi, Türkiye'nin muhatap almak zorunda olduğu Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi olabilir, fakat AİHM Soykırım ile ilgili bir davayı doğrudan ele alamaz. Kısacası Soykırım'ı tanıyacak bir mahkeme yoktur; dolayısıyla suçu yargılayacak ve tazminata hükmedecek bir yargı da bulunamaz (Verhoeven, 2003).

birleştirilmesi” taleplerini galip devletlere iletmiş, Sovyet Rusyası da bu talebe açıkça arka çıkmıştır (Turan ve Öztan, 2018, 174-76). İkinci etkene, yani ekonomik fırsatlara bakıldığında ise yurda dönen Ermeniler büyük hayal kırıklığı ve kandırılmışlık hissiyatı yaşarlar; zira Sovyetler yönetimi altındaki Ermenistan’ın son derece baskıcı olduğu ve yaşam koşullarının hiç de vaat edildiği gibi olmadığı kısa zamanda kendini gösterir (Panossian, 2006a, 361). Her hâlükarda bu dönemde yurda dönüş uygulaması ile Sovyet rejiminin 1915’e dair Ermeni kolektif belleği üzerinde kurmuş olduğu baskı ve sansürün çözülmekte olduğu, Sovyet Ermenistan’daki yönetici kadroların “soykırım” suçuna atıfla ortaya koyulan talepleri açıkça benimsediği ve meselenin uluslararası kamuoyunda gündeme gelişi için bir zeminin ortaya çıktığı tespit edilebilir (Laycock, 2012, 111).

Öte yandan, bu gelişmelerin Ermeni Davası açısından somut sonuçlar verebilmesi için yaklaşık yirmi yıllık bir zaman diliminin geçmesi gerekir. Zira diasporanın koşulları ve Sovyetler ile kurulan ilişkiler son derece karmaşıktır, ilişkileri iyileştirmeye yönelik politikaların beklenen sonucu vermesi zaman almaktadır. Tehcir sonrasındaki ilk on yıllarda diasporanın “sessizliği”, yaşanmış olan felaketin henüz hafızalarda taze olmasından da öte, yerleştikleri ülkelerde karşılaştıkları zorlu koşullardan ileri gelmektedir. Diasporayı konu alan bir sonraki bölümde Fransa ve Lübnan üzerinden daha detaylı tartışıldığı üzere, birdenbire kendini evsiz, devletsiz, uyruksuz bulan, aile üyelerinin çoğunu kaybetmiş, farklı coğrafyalara dağılmış durumdaki Ermeniler bir başka hayatta kalma mücadelesi vermek durumundadır. Haliyle ilk etapta varoluşlarının üstüne çöken sessizlik, bir yandan da sonraki kuşakların yeni “memleket”lerinde tamamen asimile olmasını önleme kaygısıyla birleşerek Ermeni Davası’nın bu dönemde geri planda kalmasına sebebiyet verir (Adalian, 1992, 90). Ayrıca Soğuk Savaş’ın başlamasıyla uluslararası siyasette iki kutuplu bir gerilim hattının ortaya çıkışı Sovyet Ermenistan ile diaspora arasındaki ilişkilere de yansımış, dahası Ermeni Tehciri ekseninde şekillenen talepler meselesi de yine bu dönemin siyasi iklimine kurban gitmiştir. Tam da böyle bir bağlama denk gelen Ermeni Tehciri’nin 50. yılı, her şeye rağmen dünya çapında güçlü anma törenlerinin organize edildiği ve Ermeni Davası’nda önemli bir eşiğin aşıldığı bir dönüm noktası teşkil eder. Ermeni entelektüellerin tutuklandığı 24 Nisan günü gerçekleştirilen anmalar, bazı diaspora ülkelerinde elbette uzun zamandır zaten düzenlenmektedir, fakat daha çok kiliselerde yas tutma ve dua okuma gibi etkinliklerle sınırlanmış ve 50. yılda görülen

kitleselliğe erişememiştir (Adalian, 1992, 90). Diğer yandan en dramatik dönüşüm Sovyet Ermenistan'ında yaşanır. Sovyetler Birliği'nde de ilk kez resmi olarak izin verilen ve Moskova'da gerçekleştirilen anma törenleri ve eylemlerde Sovyet yönetiminden Dava'ya destek talep edilir. Sovyetler “soykırımın tanınması” ya da “toprakların iadesi” gibi konularda Türkiye'ye açık bir baskı kurmaktan imtina etmiş olsa da, her hâlükarda Ermenilerin taleplerine kayıtsız olmadığını göstermiş ve sonraki yıllarda da anmalara izin vermeyi sürdürmüştür (Turan ve Öztan, 2018, 201). Yerevan'da Opera binasında gerçekleştirilen resmi anma törenine ise sadece siyasi liderler, aydınlar ve kanaat önderleri katılır. Bu etkinlik, tam da Sovyet Ermenistan'ında uzun süredir bastırılmış bir belleğin ve acının serbest kaldığı, böylece aslen Sovyet rejiminde tabu olan milliyetçiliğin bir anda tetiklendiği bir etki yaratır; öyle ki içeriye alınmayan halk, Opera binasının önünde toplanarak slogan atmaya başlar. Yaklaşık 200.000 gösterici arasından bir grup Opera binasının kapılarını zorlar ve içeri girer, törene katılan siyasi liderler kaçarken “Topraklarımız!” ve “Adalet!” diye bağırırlardır (Panossian, 2006a, 320). Panossian'a göre 1965 yılı, Ermeni kimliği ve milliyetçiliğinin dönüşümünde üç açıdan kritik bir rol oynamaktadır. İlk olarak, Sovyet Ermenistan'da tarih ve kültür ekseninde ulusal aidiyetleri bastırmanın bir yolu artık kalmamıştır; her ne kadar manipüle edilmeye ve kontrol altına alınmaya çalışılsa da durdurulamayan bu ulusal bilincin uyanışı, Sovyet rejiminin çöküşüne kadar geçen süre zarfında Ermenistan'ı da Ermeni milliyetçiliğini yöneten ve yönlendiren bir konuma yerleştirir. Buna kaynaklık eden ikinci bir nokta, Ermeni milliyetçiliğinin Sovyetler ya da Rusya değil, Türkiye ve Türkler karşıtı bir karakter taşıması sebebiyle Sovyet rejimi tarafından bir tehdit olarak görülüyor oluşudur. Hatta Ermeni Davası üzerinden NATO üyesi Türkiye'yi kınamak Sovyetlerin siyasi amaçlarıyla son derece uyumludur. Tam da bu sebeplerden ötürü diasporanın, özellikle de ARF'nin Sovyetler Birliği'ne yönelik eleştirel ve mesafeli tavrı bu dönem itibarıyla son bulmaktadır. Son olarak Tehcir'in 50. yıl anmaları, daha önce diasporanın farklı noktalarında gerçekleştirilen anmalardan çok daha radikal bir siyasi anlam ihtiva etmekte, böylece Ermeniler nazarında “soykırım” a yüklenen anlamı da dönüştürmektedir. Daha öncesinde kişisel, ailevi ya da dini alanlara sıkışmış olan Tehcir belleği giderek kolektif, resmi ve siyasi bir nitelik kazanmakta, Soykırım siyasi arenada Ermeni olmanın anlamını teşkil eder hale gelmektedir (Panossian, 2006a, 321-22). Bu dönüşüm, elbette Türkiye tarafından da gözlemlenebilmekte, bir karşıt argüman üretme zorunluluğu kendini dayatmakta, sessizlik duvarı giderek

kırılmaktadır. Nitekim 1965 yılı, aynı zamanda, Türkiye’de Soykırım için “sözde” sıfatının kullanılmaya başlandığı ana denk gelmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 202).

Böylesi bir atmosfer, 1970’lere gelindiğinde Ermeni Davası adına ortaya konan politik şiddet açısından yeni bir sayfa açılmasıyla daha da yoğunlaşır ve katılaşır. Bir yandan, özellikle Lübnan’daki Ermeni gençliği, bu dönemde Ortadoğu’yu kasıp kavuran ulusal özgürlük hareketlerinden etkilenerek ulusal bir bilinç kazanırken, diğer yandan da aradan geçen yirmi yılda büyük ölçüde ihmal edilmiş olan Yahudi Soykırımı’na yönelik Amerikalı Yahudi cemaatinin farkındalık yaratmak amacıyla başlattığı kampanyalar, insanlığa karşı suçlar ve kimlik siyasetinde yeni bir dalganın şekillenmesine vesile olmaktadır (Gürpınar, 2016, 221). Bu dönemden başlayarak ilk on yıl içerisinde hızla yükselip, sonraki on yılda da aynı hızla çözülen Ermeni silahlı örgütleri, Lübnan’da örgütlenmiş ve bu ülkenin bulunduğu coğrafyadaki kimi gelişmelerden ilham almış ya da doğrudan etkilenmiştir. Esasen bu sürecin öncesinde, yani 1923-1945 arasında Türkiye’yi hedef alan bir Ermeni teröründen bahsetmek mümkün değildir. Daha önce de belirtildiği üzere bu dönemde Ermeni siyasi şiddeti çoğunlukla diasporadaki siyasi örgütlenmelerin arasındaki anlaşmazlıklardan kaynaklanmakta ve dolayısıyla içe dönük bir hesaplaşmayı ima etmektedir. Öyle ki 1958 Lübnan İç Savaşı esnasında ülkenin içinde bulunduğu çatışma ortamı ARF ve karşıtları arasındaki siyasi gerilimlere de yansımış, bu dönemde hayatını kaybeden 150 Ermeniden 40’ı tamamen grup içi çatışmalardan ötürü öldürülmüştür. İç Savaş’ın bitişini takip eden on yıl içerisinde bu sefer Filistinliler tarafından ortaya konan siyasi şiddet ve terör saldırıları Lübnan’ı etkisi altına almakta, dünya çapında Filistin’in özgürlük mücadelesine dair bir farkındalık ve dikkat örgütlemektedir. Böylece Filistin Kurtuluş Örgütü (*Palestine Liberation Organization – PLO*) üyeleriyle beraber üniversiteye gitmiş, dolayısıyla onlara yakın duran genç Ermeniler arasında benzer bir silahlı mücadelenin Ermeni Davası’na uyarlanması konusunda tartışmalar başlar (Tölölyan, 1992, 19). Burada kıvılcımı çakan olay, literatürde sıklıkla referans verildiği üzere, Ocak 1973’te Kourken Yanikian’ın Tehcir’de öldürülen ailesinin öcünü almak amacıyla Kaliforniya’daki Türkiye Konsoloslugu’nun iki çalışanını öldürmesidir.⁴ Bu olaydan iki sene sonra, PLO sempatzanı bir grup genç Ermeninin

⁴ Hyland’a göre bu olay, ne kadar kıvılcımı çakmış olursa olsun, Ermeni terör gruplarının doğuşunda yegâne faktörü teşkil etmez. Bu dönemde Ermeni siyasi şiddetinin ani bir dalga olarak yükselmesini önceleyen uzun bir süreç ve pek çok etken söz konusudur. Nitekim örneğin Ermeni siyasi örgütlerinin

önderliğinde ASALA (*Armenian Secret Army for the Liberation of Armenia*) kurulur. Fakat bu dönemde de Ermeni siyasi gruplar arasında çekişmeler ve rekabet devam etmektedir; öyle ki ASALA'nın ortaya koyduğu terör eylemlerini kendisine yönelik bir meydan okuma olarak değerlendiren ARF, Ermeni Davası'nın savunuculuğunda üstlendiği öncü rolü kaybetmek istemediğinden, 1919-1923 arası dönemde Nemesis Operasyonu ekseninde tezahür eden siyasi şiddete atıfla kendi tavrını hatırlatan bir yaklaşım benimser. Bu durum, parti içinde de bir yarıma yaratır; bir taraf silahlı mücadeleyi savunurken öteki reddetmektedir. Her hâlükarda, Taşnak partisi adına terör eylemleri gerçekleştiren Ermeni Soykırımı İntikam Komandoları (*Justice Commandos of the Armenian Genocide – JCAG*) ya da daha sonraki adıyla Ermeni Devrimci Ordusu (*Armenian Revolutionary Army – ARA*) bu dönemde ASALA'ya rakip olarak kurulur.⁵ Ermeni terör eylemlerinin çözülmeye başladığı 1983 senesini takip eden iki yıl boyunca siyasi şiddetin hedefi giderek daha fazla iç çatışmalara döner, öyle ki ASALA ve ARA mensupları birbirlerini öldürürler (Tölölyan, 1992, 20).⁶

ASALA'nın 10 Temmuz 1978'de yayınladığı ilk bildiri, örgütün siyasi duruşuna ve amaçlarına dair de betimleyici bir nitelik taşımaktadır. 10 madde altında özetlenen bu bildiri şu şekildedir:

1. ASALA'nın tek düşmanı, Ermeni topraklarının onda dokuzunu işgal etmiş durumdaki Türkiye hükümetidir.
2. Türkiye Devleti'nin müttefikleri de ASALA'nın düşmanıdır; ASALA'nın uygun gördüğü zaman ve yerde vurulacaklardır.

Ermeni Sorunu'na bir çözüm geliştirmek konusundaki başarısızlıkları ve yetersizliklerinden bunalmış genç Ermenilerin tatminsizliği kadar bu gençlerin Filistinliler ile aralarında kurdukları bağ ve yakınlık da bu süreçte kritik bir rol oynamıştır. Bu iki etkenin kesişiminde, Ermeni gençlerin Filistinli yoldaşlarının başarısını ve yarattığı etkiyi gözlemleyerek silahlı mücadeleye doğru kayması da söz konusudur (Hyland, 1991, 24).

⁵ Silahlı çatışmaya uygun koşulların olgunlaştığı bir zaman ve mekanda böylece eylemlerine başlayan ASALA'nın öncü kadroları nazarında öncelikli kaygı, Ermenilerin zihniyetinde bir devrim yapmaktır. Bu doğrultuda ilk eylemleri, 20 Ocak 1975'te Dünya Kiliseler Konseyi'nin (*World Council of Churches' – WCC*) Beyrut şubesini bombalamaktır. Bu eylem, Ermeni gençliğinin giderek artan bir oranda atalarının topraklarından göç etmesi ve Batı ülkelerinde asimile olarak Ermeniliklerini kaybetmesi konusunda diasporada yaygın olan kaygıya hitap etmektedir. Zira WCC, Amerika'ya Ermeni göçünü teşvik eden bir kurum konumundadır (Dugan ve ark., 2008, 233). Daha ilk eylemlerinden itibaren ARF'nin rakibi olarak görülmeye başlayan ASALA, mevcut siyasi oluşumlardan umudunu kaybederek Lübnan'dan göç etmeye başlamış Ermeni gençliğinin kalıp savaşması için de bir teşvik kaynağı haline gelir. Genç militanları ASALA'ya kaptırmak kaygısının JCAG gibi bir silahlı örgütün kuruluşuna kaynaklık ettiği de bu doğrultuda yapılan tespitler arasındadır (Dugan ve ark., 2008, 235).

⁶ Ocak 1973'te öldürülen Türk diplomatlarla başlayan ASALA'nın kurucusu Hagop Hagopian, Nisan 1988'de Yunanistan'da öldürülür. Bu iki olay, literatürde Ermeni siyasi şiddetinin başlangıcını ve sonunu teşkil eder (Hyland, 1991, 23).

3. Türkiye'ye ve Amerikan emperyalizmine karşı mücadele eden bütün devrimci güçler ASALA'nın dostudur; devlet tarafından bastırılan Türk ve Kürt halklarının devrimci partileri ASALA'nın tek resmi müttefikleridir.
4. Ermenilerin dostları Soykırım'ı tanıyanlardır, düşmanları ise bıkip usanmadan inkâra devam edenlerdir.
5. Altmış yıldır, Ermeni siyasi partilerinin önderleri hiçbir sonuç alamamıştır; ARF'nin zamanı çoktan dolmuştur.
6. Bütün Ermeniler, ihtiyaçlarını karşılayan ASALA'ya saygı duymaktadır; ASALA [...] bütün siyasi akımları biraraya getirmeyi ve tüm Ermeniler arasındaki bağları güçlendirmeyi hedefler [...]
7. Ermeni Kilisesi [...] geçmişte oynadığı rolü yeniden üstlenerek Ermeni halkının ve devrimin yolunu aydınlatan meşale olmalıdır.
8. ASALA savaşçısı terörist değil, devrimcidir.
9. ASALA yalnız ve bağımsızdır [...] Taviz vermez [...] Kimseye hiçbir şey borçlu değildir.
10. Sovyet Ermenistan Ermeni halkının yegâne ve ikame edilemez temelidir, özgür Ermeni topraklarıdır, SSCB dost bir ülkedir ama müttefik değildir. (Aktaran Hyland, 1991, 27).

Bu metinle ASALA'nın dost-düşman ayırımına yaptığı vurgu dikkat çekicidir. Zira JCAG'dan farklı olarak ASALA, saldırılarında sıklıkla Türkiye'yle ilişkili gördüğü devletleri ve ülkeleri de hedef alır. Nitekim ASALA'nın üstlendiği 171 saldırının 70'i doğrudan Türkiye'yi hedef alırken geri kalanlar Filipinler'den Hollanda ve Fransa'ya çok farklı devletlere yönelmiştir. Buna karşılık 36 JCAG eyleminden 30'u, dolayısıyla neredeyse tamamı sadece Türkiye'ye yöneliktir (Hyland, 1991, 29). Dost-düşman ayırımının ikinci bir önemli noktası, diaspora ile Sovyet Ermenistan arasındaki ilişkinin pekiştirilmesi ve meşruiyet kazanması bağlamında Sovyet Rusya'nın da "dost ülke" olarak ilan edilışıdır. Kendisini solcu devrimci bir hareket olarak sunan ASALA için baskıya direniş ve demokratik örgütlenme ana siyasi çizgiyi teşkil etmelidir; bu doğrultuda Soğuk Savaş döneminin iki kutuplu siyasi atmosferinde sol spektruma yakın bir çizgiyi benimsemiş durumdadır (Hyland, 1991, 26). Yine aynı sebepten ötürü, müttefikler de özgürlük mücadelesi veren devrimci tüm örgütlenmeler olarak işaret edilir. Bu minvalde ASALA'nın PLO kadar PFLP (*Popular Front for the Liberation of Palestine*) ve Kürdistan Komünist Partisi PKK ile bağlantıları da kuvvetlidir. ASALA, her ne kadar bu ittifaklar konusunda ketum bir tavır takınıyor olsa da, kimi durumlarda bu ittifakı açıkça ortaya koymaktan da imtina etmez. Örneğin 8 Nisan 1980'de Lübnan'da gerçekleşen PFLP konferansında ASALA ve PKK militanları ortak bir basın açıklaması yaparak, rejim düşene ve Ermeni ile Kürt halkları özgürleşene kadar Türkiye yönetimine karşı ortak silahlı mücadeleyi sürdüreceklerini duyururlar (Hyland, 1991, 48). Dost-düşman ayırımının son bir halkası da, müttefik olmasalar dahi Ermeni Meselesi'nde açıkça Ermenilerden yana taraf olan ülkelerdir. "Soykırımı tanıyan" ülkelerin yanı sıra açıktan açığa Ermenileri ve Ermeni Davası'nı destekleyen ülkeler de söz konusudur. Öyle ki Türkiye tarafından Batı Avrupa ülkeleri

ile Ermeniler arasında gizli bir anlaşma yapıldığı ve bu anlaşma üzerinden kendi ülkelerinde herhangi bir faaliyette bulunulmadığı takdirde terör eylemlerini destekleme kararı alındığı speküle edilmektedir.⁷ Bu spekülasyon, hem Türkiye, hem de Ermeni diasporası ile dengeli bir dış politika yürütme çabasındaki Fransa bağlamında ortaya çıkmaktadır. Nitekim Fransız hükümeti, belli konularda, Ermeni sempatzımanı olduğunu ima eden bir söylem benimsemiş, pek çok Fransız siyasetçi Soykırım inkârı sebebiyle Türkiye'yi kınamış ve Ermenilerin mücadelesine arka çıktıklarını belirtmiştir (Dugan ve ark., 2008, 235).

1970'lerde seri saldırılar ile hızlı bir çıkış yapan ASALA, on yıl kadar sonra yine aynı hızla çözülmeye başlar. Burada rol oynayan birkaç etken söz konusudur. Öncelikle Haziran 1982'de, halen iç savaşın devam etmekte olduğu Lübnan'ın İsrail tarafından işgal edilmesi ASALA'nın faaliyetlerine de ket vurmuştur. Böylece Lübnan İç Savaşı, ASALA'nın merkez üssünü terk etmesi ve askeri kapasitesini kaybetmesine sebebiyet vermiş, örgütün kırılma noktasının arttığı bir sürece girmesine yol açmıştır. İkincisi, yine aynı dönem itibarıyla ASALA'nın yönetici kadroları giderek daha fazla hedefi kendilerine karşıt bir çizgi izleyen Ermeniler ile örgüt içindeki istihbaratçılara çevirmeye başlamıştır. Hatta esir düştüğünde intihar etmeyenleri veya örgütü terk edip kaçanları hainlikle yaftalayıp idam ettiği de söylenmektedir. Son olarak 1980'lerin başında ASALA'nın maddi destek için yüzünü dönmüş olduğu diaspora cemaatlerini gerekirse şiddet kullanarak finansal kaynaklarını paylaşmaya zorlaması söz konusudur. Bu durum neticesinde esasen diasporada büyük sempati ve destek uyandırmış olan ASALA zamanla bu desteği kaybetmeye başlar (Dugan ve ark., 2008, 236). Diğer yandan aynı dönemde ASALA'nın Batılı Devletlerden gördüğü desteği ve ilgiyi de yitirmeye başladığı tespit edilebilir. Burada kırılma noktası, 15 Temmuz 1983'te Paris Orly havaalanına yapılan ve dördü Fransız sekiz kişinin ölümüyle sonuçlanan bombalı saldırıdır. Havaalanındaki Türk Hava Yolları kontuarlarını hedefleyen bombalı saldırı, sadece Fransız hükümeti ve kamuoyunda kınanmakla kalmamış, Ermeniler ve hatta ASALA militanları arasında da kutuplaşma ve gerilim

⁷ Türkiye tarafının bu argümanını yasladığı en önemli unsur, ASALA'nın bu ülkelerden silah ve para desteği aldığı iddiasıdır. Bununla birlikte bu iddia kanıtlanmış değildir; ayrıca örgüt itirafçılarının daha sonraları dile getirdiği üzere ASALA'nın maddi kaynakları oldukça çeşitli ve dağınıktır. Ermenilerden, Ermeni olmayan gruplardan, devletlerden farklı şekillerde maddi kaynak akışına sahip olan ASALA, tüm Ermeni diasporik oluşumları gibi diasporadaki Ermeni cemaatlerinden de finansal destek görmektedir (Hyland, 1991, 32).

yaratmıştır. Her ne kadar Batılı Devletler ve diaspora siyasi değişim için siyasi şiddetin meşruiyeti konusunda hemfikir olsalar da, her iki kesim de hedefin şaşması ve şiddetin kontrolden çıkması ile ortaya çıkan sonuçtan son derece rahatsızdır (Dugan ve ark., 2008, 236-37).

Ermeni siyasi şiddetinde bir başka sayfa da böylece kapanırken, Ermeni Davası'nda yeni bir sayfa açılmaktadır. Nitekim on yıllık bu süreçte ortaya konan siyasi şiddet, uluslararası kamuoyundan ve Batılı devletlerden de ziyade, öncelikle Ermenilerin ve diasporanın örgütlenmesini hedeflemiştir. Öyle ki Ermeni Tehciri'nin uluslararası düzeyde tanınmasına ve farkındalık oluşmasına aracılık etmiş olmasına rağmen, Ermeni Davası'nın aynı oranda ilerlemesine somut bir katkısı olmamıştır. Fakat Ermeni diasporasında Dava'nın sahiplenilmesi konusunda önemli bir etki teşkil etmiş, sonraki on yıllarda mücadelenin başka düzlemlerde sürdürülmesi konusunda bir ivme yaratmıştır (Panossian, 2006a, 310). Diğer yandan Ermeni siyasi şiddetinin önemli bir yan etkisi, Türkiye tarafından inkârcılık konusundaki tavrın benzer bir ivmeyle birdenbire patlaması, argümanların ardı ardına geliştirilmesi ve nihayet resmi tezin netleştirilerek dış politikada savunulur hale gelmesi olmuştur. Öyle ki bu döneme kadar sorunu geçiştirmek veya üstünü örtmek yönünde bir strateji benimseyen Türkiye, artık görmezden gelinemeyecek bir ölçüğe ulaşmış mesele karşısında Ermeni Davası'na karşıt güçlü bir kampanyaya girer. Bu doğrultuda esasen Türkiye Devleti'nin imajına ve güvenilirliğine zarar veren bir etken olarak Ermeni Meselesi, ASALA gibi grupların ortaya koyduğu siyasi şiddet neticesinde Türkiye'nin dış politikasında ekonomik ve siyasi işbirliğinde bulunduğu ülkeler üzerinde bir baskı noktası teşkil etmeye başlar. Türkiye hükümetleri, Dava'nın meşruiyetini sarsmak ve inkârcı tavrı meşrulaştırmak için Ermeni terörünü öne sürmeyi bugün de sürdürmektedir (Adalian, 1992, 91).

Bu bölümde özetlenen çerçeveden de anlaşılacağı üzere, Ermeni Davası denilen olgu sabit ve zamanaşırı bir karaktere sahip değildir. Nitekim 20. yüzyıldan günümüze değin zamanın, coğrafyanın ve olayların etkisiyle dönüşümler geçirmiş, hatta tarihin belli anlarında farklı coğrafyalarda farklı şekillerde savunulur hale gelmiştir. Burada kaleme alınan tez kapsamına denk düşen zaman dilimi, yani 1915 ve sonrasındaki gelişmeler üzerinden değerlendirildiğinde, olguya yüklenen anlamın dönüşümünde üç aşama tespit edilebilir. İlki, Tehcir öncesindeki devrimci siyasetten ve ulusalcı hareketten devralınan, bütün bir Ermenistan coğrafyasını kat ederek Batı'dan Doğu'ya

bütünleşik ve bağımsız bir egemen Ermeni devleti kurma gayesidir. Bu amaç, daha ileride tekrar bahsedileceği üzere, özellikle Osmanlı bünyesinde yaşamakta olan tüm Ermenilerin paylaştığı bir hedef değildir; zira reform girişimlerini savunan ve Osmanlı yönetimi altında yaşamayı tercih eden bir kesimin de varlığı söz konusudur. Fakat her hâlükarda dönemin ruhuyla uyumlu bir ulusal bağımsızlık hareketinin Ermeniler için geçerli olduğu söylenebilir. Tehcir'in hemen sonrasında Ermeni Davası dönüşüm geçirerek başını Taşnaksütyun mensuplarının ve sempatizanlarının çektiği bir kesim nezdinde öncelikli hedefi Sovyet yönetimine karşı çıkmak ve Ermenistan'ın bağımsızlığını savunmak olarak yeniden tanımlanır. 1965'te Ermeni Tehciri'nin 50. yılı anmalarına gelindiğinde bu ana amaç, diasporadaki gelişmeler ve Sovyetler'in konuya dair tavrındaki değişim ile birlikte yeni bir dönüşüm geçirir. Buna göre kavramın tanımlandığı andan itibaren giderek Ermeni Tehciri'nin “soykırım” olarak tanınması yönünde bir çizgiye evrilmeye başlamış olan Ermeni Davası, son bir halka olarak toprak talebinin de hedefler arasına eklenmesiyle Sovyetlerin desteğini kazanmış, aynı anda hem Sovyet Ermenistan'da hem de tüm diasporada gerçekleştirilen kitlesel anma törenleri uluslararası kamuoyunda da etki uyandırmıştır. Bu aşamadan on yıl kadar sonra bu sefer inkârcılık ve Türkiye karşıtı propagandanın ana zeminini teşkil ettiği bir terörizm dalgası ile betimlenir hale gelen Ermeni Davası, bütün bu gelişmeler neticesinde bugünkü şeklini alır (Panossian, 2006a, 371-72). Bu davanın ana talepleri 3T (3R) olarak betimlenmektedir: Tanınma (*recognition of Genocide*), tazminat (*reperations*), toprak (*restoration of ancestral homeland*) (Dugan ve ark., 2008, 233).

2.1.1.2 Türkiye'nin Resmi Tezinin Gelişimi, Devlet Aklı ve İnkâr Siyaseti

İnkârcılık, Türkiye Cumhuriyeti dış politikasında bir gündemi haline gelişi ve resmi bir tezin teşekkülü açısından 1980'lerde yoğunlaşan ve yaklaşık yirmi yıllık bir süreçte son halini alan bir politikadır. Bununla birlikte bir siyasi söylem olarak “inkâr”, esasen en az Tehcir'in kendisi kadar eskidir. Faillerin geliştirdiği inkâr siyasetini, henüz Tehcir uygulamalarının yürürlükte olduğu dönemde Ermenilerin kitlesel katliamlarını eleştiren Batılı Devletlere verilen cevaplardan beri görmek mümkündür (Chorbajian, 2016, 178). Bu bağlamda, bugünün resmi “inkâr” söylemini teşkil eden tezler de daha o dönemden itibaren kurulmaya başlamıştır. Örneğin, Bilal Şimşir'in 1976 yılında yayınlanan *Malta Sürgünleri* adlı eseri, İttihat ve Terakki Cemiyeti liderlerinin yargılanması esnasında Ziya Gökalp'in şu sözleri sarf ettiğini belirtmektedir:

“Ulusumuzu karalamayın. Söz konusu olan Ermenilerin katli değil, bir Ermeni-Türk çatışmasıdır. Bizi arkadan bıçakladılar, biz de tepkimizi gösterdik” (Aktaran Gürpınar, 2016, 232). 1. Dünya Savaşı’nın hemen ardından sarf edilmiş olan bu sözler, Türkiye Tezi’nin bugün için de önemli bileşenlerinden birini teşkil eden, Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde yaşayan ve “millet-i sadıka” olarak adlandırılan Ermenilerin “arkadan bıçakladığı” argümanının ne kadar eski olduğunu da ortaya koymaktadır.

Türkiye açısından bakıldığında, Ermeni Tehciri’ne dair ilk hesaplaşma, 1. Dünya Savaşı’nın hemen ertesinde İstanbul’da kurulan Divan-ı Harb-i Örfilerdeki yargılama sürecinde yaşanmıştır.⁸ Savaş sonrasında İtilaf Devletleri tarafından işgal altında bulunan Türkiye’de, savaş suçlarına ve özellikle de Ermeni katliamlarına dair sorumluların yargılanması söz konusu olmuştur. Üçlü İtilaf’ın, özellikle de Fransız ve İngiliz siyasi güçlerin İstanbul Hükümeti’nden talep ettiği bu süreç, 1919-1920 yılları arasında 35 farklı davada 200 sanığın yargılanmasıyla sonuçlanır (Kramer, 2006, 441). Burada işgale karşı direnişin merkezi yönetimi olan Ankara Hükümeti’nin kuruluşu kadar Osmanlı yönetimindeki İstanbul Hükümeti’nin geçirdiği dönüşümler de sürecin idaresini büyük ölçüde karmaşıklaşmasına ve başarısız bir yargı sürecinin vuku bulmasına yol açmıştır.

Daha yakından bakacak olursak, savaştan yenik çıkan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin (İTC) tek parti iktidarı, 31 Ekim 1918’de Mondros Ateşkesi’nin imzalanmasının hemen ardından ülkeden kaçır, hükümet istifasını birkaç hafta önce vermiştir ve siyasi liderliğini kaybeden Cemiyet büyük ölçüde dağılmıştır. Fakat her hâlükarda Ahmet İzzet Paşa’nın liderliğini üstlendiği İstanbul Hükümeti henüz İTC’nin etkisinden kurtulamamış, bağlantılar tamamen kopmamıştır. Dolayısıyla 1918’in Ekim-Kasım aylarında İstanbul Hükümeti, Tehcir uygulamasının gerekli ve kaçınılmaz bir güvenlik stratejisi olarak meşruiyetini ispatlama, bu amaçla da Tehcir esnasında yapılan katliamlara dair bütün resmi belgeleri ortadan kaldırma çabasıdır. Böylece

⁸ Divan-ı Harb-i Örfi davaları, hukuki anlamda hem savaş suçları, hem de insanlığa karşı suçlar açısından önemli bir mihenk taşı teşkil etmektedir. Fakat bu davalar, literatürde sıklıkla hukuki niteliklerinden ziyade tarihsel bir kaynak olarak sunulmaktadır. Öyle ki dava tutanakları, Soykırım’ın ispatı açısından henüz o dönemde dahi kullanılmakta, gerek Türkiye, gerekse uluslararası medyada yankı bulmaktadır. Bugün Osmanlı Arşivlerinde dava tutanaklarına erişimin kapalı olması sebebiyle tarihsel araştırmalara kaynak sunma işlevini de kaybetmiş görümler de, Taner Akçam ve Vahakn Dadrian’ın “*Tehcir ve Taktik*”: *Divan-ı Harb-i Örfi Zabıtları* adlı çalışması, dönemin basınında yer alan dava zabıtları üzerinden bu yönde bir araştırma yapılabileceğine işaret eder (Akçam ve Dadrian, 2008).

suçluların yargılanmasını bekleyen Üçlü İtilaf'a karşı bir oyalama taktiği izleyerek, İTC liderlerinin yargılanmasını geciktirmekte ve ülkeden kaçışlarına olanak sağlayacak koşullar idame ettirilmektedir. Tam da bu sebeplerden ötürü İtilaf Devletleri Ahmet İzzet Paşa hükümetini istifaya zorlar ve Kasım 1918'de yerine getirilen Tevfik Paşa hükümeti ile birlikte sorumluların yargılanması için soruşturma süreci başlatılır. Aralık 1918'de Sultan ve Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilen bir yasayla Divan-ı Harb-i Örfi (Savaş Suçları Mahkemeleri) kurulur, ilk yargılamalar Damat Ferit Paşa hükümetinin görev yaptığı Mart 1919'da başlar (Kramer, 2006, 443). Mahkemelerin kurulması, soruşturmanın gerçekleştirilmesi ve yargılamanın başlaması için üç hükümetin değişmesi gerektiğinden de anlaşılacağı üzere bu süreç büyük ölçüde İttifak Devletleri'nin etkisi ve zorlaması ile gerçekleşmiştir. Dolayısıyla siyasi ve idari özerklikten yoksun, güçsüz durumdaki İstanbul Hükümeti dava sonuçları ne olursa olsun, verilen cezaları yerine getirmek konusunda ne istekli, ne de yeterince güçlü konumdadır. Zaten İTC yönetici kadroları, özellikle de Tehcir'in faili olarak gösterilenler, çoktan yurtdışına kaçmış, daha da ötesi, savaştan yenik çıkmış olmasına ve İtilaf Devletleri ile ağır yaptırımlar içeren anlaşmalar imzalamasına rağmen Almanya kendisine sığınan İTC yöneticilerinin iadesini reddetmekte, dolayısıyla yargılanmaları da formaliteye dönüşmüştür (Adalian, 1992, 88). Davaların tam ortasında İngiliz yönetimi, giderek güçlenmekte olan bağımsızlık mücadelesi ve Ankara Hükümeti'nin İstanbul'u ele geçirme ihtimalinden ileri gelen bir kaygıyla, sürece aktif olarak müdahale etmeye karar verir. Böylece Mayıs 1919'da pek çok şüpheliyi tutuklayan ve hapsedilmiş bazı tutukluları da uluslararası bir mahkemede "insanlığa karşı suçlar" ithamıyla yargılanmak üzere Malta'ya kaçırarak İngiliz kuvvetleri, yargılama sürecini daha da zora sokar. Aynı tarihlerde, İstanbul Hükümeti davaların kapsamını genişleterek sadece savaş suçlularını değil, Mustafa Kemal önderliğinde tezahür etmekte olan ulusal bağımsızlık mücadelesinin üyelerini de yargılamakta ve ölüme mahkum etmektedir. Ne işgal kuvvetleri, ne de Osmanlı yönetimi ile işbirliğine yer bırakan bu durum karşısında bağımsızlık mücadelesi büyük ivme kazanır. Nitekim Ankara Hükümeti, Osmanlı yönetiminin 10 Ağustos 1920'de imzaladığı Sevr Anlaşması'nı tanımadığını ve Tehcir yargılamalarının gerçekleştiği Divan-ı Harb-i Örfilerin kapatıldığını ilan eder. Öte yandan İngiltere ile Ankara Hükümeti arasında son bir anlaşma gerçekleşmiştir; buna göre, Malta Sürgünleri'nin ülkeye iade edilmesi halinde Ankara Hükümeti itham edildikleri suçlardan yargılanacakları sözünü vermiştir. Herhangi bir baskı noktası oluşturmak konusunda

Fransızların desteğini de alamayan İngiltere, Ankara Hükümeti'nin İngiliz esirlerini serbest bırakması koşuluyla nihayet anlaşmaya razı olur ve 1920-1921 yılları arasında Malta tutuklularını salar. Bununla birlikte Ankara Hükümeti, anlaşmada kendi payına düşen sözü yerine getirmez ve Malta sürgünlerini yargılamaz, onun yerine birkaç sene içinde ilan edilecek olan Cumhuriyet'in hükümetlerinde bakanlık gibi pozisyonlara getirir (Kramer, 2006, 444-45).

Kısacası, zanlıların neredeyse tümünün idam cezasına çarptırıldığı Divan-ı Harb-i Örfi davaları Tehcir faillerin aldığı cezaların infaz edilememesiyle sonuçlanmış ve bu durum, yayınlanmamış otobiyografisinde aktardığı üzere Lemkin için “soykırım” kavramını uluslararası hukuk nezdinde bir suç olarak kabul ettirme çabasının önemli motivasyon kaynaklarından birini teşkil etmiştir (Jacobs, 2003).⁹ Divan-ı Harb-i Örfi davaları aynı zamanda, bir önceki bölümde bahsedilen Nemesis Operasyonu'nun ortaya çıkışında da önemli rol oynamıştır. Nitekim idam cezasına çarptırılan ve fakat cezası infaz edilemeyen Tehcir faillerinin ölümü, adaletin sağlanması sorumluluğunu üstlenen Ermeni militanlara kalmıştır.

Buraya kadar özetlenen gelişmelerden de anlaşılabilirliği üzere, Mütareke döneminde “Ermeni Meselesi” ekseninde siyasi pratik ve söylemin zeminini teşkil eden devlet aklı, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'e geçişin izlerini taşımaktadır. İlk etapta Mütareke dönemi, aslında Osmanlı yönetimi ve entelektüelleri nezdinde İTC'nin benimsediği politikaların doğurduğu sonuçlardan ders çıkartarak geçmişin hataları ile hesaplaşma sürecidir. Bu doğrultuda devlet aklı, stratejik bir ikrar tavrı benimsemiş aktörler nazarında devletin bekasını sağlayacak adımları atarak Osmanlı yönetimini sürdürme eğilimi ihtiva ettiğinden, Tehcir'e dair hem siyasi, hem de insani yönden yapıcı bir yaklaşımın örgütlendiği istisnai bir süreç söz konusudur (Turan ve Öztan, 2018, 57). Oysaki ulusal kurtuluş mücadelesi veren Ankara Hükümeti, gerek İTC yönetimi, gerekse Osmanlı idaresi ile arasına kesin bir çizgi çekme çabasında bulunduğundan, farklı bir güzergah izlemektedir. Turan ve Öztan, burada rol oynayan iki etken belirlemektedir. İlk olarak, ulusal bağımsızlık hareketinin temel stratejisini

⁹ Soykırım (*genocide*) kavramının uluslararası hukuk açısından geçerlilik kazanmış bir tanımını yapan Raphael Lemkin, bu yaklaşımda anılabilecek ilk isimdir. Lemkin'in çabaları neticesinde, 1948 yılında Birleşmiş Milletler hukuki bir soykırım tanımında uzlaşır ve soykırımı suç olarak kabul eder. Her ne kadar bu tanım üzerine pek çok eleştiri mevcut olsa da, soykırım suçuna yönelik yaptırımları ilgilendiren uluslararası ceza hukuku nezdinde halen yürürlüktedir. Nürenberg mahkemeleriyle başlayıp Ruanda ve Yugoslavya'da kurulan geçici mahkemelere ve 2002'de kurulan Uluslararası Ceza Mahkemesi'ne uzanan bir yelpazede tedavüle sokulur (Jacobs, 2003).

belirleyen “uluslararası meşruiyet kazanma kaygısı”, Tehcir’e dair hesaplaşma ve telafi çabasını da boşa çıkarmıştır. Milli Mücadele kadroları, İtilaf Devletleri tarafından mahkum edilmiş durumdaki İttihatçılar ile hiçbir ilişkileri olmadığını kanıtlama amacındadır; bu doğrultuda İTC’nin kendi siyasi örgütlenme kanallarına yaslanmadan bir ulusal direniş örgütlemeye çalışmış, kendi örgütlerini ve yapılarını kurmuşlardır. Bununla birlikte ulusal kurtuluş hareketi, açıkça İttihatçı kadrolar ile diyalog halindedir. Bu durum en somut olarak, bağımsızlık hareketinin liderliğine dair tartışmada kendini gösterir. Mustafa Kemal, her şeyden önce İttihatçı kadrolar tarafından da kabul görebilecek bir isim oluşuyla liderlik koltuğuna en güçlü aday haline gelmiştir. Mustafa Kemal’in önderliğe yükselişinde etkili olan bir başka unsur, Tehcir’e dair herhangi bir sorumluluk üstlenmemiş olmasıdır. Zira Mustafa Kemal, 1915’te Osmanlı Devleti’nin meşru düşmanına karşı savaşmış bir subay olarak gelecekte kurulacak bir yönetimin Batılı Devletler ile masaya oturmasına ve meşruiyet kazanmasına olanak sağlayacak bir isim olarak öne çıkar. Bu minvalde ikinci bir etken ise Ankara Hükümeti’nin Tehcir ile arasına mesafe koyma çabasıdır. Her ne kadar Mustafa Kemal, Ankara Meclisi Başkanı olarak 24 Nisan 1920’de yaptığı konuşmada Ermenilere uygulanan zulmü ve katliamları “fazahat” olarak nitelendirmiş olsa da, yapı taşları döşenmekte olan Cumhuriyet’in devlet aklı, elde edilen askeri başarıların getirdiği bir özgüven ile birleşerek nihayetinde on yıllar sürecek bir “sessizlik” stratejisinin devreye girmesiyle sonuçlanır (Turan ve Öztan, 2018, 107-108).

Cumhuriyet’in kuruluşu ile birlikte İTC kadrolarının işledikleri suçlar nedeniyle yargılanmayacağı da iyice kesinleşir. Nitekim Cumhuriyet’in ilk hükümetlerinden itibaren İttihatçılar yönetim kadrolarına girmekte, onların hizmetinden faydalanan rejim de onlara kol kanat germektedir. Bu dönemde Türkiye radikal dönüşümlerin de sahnesi haline gelmektedir. Kemalist proje, bir yandan savaş sonrasında yeniden dağıtılan uluslararası siyaset dengelerinde Türkiye’nin konumunu garanti altına almaya çalışırken, diğer yandan da ülke içerisinde modernleşme ve Osmanlı’nın din ekseninde örülen mirasından kurtulma programını devreye sokmaktadır. Bütün bu gelişmelere paralel olarak, Türkiye’nin “Türklerin yurdu” olduğunu ispatlama kaygısıyla devreye sokulan politikalar, gayrimüslim nüfusun yok sayılmasından Müslüman nüfusun Türklüğe asimile edilmesine değin geniş bir yelpazede yoğun bir siyasi baskı ve sindirme dönemine işaret eder (Adalian, 1992, 89). Bu dönemde devlet aklı, öncelikle hüviyetini ispatlama, sonrasında da geçmişin yönetimlerinden miras

kalan gündemleri sonuçlandırma ekseninde gelişir. Bu bağlamda Tehcir meselesi, “halledilmesi” gereken siyasi gündemler arasındadır (Turan ve Öztan, 2018, 117). Burada Ermeni Meselesi’ne dair gündem, büyük ölçüde Ermeni siyasi şiddetine paralel bir güzergah izlemekte ve bu şiddetin olumsuzlanması üzerinden meşruiyetini ve itibarını zedeleme amacı gütmektedir Nemesis Operasyonu’nun devreye girdiği tarihlerde Türkiye Cumhuriyeti yönetici kadroları, özellikle de İttihatçı geleneğin açıkça devamı olanlar, sıranın kendilerine gelmesinden korkmaktadırlar. Bu durum diğer taraftan da kökleri son birkaç on yıllık bir sosyo-psikolojik çerçeveye uzanan bir Ermeni nefretini körüklemektedir (Turan ve Öztan, 2018, 122). Öte yandan gerek nüfus mübadeleleri, gerek nüfus politikaları, gerekse baskı ve sindirme aracılığıyla mümkün kılınmış bir strateji olarak mülk ve zenginliklerin transferi söz konusudur. İnkârcı devlet aklı, bu dönemde, varlıkları ve her türlü hak iddiaları görmezden gelinen gayrimüslimlerin maddi zenginliğine Kemalist yönetici elit tarafından el konulmasıyla beraber bütünlüklü bir çerçeve ihtiva eder. Fakat Kemalist yönetimin ülke içinde radikal dönüşümü öngören siyasi, toplumsal ve ekonomik politikaları dışında, Ermeni Tehciri’ne dair doğrudan bir söylem ve tavır geliştirdiğini söylemek zordur. En hafif tabirle, erken Cumhuriyet dönemini betimleyen yegâne tutumun “sessizlik” olduğu söylenebilir. Garip bir şekilde, bu durum 1980 sonrası inkârcı tablo ile de tezatlık içerisindedir. Zira bu dönemin devlet aklında gözlemlenen bütünlüklü vefakat sessizlikle müstesna tablosuna karşıt olarak 1980’ler, farklı siyasi aktörlerin aynı anda geliştirdiği tepkisel argümanların koordinasyonsuzluğuyla dikkat çekmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 170). 1980’lerde resmi tezin oluşturulmasına kadar geçen zamanda sivil toplum ve merkezi siyaset nezdinde Ermeni Tehciri’ne yönelik olarak örgütlenen “sessizlik”, inkâr politikalarının önemli bir parçasıdır. Konunun tartışılabileceği bir zeminin bir türlü kurulamaması, siyaset düzleminde konunun mevzu bahis edilmemesi ya da konuya dair yükselen seslere kulak tıkanması olarak tezahür eden bu sessizlik, esasen bir kaçınma stratejisi olarak inkâra içkindir. Öztan ve Turan bu stratejiyi, Barış Ünlü’nün “Türklük Sözleşmesi” olarak tanımladığı çerçeve bağlamında bir bilmeme, duymama, görmeme, hatırlamama ve öğrenmeme imtiyazı olarak açıklıyor:¹⁰

¹⁰ Resmi tezin teşekkülü ve kurumsallaşmasına dair dikkate değer bir yaklaşım Öztan ve Turan tarafından ortaya konmaktadır. Türkiye’de “devlet aklı”nın işleyişi, sürekliliği ve dönüşümleri üzerinden resmi tezi irdeleyen Öztan ve Turan, inkârcı mantığın dört temel katmanı olduğunu ileri sürmektedir. İlki, “Türklük Sözleşmesi” uyarınca bilmeme, duymama, görmeme, hatırlamama ve duyulanmama imtiyazının 1915’te olanlara dair bilgisizlik ve sessizliği meşrulaştıran bir çerçeve

[...] konuya ilişkin bir belleksizlik hali (*amnesia*) [...] İttihat ve Terakki Hükümeti'nin yaptıklarını bilmeme, konunun olgusal detaylarına ve insani sonuçlarına dair yaygın bir bilgisizlik ve bunun ötesinde kayıtsızlık söz konusudur. İnkâr, soykırım iddiasıyla ilgili konuya dair bilgi sahibi olma konusunda bireysel ya da kolektif bir direncin gösterilmesini meşrulaştıran bir çerçeve sunar. [...] İnkârcılığın bir diğer katmanı ise kıyımı tarihsel bağlam içinde gerekçelendirmektir. [...] Gerekçileştirme tavrı ise tarihsel olguları yöntemsel milliyetçi bir çerçeveden zaman zaman aşırı basitleştirmelere başvurarak açıklama hamlesidir. (Turan ve Öztan, 2018, 36)

Tek parti rejiminin son bulduğu ve parlamenter demokrasiye geçişin yaşandığı 1940'lar, Türkiye'de devlet aklının ve siyasi tavrın değiştiği, fakat Ermeni Tehciri'ne dair tutumun bu değişimden pek az etkilendiği bir döneme tekabül eder. Bu durumun turnusolu olarak, Nemesis Operasyonu kapsamında 15 Mart 1921'de Berlin'de öldürülen Talat Paşa'nın naaşının Türkiye'ye getirilişi örnek gösterilebilir. 1943'te Bakanlar Kurulu kararı ile mümkün kılınan ve devlet liderlerinin de katıldığı büyük bir resmi törende naaşın sergilenmesiyle zirve yapan bu olay, aynı zamanda İttihatçı liderlerin iade-i itibarını imlemektedir. Bu dönemin medyasında geniş yankı bulan olay, taşıdığı anlamın ve ehemmiyetinin Talat Paşa'nın kişiliğinden yaşamına farklı boyutlarıyla irdelendiği pek çok yazının yayınlanmasına da vesile olmuştur. Amma velakin, bu yazılarda Ermeni Tehciri'ne değinenlerin sayısı yok denecek kadar azdır. Başka bir deyişle, Tehcir'den bahsetmemek için naaşı getirilen Paşa'nın nasıl ve neden öldüğü bile göz ardı edilmektedir. Bu durum, açıkça, erken Cumhuriyet dönemine egemen olan suskunluğun bir strateji olarak çok partili dönemde de yürürlükte olduğuna delalettir. Öyle ki inkâr siyasetinin Cumhuriyet döneminin ilk elli yılında olağanlaşmış bir sessizlik ile müstesna olduğu tespit edilebilmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 173-74). Aynı dönemde uluslararası siyasetin üzerine çöken 2. Dünya Savaşı da kolektif suskunluğu perçinleyen etkenlerden birini teşkil eder. Türkiye, her ne kadar 2. Dünya Savaşı'nda tarafsızlığını korumuş olsa da, savaşın bitimine doğru, kurulmakta olan Birleşmiş Milletler Cemiyeti'ne katılabilmek için Nazi Almanya'sına savaş ilan etmiştir. Yine aynı döneme tekabül eden bir diğer gelişme, Türkiye'nin NATO'ya katılımıdır. Böylece Batılı devletlerin başını çektiği bir ittifak sisteminin parçası haline gelen Türkiye, toprak bütünlüğünü ve ulusal güvenliğini uluslararası

olarak inkârcılıktır. İkincisi, tarihsel olguları milliyetçi bir çerçeveden yorumlayan ve dolayısıyla basitleştirerek gerekçelendiren bir açıklama hamlesi olarak inkârcılıktır. Üçüncüsü yine milliyetçi bir özcülüğe dayanan, kendi ulusunu mağdur ve düşmanı da zalim olarak kodlamanın getirdiği bir kutsal mazlumluk söylemi olarak inkârcılıktır. Son olarak, düşman olduğu için her daim "olağan şüpheli" konumundaki Ermeniler arasında "iyi ve kötü" ayrımı yapan, "kötü" Ermeni diasporası tarafından ne zaman bir olay çıkartılsa "iyi" Ermeni vatandaşlarını ülkeye olan sadakat ve bağlılıklarını kanıtlamaya davet eden inkârcılıktır (Turan ve Öztan, 2018, 36-43).

arenada güvence altına almış ülkeler arasına girmiştir (Adalian, 1992, 89). Aynı dönemde 2. Dünya Savaşı'nın galiplerinden Sovyet Rusya'nın Ermeniler tarafından dillendirilmeye başlamış toprak taleplerine arka çıktığı da göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye Cumhuriyeti'nin "dış düşman" algısının Sovyetler Birliği ve komünizm ile eşdeğer hale geldiği söylenebilir. Ermeni Davası'na dair tavrın bu dönemde de suskunluk ile karşılandığı tespit edilebilse de, Ermenilere yönelik hıncın giderek birikmekte ve pekişmekte olduğu da doğrudur. Burada tetikleyici unsur, Milli Mücadele'ye kaynaklık eden "toprakları, devleti, milleti ile bir bütün" olarak Türkiye'nin parçalanacağına dair paranoyanın yeniden su yüzüne çıkmasına sebep olan toprak talebidir (Turan ve Öztan, 2018, 171). Bu noktada devlet aklı açısından erken Cumhuriyet dönemi ile çok partili dönem arasında Ermeni Meselesi'ne dair sürekliliğin ikinci bir aksı karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, Turan ve Öztan tarafından "Ermeni Meselesi'nin güvenlilikleştirilmesi" olarak adlandırılmaktadır. Buna göre Ermeniler, gerek uyguladıkları siyasi şiddet, gerekse talepleri aracılığıyla ülkenin bütünlüğüne ve güvenliğine bir tehdit teşkil etmekte, öyle ki 1990'larda zirve yapacak olan "Ermeni ve Kürtler dış güçlerin maşasıdır" söyleminin temeli atılmaktadır (Turan ve Öztan, 2018, 186). Bu kanaati destekleyen bir başka unsur da 1945'te Sovyet Ermenistan'ın yaptığı "yurda dönüş" çağrısıdır. Türkiye bağlamında Sovyetler'in İstanbul Başkonsolosluğu da Ermenilerin yurda dönüşü konusunda aktif bir siyaset izlemekte, propagandanın yanı sıra pratik uygulamaları da içeren kapsamlı bir politika gütmektedir. Böylesi bir "tehdit" karşısında Türkiye Cumhuriyeti'nin artık yerleşmiş devlet aklı bilindik bir politikayı devreye sokar: iyi Ermeniler-kötü Ermeniler ayrımı. Osmanlı'nın millet-i sadıkası olan Ermeniler böylesi bir sınıflandırmaya yabancı değildir; nitekim devlete karşı silahlanan Ermeniler ile İTC'nin 1908 Devrimi'nde rol oynayan Ermeniler arasında yapılan ayırım da benzer bir zihniyetin ürünüdür. Cumhuriyet döneminde bu akıl, daha ileride detaylı olarak ele alınacağı üzere, Ermenilerin mevcut rejime sadakatlerini ispatlama zorunluluğu olarak ortaya çıkar. 1945 bağlamında "iyi Ermeni", aynı anda hem Sovyetleri, hem de komünizmi reddedendir (Turan ve Öztan, 2018, 179-80).

Cumhuriyet'in ilk elli yılına egemen olan sessizliğin sadece devlet aklında değil, basında da hüküm sürdüğü tespit edilebilir. Esasen bu durum Türkiye koşullarında çok da olağandışı değildir, zira sivil toplumun ana bilgi kaynaklarından ve tartışma platformlarından biri olan basın, Türkiye Cumhuriyeti'nde her dönemde resmi

ideolojinin propaganda araçlarından biri olagelmıştır. Türkiye basınında Ermeni Tehciri'ni irdeleyen Elmas, Tek Parti rejiminin araçsallaştırdığı medyanın özellikle ekonomik anlamda bağımlı olduğu hükümetin kontrolünde bulunduğu, basın emekçilerinden yayın yönetmenlerine değin resmi ideolojiye yakın isimlerin seçildiğine dikkat çekiyor. Cumhuriyet'in kuruluşunda tek parti rejimi, özellikle Latin alfabesine geçiş döneminde basının işleyişi ve finansal olarak desteklenmesi bağlamında müdahalelerde bulunmuş, böylece daha en başından bir kontrol ve izleme mekanizması teşekkül etmiştir. *Cumhuriyet*, *Hürriyet*, *Türkiye*, *Milliyet* gibi gazete isimlerinin dahi ideolojinin “anahtar kelimeleri” arasından seçildiği böyle bir bağlamda özgür basından bahsetmek de mümkün değildir. Dolayısıyla 1980'lere kadar Ermeni Tehciri'ni kamuoyu nezdinde görünmez ve konuşulmaz kılan bir siyasi politikanın uzantısı olarak medyada da yaygın bir sessizlik konusudur. On yıllar boyunca basında Ermeni Tehciri'ne yönelik tek bir haber, tek bir tartışma yer almamıştır (Elmas, 2016, 186).

50. yıl anmaları Ermeniler için olduğu kadar Türkiye için de bir kırılma noktası teşkil eder. Elmas, Türkiye basınında 1965 itibariyle Ermeni Tehciri üzerine kurulan sessizlik paktının kırıldığını tespit ediyor. Buna göre 24 Nisan anma günü öncesinde Mısır, Fransa ve Amerika'da yapılan hazırlıklar basında meselenin ilk defa haberleştirilmesine vesile olurken, anma haberlerinin dili de Türkiye'ye ve Türklüğe karşı dışarıdan gelen bir saldırı tablosu çizmektedir. Yunanistan, İsrail ve İngiltere ya da Amerika gibi emperyalist güçler “dış mihrak” olarak hedef gösterilir ve anma törenleri de onların bir oyunu olarak sunulur. Türkiye'yi tehdit eden böylesi bir ittifak karşısında, anmaların ve Ermeni “iddiaları”nın meşruiyetini sarsmak için mikrofon Türkiyeli Ermenilere de uzatılır. Devlet aklının “iyi” ve “kötü” Ermeni ayrımı üzerinden işleyen inkârcı stratejisinin medya aracılığıyla tedavüle sokulduğu bu uygulama, Türkiye'ye üç noktada fayda sağlamaktadır. Bir kere Türkiyeli Ermeniler, tüm Cumhuriyet tarihi boyunca olduğu gibi, devlete ve rejime olan sadakatlerini kanıtlamaya davet edilmekte, böylece anmalar ile bir anda açığa çıkan siyasi dalgaya katılmalarının önüne geçilerek cemaat üzerindeki kontrol ve denetim sıkılaştırılmaktadır. İkincisi, Türkiyeli Ermenilerin diaspora ve Ermenistan'daki ulusdaşlarının yürüttüğü siyaseti açıktan kınaması, Ermeni Davası'nın gayrimeşru olduğu argümanını güçlendirecek bir unsur olarak devreye sokulmaktadır. Son olarak Türkler ve Ermeniler arasında herhangi bir “sorunun” bulunmadığını, dostluğa ve

beraber yaşamaya dayanan güçlü bir geleneğin hâlâ sürdüğünü kanıtlayarak, tüm dünyadaki Ermenileri ortak geçmişlerinin bu acı sayfasını unutmaya davet etmenin de bir aracı haline gelmektedir. Anmaların kitleselliği ve yarattığı etki de basın tarafından ört bas edilmeye çalışılır, öyle ki törenlere çok az insanın katıldığı ve onların da gözlemci durumunda olduğu iddia edilmekte, Ermenilerin Türkiye’yi karalama çabasının böylece “fiyasko” ile sonuçlandığı belirtilmektedir. Türkiye basınında inkârcı mantığın ilk nüvelerinin görüldüğü bu haberleştirme biçimi, sonraki on yıllara da egemen olacaktır (Elmas, 2016, 187-88).

Ayrıca Tehcir’in 50. yıl anmaları, Kıbrıs sorunun ortaya çıktığı bir döneme de denk gelmekte, siyasi bağlamda bu iki olay birlikte ele alınmaktadır. Bu noktada Turan ve Öztan, artık sessiz kalınamayacak bir meydan okumayla karşı karşıya olan inkârcı mantığın yeni bir stratejiyi devreye soktuğunu tespit ediyorlar. Buna göre milliyetçi söylemin temel unsurlarından biri olan “kutsal mazlumluk”,¹¹ yani “kendi ulusunu mazlum ve kurban, düşman olarak kodlananları ise zalim ve suçlu olarak görme tavrı” (Turan ve Öztan, 2018, 37), 1960’larda gerek 50. yıl anmaları, gerekse Kıbrıs sorunu üzerinden hem devlet, hem de Türkiyeli Müslüman-Türk çoğunluk nazarında yerleşik bir algıya dönüşmektedir. Bu stratejinin önemi, her ne kadar sessizliğini bozmuş olsa da Türkiye’nin konuyla ilgili aktif bir siyasete girmekten kaçınmasına ve ortalık yatıştıktan sonra meselenin zamanla unutulacağına dair bir umutla tartışmayı ertelemesine olanak bırakmasından ileri gelmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 200-202). Ermeni Meselesi’nin Türkiye siyasi gündeminin aktif bir maddesi haline gelişi için bir yirmi yılın daha geçmesi gerekecektir.

1980’lerde Türkiye’nin artık Ermeni Davası’na karşı suskun ve geçiştirmeci tavrının son bulmasında kuşkusuz 1970’lerde bir anda yükselen ASALA’nın faaliyetleri etkili olmuştur. Bu dönemde Ermeni Meselesi devlet aklı nazarında popüler milliyetçi bir söyleme eklenilen “mazlum ve mağdur olan asıl biziz” görüşü ekseninde şekillenir. Böylece ASALA eylemlerine yönelik öfke tüm Ermenileri kapsayan bir toplama kanalize edilerek Ermeni Davası’nın güvenlikleştirilmesine aracılık eder. Bu durum,

¹¹ Geçmişine baktığında sadece bir “mazlumluk manzumesi” gören ve böylece bir masumiyet karinesi edinen mazlum öznenin güç istenci “kutsal” bir meşruiyet kazanır. Türkiye bağlamına uyarlandığında kutsal mazlumluk, yüzyıllarca haksızlığa uğramış masum Türk-Müslüman öznenin, kendi gerilemesinin veya başarısızlığının kaynağında yönetim zaafalarını değil de emperyal güçler, azınlıklar, gayrimüslimler, dönmeler gibi aktörleri görmesine tekabül eder. Bu ittifaka karşı duyulan hınc ve nefret, intikam arzusunu tetikleyerek güç istencinin ve “üç kıtaya egemen olma” hayalinin ortaya çıkmasına da vesile olur (Turan ve Öztan, 2018, 38-39).

Türkiye'nin 1980'lerin başında içinde bulunduğu siyasi atmosferle de ilişkilidir. 12 Eylül darbesi neticesinde kurulan sivil ve askeri bürokrasi, gerek askeri müdahalenin, gerekse cunta rejiminin meşrulaştırılması açısından Ermeni Meselesi'ni araçsallaştırmış, Ermenilerin saldırılarını ve taleplerini ulusa yönelik bir tehdit olarak sunmak suretiyle bu tehdit karşısında milli birliğin güçlendirilmesini kutsal bir amaç haline getirmiştir (Turan ve Öztan, 2018, 226). Öyle ki, cunta rejiminin yerleştiği darbe sonrası Türkiye'sinde hüküm süren askeri zihniyetin bir uzantısı olarak Ermeni Davası'nı terörist bir girişim olarak yaftalamak, "soykırım"ın kabulünü "terörün amacına ulaşması" olarak sunmak, teröre karşı topyekün mücadelenin meşru ve zaruri olduğunu savunmak ana stratejiyi teşkil eder (Turan ve Öztan, 2018, 221). 1940'lardan beri gerek Sovyet Ermenistan, gerekse diaspora nezdinde giderek yoğunluğunu arttıran "toprak talebi" de bu bağlamda bir kez daha gayrimeşru ilan edilirken, kolektif mazlumluk anlatısına eklenen bir "bölünme korkusu"nu da tetikler. Bu bağlamda genel kanaat, ASALA eylemlerinin Türkiye Devleti'nin bölünmez bütünlüğünü hedef aldığı yönündedir (Turan ve Öztan, 2018, 230). Ermeni Meselesi'nin güvenikleştirilmesi öyle güçlü bir strateji olarak ortaya çıkar ve benimsenir ki, ASALA'nın faaliyetlerini sonlandırdığı 1985'ten sonra da bu sefer PKK ile içinde bulunduğu öne sürülen işbirliği üzerinden sürdürülür. İki silahlı örgütün bulunduğu işbirliğinin ötesinde, komplo teorisi tadında iddialar üzerinden de pekiştirilen bu strateji, Türkiye Devleti'ne karşı ayaklanan Kürtlerin aslen gizli (kripto) Ermeni olduğu argümanının doğuşuna da kaynaklık eder. Benzer şekilde, özellikle 1990'larda yükselen insan hakları savunuculuğu ve barış talepleri de "Ermeni uşaklığı" olarak adlandırılmaktadır (Turan ve Öztan, 2018, 240).

Kısacası bu dönem itibariyle Ermeniler, keskin bir biçimde "mutlak düşman" imgesine yamanmış, bütün bir nefretin ve öfkenin hedefine oturtulmuşlardır. Bu dönemin medyası da bu imgenin geliştirilmesi ve pekiştirilmesinde güçlü bir rol oynamakta, devlet aklının geçirdiği dönüşüme hızlı bir biçimde adapte olmaktadır. 1970'lerin ortasından 1980'lerin sonuna kadar Türkiye basınında geniş yer bulan ASALA ile ilgili haberleştirmeler, kolektif mazlumluktan beslenen öfke ve nefretin körüklenmesine de kaynaklık etmektedir. Bu durum, gazete manşetlerinde açıkça görülebilmektedir; "Hâlâ kana susamışlar", "Utanın köpekler!", "Manyak katil Ermeni" ya da "Ermeni katiller yine sahnede: 41. Şehidimiz" gibi manşetlerle sunulan

haberlerde Ermeniler de sıklıkla aşağılık, adi, hain, köpek gibi sıfatlarla betimlenmektedir (Elmas, 2016, 189).

Bu dönemin tarih okumasına dair önemli bir unsur, Kemalist tarihsel perspektifin giderek sağa kayan ve “Türk-İslam Sentezi” stratejisine uyarlanmış bir versiyonunun ortaya çıkışıdır. Buna göre Osmanlı’nın son dönemlerine dair tarih okuması da dönüşüm geçirmekte, Abdülhamid “ulu hakan” ilan edilirken Jön Türkler ulusal örf ve adetlerin düşmanı olarak itham edilmektedir. Kemalist ideoloji ile İslami çerçeveyi buluşturma çabasındaki böylesi bir tarih okuması, açıktan meydan okuyamayacağı Atatürkçülüğe atfedilebilecek ithamları da Jön Türklere yönlendirmekte, ateizm, nihilizm, anarşizm gibi ideolojilerin vücut bulmuş hali olarak işaretlediği Jön Türkleri ulusal ve İslami haysiyete bir saldırı olarak sunmaktadır. Bu doğrultuda Ermeni devrimci siyasi partilerinin Jön Türk devriminde oynadıkları rol üzerinden hedef gösterilmesi de söz konusu olmuştur (Gürpınar, 2016, 222). Bu dönemin tarih okumasında geçmiş de “Ermeni terörü” ekseninde yeniden yorumlanmakta, 1915 öncesi ve sonrasında Ermenilerin ortaya koyduğu her türlü siyasi şiddetin birbiriyle ilişkilendirilerek kınanmasına açılmaktadır. Popüler bir tabir olan “Ermeni mezalimi” bu bağlamda Ermenilerin failliğini üstlendiği bütün bu şiddet eylemlerini kapsayan ve Türkleri “mazlum-mağdur” konumuna yerleştiren anahtar kelimeyi teşkil eder (Turan ve Öztan, 2018, 214). Böylece 1915’te Türklerin Ermenilere uyguladığı kitlesel katliamları tanımlamak için kullanılan “soykırım” kavramının karşısına konulan “mezalim” kelimesi, muhafazakar ve sağ tandanslı Türk tarihçiliğinin yanı sıra entelektüellerin de sıkça telaffuz ettiği bir slogana dönüşür (Gürpınar, 2016, 224).

1980’ler itibariyle suskunluğun yerini alan geç kalmış bir karşıt-argüman geliştirme çabası, daha sonraları “Türkiye Tezi” olarak adlandırılacak olan Ermeni Tehciri’ne dair resmi anlatının temellerinin bu dönemde atılmasına çıkar. Geç kalınmış olduğu hissiyatıyla hareket eden farklı aktörler, Tehcir’e dair anlatıyı gözden geçirmek, bütünselleştirmek ve dolaşıma sokmak için aynı anda pek çok farklı girişimde bulunur. Öyle ki ilk etapta alelacele ortaya atılan argümanlar son derece çeşitli, hatta yer yer birbiriyle çelişkili durumdadır (Turan ve Öztan, 2018, 225-26). Turan ve Öztan, bu dönemde ortaya atılan ve daha ileriki aşamalardan birleştirilerek bütünsel bir inkârcı argümentasyon teşkil edecek olan dört nokta tespit ediyor. Buna göre inkârcı aktörlerin ilk iddiası, Anadolu’nun “Ermeni yurdu” olduğu ve tarihte bu coğrafyada birçok Ermeni Devleti’nin kurulmuş olduğunun toptan reddedilmesidir. Bu iddiaya

eklemlenen bir diğerk unsur da Türkler'in Anadolu'ya gelişiyle birlikte bu topraklardaki tüm halklar gibi Ermenileri de "kurtarmış" olduğunun savunulmasıdır. İnkârcı argümentasyonun ikinci noktası, "kurtarıcı Türkler" anlatısını da tamamlar şekilde, tüm gayrimüslim azınlıklar gibi Ermenilerin de Osmanlı idaresinin benimsediği hoşgörü politikasından faydalandığı iddiasıdır. Böylece bir yandan "çatışma olmaksızın, huzur içinde beraber yaşama" argümanına göz kırılırken, diğerk yandan da Ermenilerin ayaklanmalarına varan tarihsel koşullar görmezden gelinerek temelsizleştirilmektedir. Üçüncü bir nokta, Ermenileri "dış güçlerin maşası" olarak betimleyen argümandır. Buna göre 19. yüzyılın rekabet halindeki emperyalist devletleri, kendi çıkarları doğrultusunda Osmanlı bünyesindeki farklı kesimleri kışkırtmaya çalışmış, Ermeniler de bu bağlamda Büyük Güçler tarafından kullanılmışlardır. Bu argüman, Ermeni milliyetçiliğinin gelişimini taraflı bir açıdan ele alarak gayrimeşru ilan edecek bir çerçeve sunmaya hizmet etmektedir. Son bir nokta ise, ki buna gerekçelendirmecilik de denilmektedir, Tehcir uygulamasının savaş koşullarında zorunlu bir tedbir olduğunu öne sürmektir. Böylece 1915 kurbanları da zaruri bir uygulama esnasında, katiyen kasti olarak değil ama daha çok savaş koşulları sebebiyle hayatını yitirmiş olarak sunulurlar (Turan ve Öztan, 2018, 242-43).

Ermeni Tehciri üzerine bu denli çok boyutlu, karmaşık ve tarihsel birikimi bir hayli yoğun siyasi konjonktürün bir sonucu olarak, gerek Türkiye, gerekse Ermenistan nezdinde resmi tezlerin teşekkülü ve savunulması ancak 20. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle söz konusu olabilmıştır. Türkiye'nin resmi tezleri açısından bakacak olursak, literatürde konuya yaklaşımdaki farklılaşmalara bağlı olarak çeşitli sınıflandırmaların tespit edildiğini söylemek mümkündür. Örneğın Adalian, Türkiye'de resmi tezleri üç ana başlık altında inceler: İnkârcı tez, revizyonist tez ve gerekçelendirmeci tez. Buna göre inkârcı tezin ana argümanları, felaketin büyüklüğünü savaş koşullarına bağlamak, Ermenilerin de Türklere karşı bir katliam ve hatta "soykırım" teşebbüsünde bulunduğunu öne sürmek, buna karşı bir güvenlik önlemi olarak tehcir uygulamasını savunmak, Ermeni milliyetçilerini köktencilik ve terörizm ile suçlayarak Türklerin mağdur olduğunu iddia etmek olarak sıralanabilir. İnkârcı tez, birkaç satır önce özetlenen 1980 dönemi devlet aklının uzantısı olan bütün unsurları kapsar ve bu bağlamda failin kendini mağdur konumuna yerleştirerek masumiyetini kanıtlamaya çalıştığı bir strateji ihtiva eder. Öte yandan revizyoncu bakış açısı, daha ılımlı bir duruş sergileyerek, tarihsel olguları reddetmeyen fakat "soykırım" iddiasını boşa çıkaracak

şekilde yorumlayan bir anlatı kurmaktadır. Bu doğrultuda revizyonist tez de rakamların abartıldığı ve soykırım niyetinin bulunmadığı ana savından hareketle, Tehcir'in esasen Ermenilerin güvenliği için uygulamaya konan bir yerleştirme politikası olduğu, Osmanlı'nın Tehcir uygulamasında gerekli bütün önlemleri aldığı, buna rağmen salgınlar, açlık ve savaş koşullarından ötürü bir takım zaiyatların verildiği argümanlarını tedavüle sokmaktadır. Son olarak haklılaştırma tezi, Ermenilerin 1. Dünya Savaşı esnasında Türkiye toplumuna yönelik tehditleri nedeniyle alınan bir dizi önlemden biri olarak Tehcir uygulamasını haklılaştırma, bir başka deyişle Tehcir uygulamasını siyasi bir sorunun çözümü olarak aklama kaygısı gütmektedir. Bu doğrultuda haklılaştırma tezi, Türkiye'yi parçalamak isteyen dış güçler ile işbirliği içerisinde olan Ermenilerin iç düşmanları teşkil ettiği, 1. Dünya Savaşı'nın başlamasından faydalanarak ayrılıkçı planlarını yürürlüğe koydukları, bu doğrultuda Türkleri bu topraklardan gitmeye zorlayacak korkuyu salmak için bir terör dalgasını Anadolu coğrafyasına yaydıkları, bir kez Türkler gittikten sonra bu toprakları kendilerine alacakları gerekçelerini öne sürmekte ve ölüm-kalım mücadelesi veren Türklerin "kendi uluslarını kurtarmak" için Ermenileri ortadan kaldırmak zorunda kaldığını açıklamaktadır. Dolayısıyla haklılaştırma tezi, esasen inkârcı olmayan, katliamları kabul edip sahiplenen bir kesimin haklı gördüğü bir politikayı açıklama çabasından müteşekkildir (Adalian, 1992, 92).

Doğan Gürpınar ise resmi tezleri siyasi yönelimlere göre sınıflandırarak üç farklı yaklaşım tespit eder: Sağ, sol ve merkezci. Bu bağlamda örneğin sağ eğilimli siyasetin ana savunuları etnik çatışma ve milliyetçi hareketler bağlamı içerisinde Ermenileri hainlik ve katliam ile suçlayan bir dil teşkil ederken, sol siyasetlerde baskın olan yaklaşım daha çok emperyalist güçlerle işbirliği ve bölücülüktür. Merkezci yaklaşım ise devleti egemen iktidar olarak kodlayan bir bakış açısından hareketle, Ermenileri dönemin meşru iktidarına başkaldırmakla itham eder (Gürpınar, 2016, 221). Bu üç yaklaşım esasen birbirini takip eden ve nihayet karmaşık bir füzyon ile biraraya gelerek "Türkiye tezi"ni oluşturan resmi anlatıdaki dönüşümlerdir. Bu bağlamda 1970'lerde Ermeni Davası'na yönelik ilk tepkilerin ortaya çıktığı siyasi konjonktür, ülkenin o dönemdeki siyasi atmosferine de paralel olarak sağ-muhafazakar bir çizgi izlemektedir. Bu doğrultuda örneğin Yusuf Halaçoğlu ya da Altan Deliorman gibi entelektüeller ve sağ tandanslı tarihçiler tarafından kaleme alınan bağımsız araştırmalar, ASALA eylemlerine cevaben Ermeni siyasi şiddetinin 1915'te de

yürürlükte olduğuna, Tehcir'in de bu sebeple yaşandığına dikkat çekmektedir (Gürpınar, 2016, 222). Askeri cuntanın teşekkülünden hemen sonra Milli Güvenlik Konseyi, Ermeni Meselesi'nin ve 1915'in tarihini yeniden yazmak üzere bir araştırma ekibi kurar, pek çok kitap yayınlanır, başka dillere çevrilir, dağıtılır. Bu araştırmalara yön vermesi hedeflenen, daha doğrusu bu araştırmaların desteklemesi beklenen birkaç ana argüman ise şöyle sıralanmaktadır:

1. Türkler ve Ermeniler, Osmanlı'nın izlediği hoşgörü siyaseti sayesinde yüzyıllarca barış içinde yan yana yaşadılar.
2. Bu barış, 1878 Berlin Anlaşması ile Ermenilere belli ayrıcalıklar tanınması ve böylece Ermeni milliyetçiliğinin zehirlenmesiyle bozuldu.
3. Ermeni devrimci komiteleri ağza alınmayacak suçlar işlediler.
4. 1. Dünya Savaşı başlayıp Rusya Osmanlı topraklarına saldırınca, Ermeni devrimci komiteleri de kitleler halinde Rus ordusuna katıldılar.
5. Van'ın Rusya tarafından işgalinde Ermeni komitelerinin de payı vardı.
6. Osmanlı yönetimince geçici olarak tehcir edilmesi kararlaştırılan Ermeni sivillerden 200.000-300.000 civarında bir kesim (ki bu dönemde hayatını kaybeden Müslüman siviller ile aşağı yukarı aynı rakamlardır) zorlu hava koşulları sebebiyle hayatını kaybetmiştir. (Gürpınar, 2016, 225)

MGK, Ermeni Meselesi ve 1915 üzerine Türkiye tezini destekleyecek yayınlar ortaya koymak üzere sol eğilimli bir grup akademisyeni görevlendirir.¹² Sina Akşin ve Türkkaya Ataöv gibi isimlerin yer aldığı bu grubun ortaya koyduğu çalışmalar, Ermeni milliyetçiliğini ve Ermeni Tehciri'ni emperyalizm bağlamına yerleştirir. Buna göre gayrimüslimler, Yahudiler, Rumlar ve Ermeniler, emperyalist Batılı güçlerin maşası olarak sömürgeci bir burjuvazi olarak betimlenmektedir. Oysa 1919-1922 arasında ortaya konan Kurtuluş Mücadelesi, gerek İngiliz ve Fransızlara, gerekse Yunanlı ve Ermenilere karşı verilmiş anti-emperyalist bir mücadele olarak sosyalist geleneğin önemli tarihsel anlarından birini teşkil etmektedir. Bu bağlamda Mustafa Kemal'in Gelibolu'da emperyalist güçlerin işgaline karşı vermiş olduğu savaş ile aynı yıl Tehcir edilen Ermenilerin ortadan kaldırılması da sembolik olarak oldukça anlamlıdır. Zira Kemalizm ve sosyalizm arasında bir bağlantı kuran sol tandanslı tarihsel anlatı, Ermenileri de “emperyalizmin uşakları” olarak etiketlemekte, bağımsız, sosyalist bir

¹² Doğan Gürpınar, MGK'nın sol tandanslı akademisyenleri devletin bu projesine davet edişinin ana gerekçesini “Batılı kamuoyuna hitap edecek bir argümantasyon geliştirmek” olarak açıklıyor. Buna göre milli duyguların harekete geçirilmesi amacıyla sağ-muhafazakar kanadın geliştirdiği Türkiye tezi daha çok ülke içerisinde dolaşıma sokulacak ve Türkiye kamuoyuna hitap edecek bir çerçeve olarak düşünülmektedir. Uluslararası siyasi arenada dolaşıma sokulmak üzere görece daha tarafsız ve önyargısız bir çerçeveye duyulan ihtiyaç, duygulardan, önyargılardan, ulusal duygudaşıktan uzak, evrensel ve bilimsel bir argümantasyona açılarak sol tandanslı bir anlatının geliştirilmesine de vesile olmuştur (Gürpınar, 2016, 228).

Türkiye idealinin gerçekleştirilebilmesi için bir engel olarak belirlemektedir (Gürpınar, 2016, 227).

Ermeni Meselesi'ne dair Türkiye tezinin teşekkülünde sağ ve sol eğilimli tarihsel anlatının yanı sıra, Doğan Gürpınar'ın "merkezci" olarak adlandırdığı üçüncü bir damarın varlığından da bahsetmek mümkündür. Buna göre herhangi bir devlet yapısı tarafından görevlendirilmemiş, fakat gönüllü olarak Ermeni Meselesi üzerine alternatif bir tarihyazımı şekillendirmeye soyunmuş, Bilal Şimşir ya da Kamuran Gürün gibi isimlerin öne çıktığı kanaat önderleri, aydınlar, diplomatlar ve bürokratlar grubu yine 1980'lerde merkezci-devletçi bir yorumun gelişimine öncülük eder. Siyaseten ne sağa ne de sola eğilimli olan bu kesim, daha çok devlete taabiyet vurgusu yapan, Türkiye Devleti'ni de kutsal ve dokunulmaz olarak gören bir siyasi duruşa sahiptir (Gürpınar, 2016, 230). Bu kesim nazarında Ermeni "Sorunu" diye bir şey yoktur; suni bir gündem olarak Ermeni akademisyenler tarafından yaratılmış, propaganda amaçlı bir siyasi ajanda söz konusudur. Dolayısıyla ana kaygı, "tarafsız" bir bilimsellik taşıyan araştırmalar ışığında meselenin çözülmesine direnen Ermeniler tarafından ortaya konan uluslararası siyasetin sarsılmasıdır. Bu doğrultuda, Justin McCarthy gibi isimlerin kaleme aldığı uluslararası bilimsel yayınların yanı sıra yabancı ülkelerin arşivlerinde bulunan tarihsel belgelere dayanan araştırmalar üzerinden uluslararası bir meşruiyet yakalanmaya çalışılır. Bu noktada merkezci-devletçi yaklaşımda en az Tehcir kadar sık bir şekilde dile getirilen bir tema, Ermenilerin, özellikle de diasporanın Ermeni Meselesi'ni uluslararasılaştırma yönünde izlediği siyasettir. Devletçi bir anlatı benimsemiş olan merkezci yaklaşım, Ermeni komiteciliğini ve devrimci hareketlerini, sol tandanslı anlatıda olduğu gibi "materyalist" ya da sağ tandanslı anlatıda olduğu gibi ateist olmakla itham etmez. Bunun yerine ayrılıkçı ve bölünmeci bir projenin yürürlükte olduğuna vurgu yaparak, Ermeni ayaklanmalarını meşru devlet otoritesine bir başkaldırı olarak yorumlar. Öyle ki bir tarafta hayırsever ve meşru Osmanlı Devleti ile diğer tarafta gayrimeşru ve art niyetli Ermeni çeteler arasında bir çatışma olarak sunulan 1915 Olayları, kaçınılmaz olarak meşru siyasi otoritenin kendi bekaasını güvenceye almasıyla sonuçlanacaktır (Gürpınar, 2016, 231-34). Nihayetinde inkârcılığın merkezci-devletçi aktörleri tarafından tedavüle sokulan ve 1980'lerde ilk defa "Ermeni Sorunu" adıyla ders kitaplarına girerek resmiyet kazanan üç ön kabulden bahsedilebilmektedir:

- i) Ermenilerin hiçbir zaman bir devleti olmamıştır, dolayısıyla bir devlet kurma çabaları da meşru değildir.
- ii) Ermeniler, Osmanlı Devleti'ne olan sadakatlerinden ötürü millet-i sadıka olarak adlandırılırdı, Türkler ve Ermeniler arasında dostane ilişkiler vardı.
- iii) Bu barış ve uyum, 19. yüzyılda Ermeniler emperyalist güçler tarafından 5. Kolu teşkil etmek üzere örgütlendiğinde çatırdadı. (Gürpınar, 2016, 234)

Türkiye tezinin nihayet bütünsel bir hal alması ve resmileşmesi, ancak 2000'lerin başında söz konusu olur. Bu tarihe kadar, gerek bizzat devlet yönetimi, gerek devletin görevlendirdiği akademisyenler, gerekse diplomatlar, tarihçiler, aydınlar gibi bağımsız aktörler tarafından ortaya atılan farklı tezler ile ana hatları belirginleşmiş bir dizi inkârcı argüman, 2000'lerin hemen başında sistematize edilerek resmi tezin oluşumuna kaynaklık eder. Bu tarihi önceki dönemlerden ayıran önemli bir özellik, öncesinde araştırmalar, çeviriler, yayımlar üzerinden ilerleyen inkârcı stratejinin artık aktif bir karşıt kampanyaya dönüşerek gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında farklı politikaları belirler hale gelmesidir. Bu bağlamda 2000 yılında, DSP-MHP-ANAP partileri tarafından kurulan koalisyon hükümeti, kapsamlı bir eylem planı geliştirmiştir: Türkiyeli Ermenilerin sorunlarına çözüm bulmak ve patrikhane ile ilişkileri geliştirmek, Ermenistan ile ilişkileri normalleştirmek, Türk ve Ermeni tarihçileri bir araya getirmek bu planın üç ana eksenini teşkil eder (Turan ve Öztan, 2018, 292). Bu planın uygulanması amacıyla “Asılsız Soykırım İddiaları ile Mücadele Koordinasyon Kurulu” (ASİMKK) 25 Mayıs 2001'de Başbakanlık genelgesiyle kurulur (Turan ve Öztan, 2018, 298). 14 Mayıs 2002'de Meclis'e sunulan bir soru önermesine verilen cevapta kuruluş amacı şu sözlerle ifade ediliyor:

Türkiye Cumhuriyeti'nin maruz kaldığı haksız ve asılsız soykırım iddialarına ilişkin çalışmaları, ülkemiz aleyhine sonuçlar doğurmadan; bertaraf etmek ve milli menfaatlerimiz üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak maksadıyla; Devletin uygulayacağı ana stratejiyi tespiti etmek, Başbakanın onayının alınmasını müteakip icrası için ilgili makamlara bildirmek, çalışmaları takip etmek ve kontrol etmek, olası dublikasyonları önlemek ve kuruluşlar arası koordinasyonu sağlamak üzere ASİMKK teşkil etmiştir.¹³

İlk etapta başkanlığını dönemin Devlet Bakanı ve Başbakan Yardımcısı Devlet Bahçeli'nin üstlendiği kurulun faaliyetleri oldukça çeşitlidir. Meseleye dair bilginin üretimi ve dolaşıma sokulması bağlamında gerçekleştirilen faaliyetler arasında tarih müfredatlarında değinilecek konular, ders kitaplarındaki anlatı, kullanılacak kelimeler, kompozisyon yarışmaları ve belgesel gösterimleri gibi eğitim politikalarının yanı sıra

¹³ Bkz. TBMM Zabıt Ceridesi. Devre: 21, Cilt: 95, Bölüm: 99, Oturum: 4, 14.05.2002, s. 284. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d21/c095/b099/tbmm210950990284.pdf>
Erişim tarihi: 08.08.2019.

uluslararası konferanslar düzenlenmesi, Soykırım-karşıtı bir müzenin açılması gibi bileşenler yer almaktadır. Kurul, Ermeni Meselesi'ne dair politika ve söylem üretimini merkezileştirerek tek bir kanaldan yönetilmesini sağlamak, böylece farklı ve birbiriyle çelişen anlatıların ya da faaliyetlerin ortaya çıkmasını engellemek çabasıdır. Ermeni Meselesi üzerinde tam bir denetime sahip olma kaygısı, tarih eğitimine de güçlü bir şekilde yansımıştır. Daha ileride ele alınacağı üzere, bu dönemde müfredatlarda konunun nasıl işleneceğine dair detaylı bir önerge sunan yönetmelik, bugün de hâlâ yürürlüktedir. Bu yönetmelik kapsamında ders kitaplarına giren ve aşağı yukarı on senedir oldukça minör değişiklikler geçirmiş olan resmi anlatı da bugün Türkiye tezinin güncel halini teşkil etmektedir. Yine bu Kurul'un faaliyetleri arasında dikkat çeken bir diğer önemli unsur, Osmanlı Arşivleri'nde yer alan Ermeni Meselesi ile ilgili tarihsel belgelerin elektronik olarak yayınlanması, Türkçe'ye ve yabancı dillere çevrilerek araştırmacıların hizmetine sunulmasıdır. Böylesi bir siyasi hamle, bir yandan "konuyu tarihçilere bırakalım" tavrına meşru bir zemin sağlarken, bir yandan da hangi tarihsel belgelerin araştırmacıların erişimine sunulacağını, hangilerinin de arşivlerde unutulmaya terk edileceğini belirleyen konumdaki devlet aygıtının arşivler üzerinden bilginin üretimini ve dolaşımını denetlediği bir politika sunmaktadır (Turan ve Öztan, 2018, 311).¹⁴

2002 yılında koalisyon hükümetinin yerine geçen AKP hükümeti tarafından daha da ileriye taşınan kurul, örneğin Ermeni Tehciri'nin 90. yıldönümü yaklaşırken kurulun yapacağı etkinlikleri şöyle sıralamaktadır:

Orhan Pamuk gibi aydınların suçlamaları, gerçekleri dünyaya anlatma şevkimizi tetiklemeli. Osmanlı'nın ve Türklerin hoşgörüsünü anlatan müze kurulacak.
Ermenistan'ın ılımlı tutumu değerlendirilmeli.
ABD ve Fransa gibi Ermeni diasporasının etkili olduğu ülkelerin ders kitaplarında Türkiye'yi soykırım yapmakla suçlayan metinlerin çıkarılması için geniş çaplı atağa geçilmeli.
Yürütülecek faaliyetlerde eksikliği duyulan mali katkı Türk Tanıtma Fonu'ndan sağlanmalı.
(Ergan, 2005)

¹⁴ Her ne kadar Osmanlı arşivlerine yönelik bu politikanın büyük ölçüde "Türkiye tezi"ne hizmet ettiği genel olarak kabul görse de, belgelerin detaylarında, özellikle de sözlü tarih ve tanıklıklar üzerine yapılan araştırmalar ile birlikte okunduğunda, Tehcir'in Ermenileri ortadan kaldırmak yönünde sistemli bir politikanın tezahürü olduğu tespit edilebilmektedir (Akçam, 2010). Bu belgelerin her iki türlü de okunabileceğine dair çarpıcı bir örnek, biri 2006'da Harbiye Askeri Müzesi'nde, öteki 2015'te Depo Sanat Galerisi'nde düzenlenmiş iki sergidir. İlki, belgeleri "asılsız soykırım iddiaları"ni çürütmek amacıyla kamuoyunun bilgisine sunarken, ikincisi belgeler üzerinden izlenen Tehcir politikasını ve Soykırım mantığını deşifre etme amacı taşımaktadır.

Buradan da görülebileceği üzere, iktidar değişimi Kurul bünyesinde gerçekleştirilecek etkinliklerin niteliğinde bir dönüşüme yol açmamış, yola çıkarken benimsenmiş olan çerçeve büyük ölçüde korunmuştur. Bununla birlikte AKP iktidarının ilk birkaç yılında izlediği “tabuları yıkma” misyonu, bir ölçüde dilin yumuşamasına ve meseleye dair politikaların daha çok AB uyum sürecine paralel bir çerçevede “uzlaşma” eksenine kaymasına da yol açmıştır. Öyle ki Ermeni Tehciri’nin 100. yıldönümü yaklaşırken “ortak acılar” ve “taziye” vurgularını ön plana çıkaran bir söylem devlet aklına egemen hale gelmiştir (Turan ve Öztan, 2018, 325). Yine de AKP’nin tek parti olarak iktidarını pekiştirdiği ve bu iktidara meydan okuyacak güçlü bir muhalefetin şekillenemediği sonraki on yıllar, hoşgörü eksenli siyasetin birkaç yıl içinde çözülmesi ve giderek baskıcı bir karaktere bürünmesiyle sonuçlanacak, her hâlükarda devlet aklı tarafından ortaya konan siyasette bir sürekliliğin yeniden tesis edilmesine yol açacaktır. Öyle ki 2000’ler sonrası dönem, resmi tezin geçirdiği dönüşümlere rağmen devlet aklında bir sürekliliğin de söz konusu olduğunu gözler önüne sermektedir. Burada süreklilik üç eksende kendini gösterir: Sessizliğin yerine 1915’e dair konuşmanın devlet çıkarına daha uygun olduğu fikrinin yerleşmesi, bu doğrultuda gerekçelendirme stratejisinin benimsenmesi ve böylece bütünlüklü bir karşıt argümanın teşekkülü, son olarak da devlet ile sivil aktörler, bir ölçüde de devlet ile toplum arasında meseleye dair eşgüdümlü bir tavrın sürdürülmesi (Turan ve Öztan, 2018, 391-94).

Tam da bu noktada aynı dönemde devlet dışı aktörlerin çeşitlendiği, alternatif görüşlerin ortaya çıktığı tespit edilebilmektedir. Daha 1990’larda başlamış olan bu süreç, Ermeni Meselesi’ne dair devlet aklı dışında bilgi ve söylem üreten sivil inisiyatiflerin teşekkülüne açılmaktadır. Öyle ki resmi anlatı katılaşıp sistematize edildikçe, bu anlatının çatlaklarından sızan ve inkârcı mantığa meydan okuyan aktörler de belirlemeye başlar (Turan ve Öztan, 2018, 315). 1990’larda resmi teze itirazın yükselmesinde rol oynayan üç etken sayılmaktadır. İlk olarak yakın geçmişe dair araştırmalar, özellikle de erken Cumhuriyet döneminin Türkleştirme politikalarını konu alan çalışmalar, tarihin yüzleşilmemiş olaylarına ışık tutmaya soyunmuştur. Örneğin Türkiye Yunanistan arasında 1920-1922’de gerçekleşen Nüfus Mübadelesi, 1934 Trakya Olayları, 1941 Varlık Vergisi gibi gayrimüslim azınlığı hedef alan tarihsel olaylar üzerine akademik araştırmalar bu dönemde ortaya çıkar. İkinci bir unsur, AB üyelik sürecinin başlamasıyla birlikte Türkiyeli azınlıkların sorunlarına ve deneyimlerine daha çok ilginin gösterildiği, çözüm ve uzlaşma için politikaların

üretimini tetiklediği bir siyasi bağlamın belirmesidir. Son bir etken de, bu tarihe kadar neredeyse hiçbir etkileşimin kurulmadığı Ermeni ve Türk tarihçiler arasında bir diyalogun vuku bulması, böylece birbiriyle paslaşan bir literatürün teşekkülüdür (Turan ve Öztan, 2018, 286-88). Nihayet 2000'lere gelindiğinde Türkiye tezine meydan okuyacak eleştirel bir akademik inisiyatifin şekillendiği tespit edilebilir. Burada önemli bir dönüm noktası, 2005 yılında gerçekleştirilen “İmparatorluğun Çöküş Döneminde Osmanlı Ermenileri: Bilimsel Sorumluluk ve Demokrasi Sorunları” başlıklı konferanstır. Daha sonraları basında ve kamuoyunda “Ermeni Konferansı” olarak adlandırılacak olan ve resmi tezdin ayrı, hatta ona karşıt bir yaklaşım benimseyen aktörlerce organize edilen bu etkinlik, tüm engelleme girişimlerine rağmen 23-25 Eylül 2005'te gerçekleştirilir. Ermeni Tehciri'nin Türkiye'de, özellikle akademik çevrelerde tartışılma biçimlerinde bir kırılma noktası teşkil eden bu konferans, meselenin “Soykırım mı değil mi?” ekseninde tartışılmaktan çıkartılması yönünde atılan ilk adımdır. Ayrıca Ermeni Meselesi konusunda toplumsal yarılmayı betimleyen bir imgenin, yani içeride konferans devam ederken dışarıda etkinliği protesto edenler arasında kurulan karşıtlığın da ilk kez ortaya çıkışına kaynaklık eder (Turan ve Öztan, 2018, 338-43).¹⁵

Akademinin yanı sıra medyada da bir dönüşüm yaşandığı gözlemlenebilmektedir. Özel televizyon kanalları ve radyo istasyonlarının açıldığı 1990'lar, Türkiye'de siyasetin dikkate değer bir değişim geçirdiği bir tarihsel ana tekabül eder. Daha önce neredeyse tamamen devlet aygıtının kontrolünde bulunan medya sektöründe aktörler çeşitlenmekte, farklı söylemlerin ve yaklaşımların dolaşıma sokulması, öncesinde tabu olan meselelere dair görece bağımsız bir tartışmanın açılması mümkün hale gelmektedir. Örneğin Hrant Dink'in yayın yönetmenliğini üstlendiği haftalık Ermeni gazetesi *Agos*, bu dönemde yayın hayatına başlar (Elmas, 2016, 190). Elbette bu

¹⁵ Konferans esnasında etkinliğe dair farklı düzeylerde tepkiler gösterilmiştir. Bu kapsamda konferansın ilk günü olması gereken 23 Eylül 2005 tarihinde, Boğaziçi Üniversitesi kampüsünün giriş kapısı önünde, başını “Milli Güç Platformu”nun çektiği bir grup toplanmış ve basın açıklaması yapmış, Türkiye Emekli Subaylar Derneği (TESUD) üyeleri ise konferansa katılma taleplerinin reddedilmesini protesto etmek üzere Türk bayraklarıyla yürüyüş düzenlemiştir (Milli Gazete, 2005). Burada ilginç olan, konferansın durdurulması için dava açan bir grup avukat nedeniyle 23 Eylül günü gerçekleştirilecek olan oturumların iptal edilmiş olmasıdır. Dolayısıyla konferansı protesto etmek üzere toplanan sivil toplum kuruluşları, aslen protesto ettikleri konferans katılımcılarının ve organizatörlerinin mevcut bulunmadığı bir an ve mekanda eylemlerini gerçekleştirmiştir. Konferansın geri kalan oturumları, 24-25 Eylül tarihlerinde Bilgi Üniversitesi Dolapdere kampüsünde düzenlenmiş, kampüs önünde toplanan Büyük Birlik Partisi ve İşçi Partisi üyesi elli kişilik bir grup, konferans katılımcılarına ve misafirlerine domates ve yumurta atmıştır (Bianet, 2005).

dönüşüm, ana akım ya da devletçi medyanın dikkatinden kaçmamaktadır. Halen mevcut rejimin iletişim aygıtı olmayı sürdüren bir basın ayağı söz konusudur. Öyle ki Hrant Dink'in ilk Türk kadın pilot olarak betimlenen Sabiha Gökçen'in aslen Ermeni olduğunu söylediği yazısı, ana akım medyada yarattığı infial, "Hrant kaşınıyor", "Hrant Dink bavulunu alıp gidebilir", "Agos düzenimizi bozamayacak", "Bak sen şu Ermeniye!" gibi ifadelerle gazete manşetlerine yansımıştır (Elmas, 2016, 191). Bu tür karalama kampanyaları, Hrant Dink'in köşe yazılarından birinde kullandığı bir ifadenin cımbızlanarak aleyhinde kullanılmasıyla zirve yapmış, nihayetinde 19 Ocak 2007'de Agos binasının önünde katledilmesiyle sonuçlanmıştır (Freely, 2007, 18). Dink'in cenazesinde atılan ve sonraki on yıllar boyunca da her 19 Ocak anmasında tekr edilmiş "Hepimiz Hrant'ız, hepimiz Ermeniyiz" sloganı, Türkiye basınında yeni bir tartışmanın patlak vermesine yol açar. Zira "affedersiniz Ermeni" olmak, Türkiye toplumunun kültürel kodlamasında bir hakaret olarak görülmektedir; kendini "Ermeni" ilan eden kitleler karşısında Türkiye basını da Dink cinayetini protesto eden kesimi "kripto Ermeniler" olarak "iç düşman" ilan etmiş, eylemlerin sınırı aştığını ya da yasadışı örgütler tarafından organize edildiğini iddia ederek, "Hepimiz Türküz!" gibi manşetlerle haberleştirmeler yapmıştır. Buradan çıkartılabilecek bir sonuç, az sayıdaki alternatif medya kuruluşları hariç, Türkiye'nin ana akım medyasının Ermeni Meselesi'ni konuşmaya başladığı 1965'ten bu yana konuya dair söyleminde pek az değişimin vuku bulduğudur. Türkiye basını, devlet ile olan geleneksel bağlarını koruduğu ölçüde her dönemde resmi tezi yankılamayı sürdürmüştür (Elmas, 2016, 193).

2.1.1.3 Tehcire Dair Uluslararası Siyasi Tavır

Siyasi alandaki tartışmalarda iki kutbu teşkil eden inkâr ve tanıma, her ne kadar temelde Türkiye ve Ermenistan arasındaki diplomatik ilişkilere dayansa da (Goshgarian, 2005), bu ülkeler ile diğerleri arasındaki hatlar üzerinden de geçer. Bu bağlamda uluslararası siyasetin dinamikleri de soykırım tartışmalarının bir bileşeni haline gelmektedir. Dolayısıyla, ana gerilimi "soykırım" ve "inkâr/tanınma" eksenine oturtan, fakat doğrudan bu konuyla ilgili olmayıp ülkeler arasındaki başka gerilimlerden ya da işbirliğinden ileri gelen bir siyasi tavırlar çokluğu, hatta kimi zaman karmaşası ortaya çıkmaktadır. Örneğin Dağlık Karabağ üzerinden Ermenistan-Azerbaycan arasında tezahür eden gerilimler, Türkiye-Ermenistan ilişkilerini de ciddi şekilde etkilemekte ve Azerbaycan'ın inkâr yanlısı tavrı, büyük ölçüde Türkiye ile

içinde bulunduğu siyasi işbirliği ve dayanışma ile ilişkili gözükmektedir (Schrodt, 2014, 2). Böylesi bir diplomasi üçgeni, “soykırımın tanınması” bağlamında yasal düzenleme getiren ya da getirme ihtimali taşıyan ülkeler ile sürekli olarak yeniden ve yeniden tezahür etmektedir. Fransa’nın Ermeni Tehciri’ni “soykırım” olarak tanınması, Fransa-Ermenistan ilişkileri kadar Fransa-Türkiye ilişkilerini de bağlamaktadır (Bayraktar, 2016). Benzer şekilde, Türkiye hükümetleri Amerika’nın “bağlayıcı olmayan bir yasa tasarısı” geçirmesine engel olma çabasındadır ve bununla birlikte güçlü bir Ermeni diasporasına sahip olan eyaletlerde (örneğin Kaliforniya) “soykırım” kavramı bütün bürokratik, siyasi, kurumsal yapılarda tedavüle sokulmaktadır. Bu noktada vurgulanabilecek bir diğer nokta, Türkiye-Ermenistan arasındaki inkâr-tanınma geriliminin başka ülkelerin iç politika gündemlerini de etkileyebilmesidir. Özellikle Türk ve Ermeni diasporasının yüksek rakamlara ulaştığı ülkelerde, bir yandan ilgili azınlık grubunun taşıdığı oy potansiyeli, diğer yandan da siyasetçilerin kişisel çıkarları doğrultusunda Ermeni Tehciri’nin araçsallaştırılması gayet mümkündür (Schrodt, 2014, 11).

Kısacası, uluslararası siyaset ve ülkelerin dış politika ajandaları, bir dizi hamleler ve karşıt-hamleler silsilesi içerisinde tanıma-inkâr ikiliğinin bugünkü bağlamını teşkil eder. Tarihsel olarak bakıldığında, bu bağlamın şekillenmesinde etkili olan pek çok olay ve an söz konusudur. Bu olaylar arasında Ermeni Tehciri’nin 50. yılı anmaları (1965), ASALA’nın kuruluşu ve gerçekleştirdiği eylemler (1970’ler), ABD Temsilciler Meclisi tasarısı (1985), Avrupa Parlamentosunun yayınladığı “Ermeni Sorununun Siyasi Çözümü Üzerine Karar” (1987) ve akabinde gelen Avrupalı ülkelerin soykırımı kabul eden yasa tasarıları, 100. yıl anma etkinlikleri (2015) sayılabilir.

Daha öncesine, Tehcir’in vuku bulduğu 20. yüzyıl başlarında bağlama bakılacak olursa, öncelikle Batılı Devletlerin Ermeni Sorununa yaklaşımından ve Sorunun “uluslararasılaşması” olarak betimlenen olgudan bahsetmek gerekir. İmparatorluğun genişleme döneminde Osmanlı himayesi altına giren Ermeniler, “tarihi Ermenistan” ya da “Batı Ermenistan” olarak adlandırılan Doğu vilayetlerinde yoğun olarak yaşamaktadırlar. Fetih politikası işleterek topraklarını sürekli genişleten Osmanlı, yeni topraklarda yaşayan gayrimüslim nüfusun Müslüman nüfus ile kaynaşmasını ve böylece “Osmanlılaşmasını” öngören bir iskan politikası izlemekteydi. Bu doğrultuda Anadolu’da yaşayan Müslüman nüfus yeni topraklara nakledilmekte, yeni

topraklardaki gayrimüslim nüfus da Anadolu topraklarına yerleştirilmekteydi. Böylece İmparatorluğun dini kompozisyonunda bir denge yakalanmaya çalışılmakta, aynı zamanda asayişin sağlanabileceği bir çerçeve oluşturulmaktadır (Tekeli, 1990, 51). Bu doğrultuda tarihsel Ermeni coğrafyasının da nüfus kompozisyonu dönüştürülmeye çalışılmış olsa da bu topraklar büyük oranda Ermeni nüfusun yerleşik olduğu alanlar olma niteliğini 1. Dünya Savaşı'na kadar korumuştur (Hovhannissyan, 2015, 31-32).

Osmanlı bünyesinde yaşayan Ermenilerin reform taleplerinin ortaya çıktığı 19. yüzyıl, “Ermeni Sorunu” (*la question arménienne*) olgusunun da ortaya çıkışına denk gelir. Buna göre Osmanlı himayesindeki gayrimüslim nüfus, İmparatorluğun yüzyıllardır sürdürdüğü ve adına “millet sistemi” denen düzen sayesinde tam bir asimilasyon ya da entegrasyon olmaksızın, cemaat işlerini kendi içlerinde çözmeye olanak tanıyan dini otoritelerin görece özerk yönetimi altında yaşamakta, Osmanlı Devleti ile olan müzakereleri de yine bu dini otoriteler üzerinden sürdürmektedir (Barkey ve Gavrilis, 2016, 24). Bununla birlikte gayrimüslimler, Sultan'ın delege edilen otoritesini kullanan yönetici kadrolarına girememekte, dolayısıyla bu kesimin sahip olduğu ayrıcalıklardan da faydalanamamaktadır. Zira, istisnai durumlar dışında, yönetici olabilmenin önkoşulu Müslüman olmaktır. Bu sebeple gayrimüslimler, Osmanlı'da her zaman için “yönetilen” bir kesime denk gelmektedir. Müslümanların İmparatorluk içerisinde daha ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğu kültürel ve toplumsal kodlar ile de sabitlenmektedir; öyle ki belli renkten kıyafetlerin giyilmesi, Müslümanlar ile aynı ibadethanelere ya da hamamlara gitmeleri, evlenmeleri ya da herhangi bir sosyal bağ geliştirmeleri de yasaktır (Göçek, 2002, 17-18). Dolayısıyla Osmanlı İmparatorluğunda bir yanda cemaat işlerinin yönetiminde özerklik sağlayan, diğer yanda “büyük toplum” ile ilişkileri kısıtlayan ve ikinci sınıf bir statüye sabitleyen bir çerçeve söz konusudur. Üstelik, İmparatorluğun bünyesindeki azınlıklar arası ilişkileri düzenleme gibi bir amacı olmadığından, örneğin Çerkes ve Kürt çetelerin sürekli saldırısına maruz kalan Doğu Vilayetlerindeki Ermenileri koruyacak bir çözüm bulunamamaktadır. Osmanlı'nın “geri kaldığı” savıyla Batılı güçlerin desteklediği pek çok reform girişiminde bulunduğu, aynı zamanda Avrupa'da ulusalcı hareketlerin yaygınlaştığı ve bağımsızlık taleplerinin yükseldiği 19. yüzyılda, gayrimüslimlerin de daha fazla siyasi güç ve eşit yurttaşlık prensiplerine dayalı reformlar yapılmasını talep ederler. “Avrupa'nın hasta adamı” Osmanlı'nın reform hareketi, aynı zamanda ülkenin yönetiminin, ekonomisinin, toplumsal düzeninin de dış müdahaleye açıldığı ana

tekabül eder. “Doğu Sorunu” olarak adlandırılan bu durum, gayrimüslim nüfus nazarında da reform umutlarını pekiştiren bir zemin teşkil eder (Payasliyan, 2007, 114). Doğu Sorunu’nun bir alt başlığı olarak Ermeni Sorunu da bu bağlamda ortaya çıkmakta ve uluslararasılaşmaktaydı. Bu doğrultuda Ermenilerin reform talepleri de ilk etapta toprak anlaşmazlıklarının çözümü, Ermeni özerk yönetiminin ana hatlarını belirleyecek bir Ermeni Anayasası’nın teşekkülü gibi başlıkları içermekteydi (Turan ve Öztan, 2018, 44).

Bu doğrultuda Bab-ı Âli tarafından 1863’te resmen kabul edilen Ermeni Milleti Nizamnamesi, bir Ermeni Genel Meclisi’nin kurulmasına olanak sağlamış, Ermeni kurumlarının ve toplumsal ilişkilerinin demokratik yönetimine doğru önemli bir adım atılmasına kapı aralamıştır. Bununla birlikte bu Nizamname, Ermeniler arasında bir ayrışma da yaratmış, örneğin İstanbul ve İzmir’deki amiralar sınıfına mensup, varlıklı ve nüfuz sahibi Ermeni ailelerin sahip oldukları ayrıcalıkları yitirdikleri gerekçesiyle yükselttikleri itiraz ve eleştirilere yol açmıştır (Payasliyan, 2007, 114-15). Ek olarak, reformların gayrimüslim nüfusa sağladığı ayrıcalıklar Müslüman ahaliyi de rahatsız etmekte, İmparatorluk bünyesinde etnik ve dini çatışmalar alevlenmektedir. Tanzimat reformlarının tedavülde olduğu 1840-1860 dönemi, bu doğrultuda gayrimüslim karşıtı gösterilerin ve yerel ölçekte karşılıklı çatışmaların yaşandığı bir periyot olarak dikkat çekmektedir. Tam da bu doğrultuda, siyasetçiler ve entelektüeller nezdinde üç farklı ideoloji şekillenmektedir: Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük. Bu üç yaklaşım, Osmanlı’nın etnik kompozisyonunda baskın çıkan, dolayısıyla da devlet yönetiminde kimin rol alması gerektiğine dair ayrışmadan kaynaklanmaktadır (Göçek, 2002, 29). Böylesi bir siyasi atmosferde, Osmanlı yönetimi de söz vermiş olduğu reformların gerçekleştirilmesi ve uygulamanın denetlenmesi konusunda daha çok atıl kalmaktadır. Üstelik 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşını öne süren II. Abdülhamid tarafından Meclis’in kapatılmasıyla son bulan 1. Meşruiyet döneminin tüm reform girişimleri de anayasanın askıya alınmasıyla fiilen durdurulmuştur. Bu noktada, reform talepleri kısmen karşılanmış gibi görünüyorsa da pratikte bir uygulama göremeyen ve güdük kalmış girişimlerden umudu kesen Ermeniler arasında belli bir kesim, reform taleplerinin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla Hristiyan Devletlere yüzlerini döner (Hovhannisyanyan, 2015, 34). Bu doğrultuda Ermeni Sorunu’nun ilk kez resmi bir nitelik kazandığı ilk belge, Rus ve Osmanlı İmparatorlukları arasında 3 Mart 1878’de imzalanan San Stefano Anlaşmasıdır. Bu anlaşmanın 16. Maddesi uyarınca Rusya,

işgal altındaki Batı Ermenistan topraklarını Osmanlı'ya geri verirken, bu coğrafyada yaşayan Ermenilerin Kürt ve Çerkeslere karşı güvenliğinin sağlanması, yerel ihtiyaçlarının karşılanması gibi hususlarda Bab-ı Âli tarafından reformların tedavüle sokulmasını şart koşturmuştur. Ayrıca Rus ordusu, bu reformların yerine getirildiğini denetlemek ve gerektiğinde Ermenilerin güvenliğini bizzat sağlamak üzere altı ay kadar daha “Batı Ermenistan” olarak adlandırılan bölgede konuşlanmış olarak kalacaktır (Panossian, 2006a, 169-70). Bununla birlikte, Doğu Sorunu'na taraf olan Avrupalı ülkeler, bu anlaşmanın koşullarından ve Rusya'nın Osmanlı üzerinde kazandığı nüfuzdan duydukları kaygıyla Berlin'de Haziran 1878'de bir kongre düzenler. Bu kongreye güç sahibi Avrupalı Devletler, Osmanlı ve Rus İmparatorluklarının yanı sıra bir Ermeni delegasyonu da katılır, fakat kongrenin çalışmalarına müdâhil olmalarına izin verilmez, ayrıca delegasyonun sunduğu “Batı Ermenistan”ın kısmi özerkliği talep eden memorandum da dikkate alınmaz (Hovhannisyan, 2015, 36). Kongre neticesinde kabul edilen Berlin Anlaşması'nın 61. Maddesi yine Ermeni Sorunu'nu konu almakta, fakat San Stefano Anlaşmasından farklı bir çözüm öngörmektedir. Buna göre 61. Madde de Ermenilerin güvenliğinin sağlanmasını ve reformların gerçekleştirilmesini garanti altına almakta, fakat Rus ordusunun işgal edilen topraklardan geri çekilmesinin koşulunu bu reformlardan bağımsız olarak betimlemektedir. Bu doğrultuda Rusların desteğinden mahrum bırakılan Ermeniler, hem reform taleplerinin karşılanması, hem de güvenliklerinin sağlanması konusunda tamamen Bab-ı Âli'nin vereceği raporlar doğrultusunda süreci denetleyecek olan Avrupalı güçlerin güvencesine sığınmak durumundadırlar (Payasliyan, 2007, 116-17). Böylece Ermeni Sorunu giderek Rusya'dan ziyade Avrupalı Devletlerin sorumluluğuna girerken, Ermeniler de Balkanlı bazı Hristiyan halkların (Sırbistan, Bulgaristan gibi) bağımsızlıklarını kazandığı bu kongreden elleri boş, umutları zayıflamış olarak dönerler (Panossian, 2006a, 171).¹⁶

Tehcir öncesinde uluslararası siyasetin Doğu Sorunu üzerinden Osmanlı iç işleyişine müdahiliyeti bu ekseninde gerçekleşmiş, 1. Dünya Savaşı esnasındaki tavırlarında da

¹⁶ Burada karşımıza çıkan ilginç bir nokta, Ermenistan ve Türkiye tarafından bu sürecin yorumlanışındaki simetrik karşıtlıktır. Buna göre her iki taraf da uluslararası siyasetin bir parçası haline gelen Ermeni Sorunu'nun kendi aleyhlerine sonuçlanacağına kanaat getirmiş, bu süreçte Büyük Güçler'in (*Great Powers*) oynadığı rolü lanetlemiştir. Ayrıca yine her iki taraf için bu gelişmeler, sonrasında izledikleri adımları (Ermeniler nezdinde silahlı mücadeleye geçiş ve Osmanlı nezdinde de tehcir politikasına başvurma) meşrulaştırmak amacıyla tarihyazımının önemli bir ögesini teşkil etmiştir.

belirleyici olmuştur. Burada kaleme alınan tez çalışmasının vaka analizlerinden birini teşkil eden Fransa'nın bu süreçteki tavrına daha detaylı bakmakta fayda var. Fransa, 1. Dünya Savaşı esnasında Ermeni Sorunu'na dair açıkça Ermeniler lehine bir siyaset izlemiş, Tehcir esnasında ve katliamlar karşısında Türkiyeli Ermenilerin tarafında yer almıştır. Bununla birlikte, Tehcir'i önceleyen katliamlar söz konusu olduğunda, Fransa'nın diğer Batılı Devletlerin benimsediği "bakışını başka tarafa yöneltme" akımına kapılmış, dolayısıyla 1894-1896 Hamidiye Katliamları¹⁷ ya da 1909 Adana Katliamı esnasında basitçe sessiz kalmıştır. Aynı anda hem Fransız medyası hem de Fransız hükümeti tarafından bürünülen bu sessizlik karşısında, İstanbul'daki Fransız Büyükelçisi "Türkler Ermenistan'da yakıp yıkmaya ve yağmalamaya devam ederken, Fransız gazeteleri zavallı Türkler ile yuvarlanmaktan vazgeçmiyor" yorumunda bulunmuştur (Vallée, 1987, 8). Büyük ölçüde Osmanlı merkezli bir sermaye ile yayın hayatını sürdüren Fransız basınının Tehcir öncesindeki sessizliği, 1. Dünya Savaşı'nın başlaması, savaşa Almanya ile ittifak olarak giren Türkiye'den sermaye akışının kesilmesi ve Fransa'nın düşmanı haline gelmesiyle birlikte Ermeniler lehine bozulur. Fransız basınına Tehcir esnasında yaşanan katliamlara dair ilk haber 3 Mayıs 1915'te *Le Temps* gazetesinin sayfalarından düşer ve takip eden aylar içerisinde pek çok Fransız gazetesi tarafından haberleştirilir (Vallée, 1987, 10-11).

Siyasetçiler, özellikle de hükümet açısından bakıldığında, Fransa'nın gerçekleştiren katliamlara dair ilk resmi tepkisi Mayıs 1915'te yayınlanan diplomatik bir nota ile ortaya çıkar. Halbuki hükümet, 22 Nisan 1915'te Eçmiyazın Katolikosluğu tarafından katliamlara karşı uyarılmıştır, fakat hükümet Ermeni Sorunu'na dair tavrını açıklamak için bir aydan uzun bir süre beklemiştir. Bunun sebebi, Fransa'nın İtilaf Devletleri ile ortak bir tavır ortaya koymayı tercih etmesidir; zira tüm savaş süreci boyunca Fransa'nın genel dış siyaseti bu yönde gelişmiş, her resmi siyasi pozisyon alış için İtilaf'a katılan devletlerin konsensüsü beklenmiştir (Vallée, 1987, 12). Rusya, İngiltere ve Fransa'nın teşkil ettiği Üçlü İtilaf, tehcir uygulamasının başlamasından hemen birkaç hafta sonra, 24 Mayıs 1915'te Bâb-ı Âli'ye resmi bir mektup göndererek Ermenilerin tehcirini ve katledilmesini kınar. Bu nota, Bab-ı Âli'yi insanlığa ve uygarlığa karşı suç işlemekle itham etmekte, tüm Osmanlı hükümetini ve hükümetin

¹⁷ Hatta Türkiye tarafından finanse edilen *Le Petit Journal*, Hamidiye Katliamlarının hemen ardından 1987'de yayınladığı bir ekin kapağında Abdülhamit'in portresini yerleştirmiş, ekin içeriğinde de katliamlardan sorumlu görülen "Kızıl Sultan"a övgüler düzmüştür (Vallée, 1987, 9).

katliamlara katılan ajanlarını bizzat sorumlu tutacağını ilan etmektedir. Böylece ilk kez “insanlığa karşı suç” terimi uluslararası bir belgede ifade edilmiş olur (Krammer, 2006, 442). Öte yandan Üçlü İtilaf’ın bu çıkışına karşılık Türkiye’nin cevabı, daha en başından itibaren, inkârdır. Ermenileri İtilaf Devletleri ile işbirliği yapmakla itham eden cevapta, asıl Ermenilerin Müslümanları katlettiği vurgulanmaktadır. Bu sebeplerden ötürü Ermenilerin tehcir edildiği kabul edilmekte, bunun bir ulusal güvenlik meselesi olduğu belirtilerek sadece Türkiye-Rusya cephesindeki savaş bölgesiyle sınırlı kalacağı garantisi verilmektedir (Chorbajian, 2016, 170-71).

Bütün bir savaş dönemi boyunca Fransa’nın Tehcir’e dair siyasi duruşunun açıklaması “insani tavır” olarak sunulur. Böylece farklı Fransız siyasetlerinin ortaklaştığı bir zemin elde edilebilmiştir: Sol gruplar Fransa’nın üstlendiği tarihsel rolü hatırlatarak,¹⁸ baskı altında olanlarla dayanışma amacıyla siyasi müdahale sorumluluğu taşıdığını vurgularken, emperyalizm karşıtları “kendi kaderini tayin hakkı” prensibi üzerinden Ermeniler lehine Osmanlı’yı hedef almakta, hükümet ise insani yardımlar aracılığıyla Fransa’nın dış siyasetini biçimlendirmektedir. Savaş bağlamı göz önüne alındığında, Ermenilerin ortaya koyduğu özsavunma mücadeleleri bir numaralı düşman olan Almanya karşısında seferber edilebilecek yeni bir ordu haline gelmektedir. Kısacası Fransa’da safların sıklaşmasına kaynaklık eden savaş ortamı, Ermenilerin lehine bir tavır alınması ve bu doğrultuda insani yardım örgütlenmesine de öncülük etmiştir (Vallée, 1987, 28).

Tehcir sonrası dönemde uluslararası siyasetin bu sefer Divan-ı Harbi Örfî davaları üzerinden sürece müdahiliyetinin devam ettiğinden daha önce bahsedilmişti. Bunu takip eden on yıllık süreçte Kurtuluş Mücadelesi ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması, Ermenistan’ın sovyetleşmesi, diasporanın farklı bir yaşam mücadelesi vermesi gibi sebeplerden ötürü meselenin uluslararası siyasi ajandada geri plana itildiği de belirtilmişti. Ermeni Tehciri ve insanlığa karşı suçlar olgusunun yeniden gündeme gelişi, bu bağlamda, 2. Dünya Savaşı sonrasında uluslararası ceza hukukundaki dönüşümler ile mümkün olur. 2. Dünya Savaşı sonrasında, Birleşmiş

¹⁸ Fransa solu ile Ermeniler arasındaki dayanışma ağları Tehcir’in öncesine dayanmaktadır. 1842’de, Auguste Blanqui tarafından yayınlanan “Türkiye’deki Avrupalı Nüfusların Durumu Üzerine (*Communication sur l’état des populations de Turquie d’Europe*)” başlıklı araştırma ile Türkiyeli Ermenilere çekilen dikkat, yüzyılın sonlarında Fransız Sosyalist Partisi lideri Jean Jaurès’in açıkça armenofil bir çizgi izlemesiyle zirve noktasına ulaşır. Bu doğrultuda Fransız sosyalistleri, savaş sonrası dönemde de bağımsız bir Ermeni Devleti oluşumunu açıktan desteklemişlerdir (Vallée, 1987, 33).

Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve sözleşmeyi imzalayan ülkeler nezdinde uluslararası hukuk ile güvence altına alınan “Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi”, temel olarak Raphael Lemkin’in 1944 yılında icat ettiği “soykırım” olgusuna dayanmaktadır. Burada Lemkin tarafından yapılan önemli bir tespit, 1. Dünya Savaşı sonrasında İstanbul ve Leipzig gibi yerlerde kurulan savaş suçları mahkemelerinin başarısızlığını gerekli hukuki çerçevenin yokluğuna bağlaması, bu sebepten ötürü insanlığa karşı suçları tanımlayacak ve cezai yaptırımlarını belirleyecek uluslararası bir anlaşmanın zorunlu olduğuna dikkat çekmesidir. Bu bağlamda Ermeni Tehciri ve onu takip eden hukuki yargılama süreci, her ne kadar Nuremberg’in bir öncüsü olmasa da önemli bir miras bırakmış, böylece 1946’da Birleşmiş Milletler’in soykırım konvansiyonunu kabulüne uygun zemini hazırlamıştır (Kramer, 2006, 450). Böylece 2. Dünya Savaşı insanlığa karşı suçlar ve soykırım suçu uluslararası siyasette yeni bir alanın açılmasıyla sonuçlanmış, sonraki on yıllarda Ermeniler’in kendi talep ve siyasetlerini şekillendirmesine vesile olmuştur. Holokost üzerinden uluslararası kamuoyunda soykırım ve benzeri suçlara dair farkındalık yaratılırken, soykırımın “zaman aşımına uğramayan suçlar” kategorisinde değerlendirilmesi de Ermeni Tehciri’ne dair bir cezai yaptırımın son derece olası olduğu bir bağlamı üretmiştir (Adalian, 1992, 91). Tam da bu nedenle, Birleşmiş Milletler’in soykırımların engellenmesine dair sözleşmesi, tanıma-inkâr ikiliğinde siyasi yönelimleri belirleyen ilk etken olarak karşımıza çıkar. Burada tartışma iki ana soru(n) üzerinden ortaya çıkar: Kavram ve hukuki yaptırımlar çerçevesi, Tehcir’in gerçekleştiği dönemden sonra icat edildiğine göre bu kapsamda uygulanabilirliği var mıdır; ayrıca sözleşmenin 2. Maddesi uyarınca sağlam belgelerle kanıtlanmış bir “soykırım kastı ve niyeti” Tehcir için söz konusu mudur? Bu noktada ilk soruya cevaben Lemkin’in “soykırım” kavramını ortaya atışında Ermenilerin “Büyük Felaket”ini göz önünde bulundurduğuna dair yaklaşım “Ermeni Tezi” açısından önem taşıırken (Lemkin, 1947; Jacobs, 2003; Becker, 2016; Beauvallet, 2016), “soykırım kastı/niyeti” tartışması da sıklıkla “Türk Tezi” tarafından söz konusu sözleşme uyarınca yöneltilecek suçlamaların reddi için kullanılmaktadır.

Schrodt, Türkiye’nin “soykırım kastı” bulunmadığı iddiasına eşlik eden beş temel argüman tespit ediyor: Soykırım kastını kanıtlayan tarihsel belgelerin yokluğu, Ermenilere kasıtlı olarak zarar verilmemesi, kitlesel ölümlerin kaynağında zor yaşam koşulları ve etnik çatışmaların bulunması, Ermenilerin kendilerini koruyabilecek

koşullara sahip olması ve nihayetinde Ermenilere yönelik tarihsel bir hıncın olmayışı (Schrodt, 2014, 230-35). Öte yandan, olası bir “soykırım suçu” iddiası halinde davanın hangi mahkeme tarafından görüleceği, davacı ve davalı taraflarının kimler olacağı, ilgili sözleşmenin hukuki bir mahiyet taşıyıp taşımadığı gibi pek çok soru(n) da bu tartışmanın bileşenleri arasındadır (Verhoeven, 2003; Karamanian, 2016). Neticede, Birleşmiş Milletler nezdinde “soykırım” suçu olarak tanımlanan çerçevede bir tanınmanın vuku bulması, hukuki yaptırımları olmasa dahi ahlaki bir nitelik taşıdığından, Ermeni Tehciri’ni uluslararası siyasetin de bir gündem maddesi haline getirmektedir. Zira, Schrodt’un vurguladığı üzere, Tehcir’in “soykırım” olarak değerlendirilebileceğine yönelik hiçbir şüpheye yer kalmadığında, tepkisiz ya da nötr kalan ülkeleri de töhmet altında bırakabilecek bir bağlam ortaya çıkar. Zira soykırım, en üst düzey insanlık suçudur ve mutlaka cezalandırılmalıdır (Schrodt, 2014, 149-50). Ermeni Tehciri’ni Türkiye nezdinde önemli bir dış politika gündemi haline getiren esas kaygı da burada tespit edilebilir.

Her ne kadar 2. Dünya Savaşı sonrasında Tehcir’in uluslararası bir yargılama sürecine tabi olması artık mümkün hale gelmişse de, koşulların olgunlaşması ve 1915’in uluslararası siyasette bir gündem maddesi haline gelmesi için bir otuz yıl kadar beklemek gerekecektir. Bu süreçte Ermeni diasporası ve Ermenistan da konuya dair tavrını, taleplerini, siyasetini büyük ölçüde somutlaştırmakta, farklı stratejiler ve yöntemler üzerinden konunun uluslararasılaşmasına dair hamlelerde bulunmaktadır. Öncelikli hedef, elbette, Ermeni Tehciri’nin “soykırım” olarak tanınması ve böylelikle Türkiye’nin uluslararası mahkemede yargılanmasına yönelik baskının teşekkülüdür. Bu kapsamda “Ermeni Soykırımı” ifadesinin uluslararası düzlemde ilk resmi kullanılışı, 1973 yılında Birleşmiş Milletler Ayrımcı Politikalar ile Mücadele ve Azınlık Haklarının Korunması Alt Komisyonu tarafından yayınlanan bir ön rapor ile söz konusu olur. Bu doğrultuda, NATO üyesi ve Avrupa Birliği adayı bir ülke olan Türkiye ile ilişkileri sarsacağı çekincesiyle aşağı yukarı yirmi yıl alan zorlu bir sürecin ardından 29 Ağustos 1985’te, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Alt Komisyonu tarafından “Ermeni Soykırımı” resmen tanınır (Masseret, 2001, 142). Tehcir’in soykırım olarak tanınmasına yönelik uluslararası yönetim organları tarafından atılan bir sonraki adım, Avrupa Parlamentosu’nun 18 Haziran 1987 tarihinde yayınladığı “Ermeni Sorununun Siyasi Çözümü Üzerine Karar”dır. Bu karar, Soykırım’ı tanınmanın da ötesinde, Türkiye’nin AB üyeliğini de tanınma koşuluna bağlamakta,

böylece uluslararası ilişkiler nezdinde ilk somut yaptırımını teşkil etmektedir. Bununla birlikte bu karara göre Soykırım'ın tanınması ile günümüz Türkiye'si'nden siyasi, hukuki ya da maddi taleplerde bulunulamayacağı da not düşülmekte, dolayısıyla tanınmanın daha çok Türkiye tarafından ortaya konacak onurlu bir davranış olarak Ermeni halkına bir iade-i itibar işlevi göreceği belirtilmektedir. Ayrıca belge, Ermeni terörünü kınamakta ve haklı taleplerini ifade etmek üzere başka bir stratejinin devreye sokulmasını tavsiye etmektedir. Nihayetinde belge, AB üyelik sürecindeki Türkiye'nin demokratikleşmesi ile Soykırım'ın tanınması arasında güçlü bir bağlantı kurarak, siyasi düzlemdeki yaptırımları da muğlak bir çerçevede bırakmaktadır (Turan ve Öztan, 2018, 260). 2019 itibarıyla 31 ülkenin ve Amerika'daki 50 eyaletten 49'unun tanıdığı Ermeni Soykırımı, böylece uluslararası siyasette halen sıcak bir gündem maddesi olarak önemini korumaktadır.

Fransa'nın bu süreçteki rolüne ve dış politikası bağlamında Ermeni Tehciri'ne dair siyasetin dönüşümüne detaylı olarak bakıldığında, resmi tanınmanın öncesinde yirmi yıllık bir zaman dilimine yayılan uzun bir süreç söz konusudur. 1981'de sosyalist hükümetin kurulmasını takip eden bir iki sene boyunca hükümet tarafından tanınma yönünde bir eğilimin olduğunu beyan eden açıklamalar dikkat çekmektedir. Örneğin 21 Nisan 1982'de, Devlet ve İçişleri Bakanı Gaston Déferre tarafından yapılan açıklamada “Öncelikle Fransa, Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan Ermenileri soykırım kurbanı olarak görmektedir. İkincisi, [Fransa'nın] bu pozisyonu pek çok defa Türk yetkililere açıkla ifade edilmiştir. Üçüncüsü, Fransız Hükümeti 1915'in vahim olayları karşısında Türk yetkililer tarafından benimsenen yorumlardan esef duymaktadır” (aktaran Vallée, 1987, 92). Bu süreç, François Mitterrand'ın 1981 yılında Cumhurbaşkanlığı kampanyası vesilesiyle 1915 olaylarını “Ermeni Soykırımı” olarak tanıyacağı sözünü vermesiyle de devamlılık arz eder. Bununla birlikte Mitterrand bu sözünü tutmaz.¹⁹ Bir yoruma göre bunun sebebi, ASALA'nın

¹⁹ Her ne kadar Soykırım'ı resmi olarak tanıma sözünü tutmamış olsa da Mitterrand siyasi açıklamalarında bu kelimeyi söylemekten imtina etmez. Nitekim 6 Ocak 1984'te Viyana'da Ermenilere seslenirken yaptığı konuşmada, “Sizi vuran Soykırım'ın izlerini silmek elbette mümkün değildir. Gösterdiğiniz fedakarlık ve hayatta kalma iradesi, gençler ve çocuklar için bir ders olmalıdır. Sahip olduğunuz zenginlik geçmişte kalmış değildir; bugün de buradadır ve bir geleceği vardır” diyerek 1915 olaylarını açıkça “soykırım” olarak gördüğünü bir kez daha kanıtlamıştır (aktaran Vallée, 1987, 93). Neticede genel kanaat, 1980'lerdeki sosyalist yönetimin – özellikle Mitterrand ve Déferre gibi hükümet önderlerinin – resmi açıklamalarında 1915'i “soykırım” olarak tanımlamaları olmaksızın Fransız siyasetinde konuya hâkim olan genel çekimserlikten dolayı 2001'de gelen resmi tanıma yasasının asla gerçekleşmeyeceği yönündedir (Masseret, 2001, 142).

Fransa'daki faaliyetleridir. Mitterand'ın Cumhurbaşkanı seçildiği 1981 senesinde ASALA Türkiye Büyükelçiliğini basarak 56 kişiyi rehin almış ve bu olay, Fransız medyasında yılın en çok tartışılan ve en geniş yankı bulan olayı haline gelmiştir. Mitterand, ASALA'nın 1983'te Paris Orly Havalimanına gerçekleştirdiği bombalı saldırıyı da en sert sözlerle kınamıştır. Genel kanaate göre 1983 Orly Havalimanı saldırısı, Fransız kamuoyu nezdinde Ermeni Davası'nın itibar kaybetmesine sebebiyet vermiş, birbirini takip eden hükümetler, ASALA'nın Fransa'daki faaliyetlerine son verdiği 1991 senesine kadar açıkça Ermenilerin lehine tavır almaktan imtina etmişlerdir (Fodor, 2014, 49-50).

1990'larda konuyu yeniden Fransız siyasi gündemine sokan önemli bir gelişme, 13 Temmuz 1990'da kabul edilen Gayssot Yasasıdır. Bu yasayla birlikte, 1945'te Uluslararası Askeri Mahkeme (*tribunal militaire international* ya da daha yaygın bilinen adıyla *Nuremberg Charter*) tarafından yayınlanan hükmün 6. Maddesine göre “insanlığa karşı suçlar” olarak tanımlanan suçların ve 9. Maddesine göre bu suçların inkârının cezalandırılması resmen Fransız yargı sistemine girmiştir. Bu yasanın ilk uygulamaya konusu ise 16 Kasım 1993'te *Le Monde* gazetesinde yayınlanan yazısında Ermeni Soykırımı'nı “Ermenilerin tarih yorumu (*version arménienne de cette histoire*)” olarak betimleyen Bernard Lewis'e karşı Ermeni Davasını Savunma Komitesi (*Comité de défense de la cause arménienne - CDCA*) tarafından açılan dava ile gerçekleşir. Lewis, mahkeme tarafından bir tarihçi olarak sahip olması gereken “tarafsızlık ve sağduyudan yoksun olmak, son derece hassas bir konu hakkında hiçbir nüans göstermeden kendini ifade etmek” ile itham edilerek, “uluslararası organlar tarafından kabul edilmiş olan Ermeni halkını planlı bir şekilde ortadan kaldırma planı karşısında sessiz kalamayacağı” gerekçesiyle 21 Haziran 1995'te suçlu bulunmuştur (Bozarslan, Duclert ve Kévorkian, 2015, 389-90).

1915 Ermeni Tehciri'ni “soykırım” olarak tanımaya ilişkin ilk resmi yasa tasarısı, 1997'de vermiş olduğu seçim vaadini yerine getiren Lionel Jospin önderliğinde, Fransız Parlamentosundaki sosyalist blok tarafından 13 Mayıs 1998'de sunulmuştur. Bu gruba göre Fransız Cumhuriyeti'nin insan hakları ve evrensel değerler taşıyıcısı olarak üstlendiği uluslararası rol göz önüne alındığında halen Ermeni Soykırımı'nı tanımamış olması kabul edilemez bir durumdur; zira Fransa yerine getirmekle yükümlü olduğu “bellek ödevi”nden kaçınmaktadır. Öte yandan Parlamento içerisinde konuya dair farklı görüşler söz konusudur; bir tarafta tarih ile ilgili bir meseleyi

yargılayacak bir yasanın yürürlüğe konmasına şerh düşenler, diğer tarafta Kafkasya'daki çatışmaların çözümü amacıyla kurulmuş Minsk Grubu²⁰ içerisinde Fransa'nın konumuna dikkat çekerek böyle bir yasanın yaratacağı tahribata karşı uyarılar bulunmaktadır (Masseret, 2001, 143). Nihayetinde yasa tasarısının oylanması için 29 Ocak 2001 tarihini beklemek gerekecektir. Bu tarih itibariyle Fransa resmen "Ermeni Soykırımı"nı tanıyan ülkeler arasına girer ve sonraki on yıllar boyunca da Soykırım etrafında yasal düzenlemeler birbirini izler. Bunlar arasında kayda değer bir gelişme, "Ermeni Soykırımı'nın inkârının cezalandırılması" amacıyla teklif edilen yasa tasarısıdır. Yine Fransız Parlamentosundaki sosyalist blok tarafından gündeme getirilen bu tasarı, Gayssot Yasasının "Kesin Çözüm" ve Yahudi Soykırımı inkârına karşı cezai yaptırımlar öngören muhteviyatına benzer bir uygulamanın Ermeni Soykırımı için de geçerli kılınmasını hedeflemektedir (Bozarıslan, Duclert ve Kévorkian, 2015, 390).

2.1.1.4 Top Çevirmek ya da Sınırları Aşmak: Diplomatik İlişkilerin Son On Yılı

Ermeni Tehciri'ni siyasi tartışmaların konularından biri haline getiren başat unsur, Türkiye-Ermenistan ulusal tarih anlatılarının şekillenme süreci ve Türk-Ermeni ulusçuluklarının Tehcir ile kurduğu bağlantı olarak tespit edilebilir. Bu noktada literatürde sayısız çalışma olduğunu gözlemlemek mümkündür; bu çalışmaların büyük bir kısmı tez raporu boyunca ilgili başlıklar altında daha detaylı olarak ele alınmıştır. Burada dört örnek vermekle yetineceğiz. Örneğin Chorbajian (2016), Cumhuriyetin kuruluş yıllarında egemen olan Batılılaşma ve modernleşme paradigmasının Osmanlıcılıktan Türk milliyetçiliğine geçişi nasıl mimlediği ve bunun on yıllar sürececek bir sessizlik ve görmezden gelme pratiğine nasıl açıldığını irdelerken; Barseghyan (2007), bağımsızlık sonrası Ermenistan'da ulusal kimliğin temelde Soykırım eksenli bir zemine oturtularak Türklerin nasıl ulusal öteki pozisyonuna getirildiğini tartışmaktadır. Tarihyazımı bağlamında değerlendirildiğindeyse mesela Göçek (2006), Türk tarihyazımı açısından Tehcir'e yönelik tarihçilerin farklı yaklaşımlarını ve bunun getirdiği tarihsel anlatıları incelemeye alırken; Der Matossian

²⁰ Minsk grubu, Dağlık Karabağ sorununun çözümü amacıyla ABD, Rusya, Fransa gibi uluslararası aktörleri biraraya getiren bir inisiyatiftir (Masseret, 2001, 151-52). Dışişleri Bakanı Hubert Védrine, 17 Mart 1999 tarihli grup toplantısında Fransa'nın Minsk grubu içerisinde üstlendiği sorumluluklara dikkat çekerek Soykırım'ı resmen tanıyan bir yasa tasarısının kabulü neticesinde tarafsızlık prensibinin zarar göreceğini vurgulamış, uluslararası düzlemde Fransa'ya duyulan diplomatik güvenin sarsılacağı görüşünü beyan etmiştir (Masseret, 2001, 145-46).

ise (2007), Türk liberal tarihyazımının 1915'te olan bitene yakıştırdıkları farklı adlandırmaların (soykırım, kırım, kıyım, etnik temizlik, katliam) tarihsel anlatıda nasıl farklılaşmalara yol açtığını ve böylece olayın mahiyetini ve alımlanışını nasıl değiştirdiğini ele almaktadır.

Doğrudan Ermeni Tehciri ile ilgili olmayıp, Türkiye-Ermenistan ilişkileri üzerinden tezahür eden belli gerilim hatları da mevcuttur. Bu hatlar, bir şekilde tanıma-inkâr siyasetlerinin birikimi üzerine kurulduğundan dikkate değerdir; zira Tehcir üzerinden geliştirilen söylem ve pratikler bir şekilde diğer dış politika gündemlerine de gölge düşürür. Bu olaylar arasında Karabağ Savaşı (1988), Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin kuruluşu (1991), Türkiye ile sınırların kapanması (1993), futbol diplomasisi (2008) ve Tehcir'in 100. yıldönümünde (2015) ortaya çıkan siyasi bağlam ilk akla gelenlerdir.

Aslında Türkiye ve Ermenistan arasındaki ilişkilerin normalleştirilmesine yönelik girişimler, Ermenistan'ın bağımsızlığını kazandığı 1991 yılında başlar. Burada iki ülke arasındaki diplomatik ilişkiler, sınırın açılmasına yönelik müzakereler ekseninde tezahür etmekte, hatta bu doğrultuda Türkiye, Ermenistan Bağımsız Cumhuriyeti'ni Amerika'dan sonra resmen tanıyan ikinci ülke olmaktadır. Daha öncesinde de, 1988 Gümrü depreminin ardından, NATO ülkesi olan Türkiye'nin Avrupa'dan gelen acil yardım kargosunun geçişine olanak sağlaması amacıyla iki ülke arasındaki sınır zaman zaman açılmaktadır. Öyle ki bu durumun kalıcı hale gelebilmesi için 1991'de Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı Levon Ter-Petrosyan tarafından resmi müzakerelerin başlatılmasına yönelik ilk adım atılmıştır (Hill, Kirişci ve Moffatt, 2015, 132). Fakat sınır, 1993'te her türlü koşulda kapalı kalmak üzere bir kez daha mühürlenmiştir. Bunun iki temel sebebi bulunmaktadır. İlki, 1993'te Ermenistan ve Azerbaycan arasındaki ilişkilerin Dağlık Karabağ'daki çatışma ve akabinde gelişen savaş ortamı ile kopma noktasına gelmesidir. Bu çatışmada Türkiye, Türki bir devlet olan Azerbaycan'dan yana taraf olmuş, Bakü'nün ekonomik ambargosuna destek amacıyla Doğu Kapı ve İğdir gümrük geçişlerini Nisan 1993'te resmen kapatmıştır. Bu sınır geçişi, bugün halen kapalı durumdadır (Bayraktar, 2016, 201). İkinci bir neden ise Ermenistan'ın bağımsızlığını ilan ettiği 1995 tarihli Ermeni Anayasası'nda 1915 Olayları'nın "Ermeni Soykırımı" olarak tanınmasıdır. Bu durum, yüz yıldır sürmekte olan siyasi gerilimlerin nihayet diplomatik ilişkilere de yansiyarak

sonraki on yıllarda iki ülke arasındaki ilişkilerin ana belirleyicisi olmasıyla sonuçlanmaktadır (Polo, 2013, 160-61)

Buradan da anlaşılacağı üzere, Türkiye ve Ermenistan arasındaki ilişkilerin gerilimli olmasında 1915 kadar Dağlık Karabağ sorunu da önemli bir rol oynamaktadır. Daha yakından bakıldığında, Karabağ Sorunu esasen Azerbaycan ve Ermenistan'ın Sovyetler Birliği'ne katıldığı 1920'lere uzanmaktadır. Bu dönemde Karabağ bölgesi Sovyet yönetimi tarafından yayınlanan bir kararname ile Azerbaycan'a verilmiştir (Minasyan, 2009, 12). Bu sorun, Sovyetlerin dağılmaya başladığı ve Kafkasya bölgesinde Sovyet sonrası döneme dair tahayyüllerin çatışma doğurduğu bir bağlamda yeniden canlanır.²¹ 1987 baharı itibarıyla filizlenmeye başlayan Karabağ Hareketi, bu bölgenin Ermenistan'a bağlanması konusunda Sovyet yönetimine yoğun bir baskının yapıldığı bir dizi eylem dalgasına vesile olur. Esasen bu döneme kadar Ermenistan, Türkiye karşısında Sovyet Rusya'nın desteğine önem atfetmiş, bu doğrultuda ayrılıkçı bir siyaset gütmemiş olsa da, Karabağ'da yaşananlar, 1915 ve öncesindeki süreci akıllarda yeniden canlandırarak bağımsızlık sürecini hızlandırmıştır (Minassian, 2000, 145). Nitekim esasen ekolojik bir hareket olarak başlayan eylemler, zamanla ayrılıkçı bir karaktere bürünerek bağımsızlık mücadelesine dönüşmüş, bir kez Ermenistan Cumhuriyeti kurulduğunda bu sefer Sumgayıt ve Bakü'de binlerce Ermeninin katledilmesiyle sonuçlanan pogromlar da geri dönüşü olmayan bir savaş ortamını doğurmuştur. Bu dönemde Azerbaycan'dan gelen 400.000 Ermeni sığınmacının barınma, beslenme gibi ihtiyaçlarını sağlamak zorunda olan Ermenistan hükümeti, henüz 1988 depreminin yaralarını sarmaktayken bir de ekonomik ambargoya karşı karşıya kalarak çökme noktasına gelmiştir. Yegâne çözüm olarak özelleştirme ve kemer sıkma uygulamasına giden Ermenistan Hükümeti, ister isteme yüzünü Batılı Devletlere dönmek ve sivil toplum kuruluşlarından gelecek yardımlara bel bağlamak durumunda kalmıştır (Ishkanian, 2008, 8). Türkiye ise sadece ekonomik ambargoya katılarak değil, askeri destek sunarak da Azerbaycan ile olan yakınlığını pekiştirmektedir. 1993 yılı sonlarında, Türkiye Silahlı Kuvvetleri tarafından belirlenen askeri uzmanlar ve subaylardan oluşan bir grubun eğitim vermek

²¹ Tam da bu sebepten ötürü ilgili literatürde Dağlık Karabağ Sorunu, Sovyetlerin yıkılmasıyla patlayan tarihsel bir anlaşmazlık ya da eski bir nefret olarak sunulmaktadır. Oysa ki sorun, basitçe bir etnik çatışma ya da siyasi liderlerin kendi ulusal tabanlarını genişletmek için manipüle ettiği eskiye dayanan bir hesaplaşma olmaktan çok daha karmaşıktır. Soruna böylesi sığ yaklaşımlar, çözüm ve barış sürecinin de önüne geçmektedir (Giragosian, 2001, 240).

üzere Azeri birliklerine katıldığı ilan edilir. Hatta Türkiye’den silah ve savaş başlıkları almak üzere Azerbaycan’a yüklü bir miktar kredi açıldığı da söylenmektedir. Bu durum ayrıca Türkiye’nin Batı ve Doğu arasında bir köprü işlevi kazanarak buradan bir sermaye elde etmesine yönelik dış politikasıyla da katmerlenmektedir; zira Sovyetlerin dağılmasıyla ortaya çıkan Merkez Asya coğrafyasındaki yeni Türki Devletler ile kurulacak ilişkilerin sağlamlaştırılmasında Azerbaycan’a yönelik destek önem arz etmektedir (Giragosian, 2001, 246).

Sınırın böylece kapatılmasıyla askıya alınmış, hatta bir nebze düşmanca bir karakter kazanmış olan Türkiye-Ermenistan ilişkileri, her iki ülkenin kendi içindeki gelişmeler yeniden bir temasın kurulmasına uygun zemin hazırlayana kadar bu şekilde kalmayı sürdürmüştür. Sivil toplum desteği ile zamanla ekonomik anlamda ilerleme kat eden Ermenistan açısından ilişkilerin yeniden başlatılması, ancak Dağlık Karabağ Sorunu’nun çözülmesi ve Türkiye’nin Soykırım’ı tanınması ile mümkün olabilecektir. Nitekim Ermenistan Anayasası’nda da ifade edildiği üzere “1915 Osmanlı Türkiye’si ve Batı Ermenistan’da gerçekleşen Soykırım’ın uluslararası tanınmasını sağlamak” anayasal bir sorumluluktur ve aksi yönde atılan adımlar anayasanın ihlaliyle sonuçlanacaktır (Schrodt, 2014, 6-7). Tam da bu zeminde, Ermenistan’ın ilk Cumhurbaşkanı Ter-Petrosyan, Dağlık Karabağ meselesinde Azerbaycan ile masaya oturma girişimleri ve Soykırım’ın tanınmasına dair siyasi gündem maddesini geride bırakmaya olan eğilimi nedeniyle 1998’de istifa etmek zorunda bırakılır. Yerine geçen eski Dağlık Karabağ lideri Robert Kocharyan, Ermenistan’ın Rusya ile ilişkilerini iyileştirme yoluna gitmiş, böylece Karabağ’da ateşkesi sağlayacak ve Ermenilerin güvenliğini garanti altına alacak bir müttefik olarak Rusya’nın Ermenistan üzerindeki nüfuzunun derinleşmesinde rol oynamıştır. Kocharyan’ın selefi olan Serj Sarkisyan ise 2008’de koltuğa oturduğu anda yolsuzluk, seçimlere şaibe karıştırma gibi sebeplerle büyük bir protesto dalgasıyla karşı karşıya kalmıştır. Bir yanda Rusya’nın siyasi ve ekonomik nüfuzunun getirdiği bağımlılık, diğer yanda da hükümetlerin yolsuzluk çamuruna bulanmış oligarklardan oluşan maiyeti, Ermenistan’da demokrasinin gelişimine gölge düşürmüş olsa da, sivil toplumun ve Türkiye ile ekonomik bağların genişlemesi nihayetinde Ermenistan’ın ilişkileri iyileştirme yönüne gitmesine vesile olur (Hill, Kirişci ve Moffatt, 2015, 133).

Aynı dönemde Türkiye’ye bakıldığında, daha önce de bahsedildiği üzere, özellikle AKP’nin iktidara geldiği 2002 yılı itibariyle yoğunlaşmış bir Avrupa Birliği’ne

yakınlaşma siyasetinin tedavülde olduğu tespit edilebilir. Aday ülke Türkiye, tarihinde ilk kez AB bünyesinde kültürel kaygılar önce sürerek bir ülkenin adaylığının tartışılmasına sebep olan bir bağlamı açığa çıkarmıştır. Almanya ve Fransa'nın başını çektiği bu tartışmada, Türkiye'nin "Avrupalılık"tan yoksun olduğunu ispatlamak amacıyla 1915'in "soykırım" olduğunu inkâr etmesi öne sürülmektedir. Dolayısıyla üyeliğin ön koşulu olarak öncelikle Türkiye'nin kendi geçmişiyle yüzleşmesi ve Soykırım'ı tanınması beklenmektedir (Bayraktar, 2016, 202). Dolayısıyla Türkiye'nin AB üyelik sürecinde ilerlemesinin ülke içi siyasette belirleyici olduğu AKP'nin ilk on yıllık döneminde, "tüm komşular ile sıfır sorun" politikasının da dış siyaseti belirlediği göz önüne alındığında, Ermenistan ile ilişkilerde normalleşme çabası kendini açıkça dayatmaktadır. Ayrıca Türkiye içerisinde devlet dışı aktörlerin, sivil toplumun, alternatif medyanın Ermeni Meselesi'ne dair resmi anlatıya itiraz eden bir çerçeveden seslerini yükseltmeleri bir anlamda hükümeti de bir tavır almaya zorlamaktadır. Bu durum, Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilerin normalleşmesi konusunda önemli bir inisiyatif ortaya koyan gazeteci Hrant Dink'in 2007'de katledilmesi ve akabinde oluşan atmosferde binlerce insanın barış talebini yükseltmeleri ile daha da ileriye taşınmıştır. Böylece Türkiye'de 1915 meselesinin çözümüne yönelik adımların atılması da kaçınılmaz hale gelmektedir (Polo, 2013, 152-53).

2008 yılında Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilerde bu bağlamda yeni bir sayfa açılır. Burada dört etkenin rol oynadığı tespit edilebilmektedir. İlki, AKP'nin Ağustos 2008'de "Kafkasya'da İstikrar ve İşbirliği Platformu"nu kurmasıdır; böylece Türkiye hükümeti, Doğu'daki nüfuzunu artırma potansiyeline yatırım yapmakta, dış politikasını da buna uygun olarak şekillendirmektedir. Dolayısıyla Ermenistan ile diplomatik ilişkilerin ve ekonomik ambargonun getirdiği gerilimin çözümü elzem hale gelmektedir. İkinci bir etken, Barack Obama yönetimindeki Amerika'nın yeni hükümeti, seçim kampanyası sürecinde de vurgulandığı üzere, Soykırım'ın kabulü ve Ermenistan ile ilişkilerin normalleştirilmesini Türkiye ile işbirliğinin sürdürülmesinde önkoşul olarak almaktadır. Üçüncüsü, Ağustos 2008'de patlak veren Rusya-Gürcistan savaşı Rusya'nın bölgedeki siyasi tavrını değiştirmesine yol açmış, Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilerin çözümünün kendi dış politikası açısından daha faydalı olacağına kanaat getirerek bu yönde bir gelişmeyi destekler hale gelmiştir. Son olarak Ermenistan'ın yeni Cumhurbaşkanı Serj Sarkisyan, Ermenistan'ın ambargolardan kurtularak kapatılma halinden çıkması amacıyla Türkiye ile ilişkilerin

iyileştirilmesine yaptığı vurgudur (Cheterian, 2010, 39-40). Böylece iki ülke arasında sonradan adına “futbol diplomasisi” denilen bir siyasi müzakere pratiği ortaya çıkar.

Türkiye Cumhurbaşkanı Abdullah Gül, 2010 Dünya Kupası ön eleme maçları kapsamında 6 Eylül 2008’de Yerevan’da gerçekleşecek olan Türkiye-Ermenistan maçına katılmak üzere Ermenistan Cumhurbaşkanı Serj Sarkisyan tarafından davet edilir. Bu olay, 1993’ten beri askıda olan iki ülke arasındaki diplomatik ilişkilere ve kapalı sınırlara rağmen, bir Türkiye Cumhurbaşkanı’nın Ermenistan’ı ilk resmi ziyaretidir. Rövanş maçının oynandığı 14 Ekim 2009 tarihinde bu sefer Türkiye’de yapılacak karşılaşma, iki ülke arasındaki diplomatik ilişkileri düzenleyen bir protokolün imzalanmasına vesile olmuştur (Polo, 2013, 151). Bu görüşmelerin mümkün kılınabilmesi ve futbol müsabakalarının “dostluk” mesajı çerçevesinde gerçekleşebilmesi amacıyla her iki ülke de bir takım düzenlemelere sahne olur. 16 Ağustos 2008’de Ermenistan, Türkiyeli taraftarların ülkeye girişini kolaylaştırmak amacıyla vize uygulamasını geçici olarak askıya alırken, 20 Ağustosta bu sefer Ankara, Ermenistan’a havayolu seferlerine koyduğu engellemeyi gevşeterek, özellikle Gürcistan’a insani yardım gönderilmesi için Yerevan istikametine seferler düzenlenmesine izin vermiştir (Polo, 2013, 166). Diğer taraftan Ermenistan milli takımı formasında bulunan *Ararat* (Ağrı) sembolü bu maçlar için aslan sembolü ile değiştirilmiştir. Ermenilerin mitolojik önem atfettikleri ve ulusal sembolleri olarak gördükleri *Ararat* Dağı bugün Türkiye sınırlarında kalmakta ve toprak talebi özellikle de bu dağlık bölgeyi kapsamakta olduğundan, sembolün formadaki görünürlüğü tartışma yaratabilir çekincesinin oluşmuş olması muhtemeldir. Her ne kadar Ermenistan Futbol Federasyonu formalarda böyle bir değişikliğin yapıldığını inkâr etmiş olsa da, maçların (ve diplomasinin) bitmesiyle formalara geri dönen *Ararat* sembolü aksi yönde bir izlenim doğurmaktadır (Schrodt, 2014, 5).

Maç esnasında yaşananlara bakıldığında iki ülkenin ilişkileri ile iki toplumun ilişkileri arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesi mümkündür. Futbol üzerinden dönen diplomasi, devlet düzeyi ile toplum düzeyinin kesişimine de tanıklık eder. Zira futbol stadyumunda sadece devlet liderleri yoktur; Türkiyeli ve Ermenistanlı taraftarlar da vardır. Böylece iki düzeyin konuya bakışındaki farklılaşma da ortaya çıkar. Ermenistan’daki futbol müsabakasına pek az Türkiyeli taraftar gelmiştir, maç esnasında Türkiye milli marşı çalarken stadyumu saran ıslık ve yuhalamaların duyulmaması için naklen yayında taraftarların sesi kısılmış, stada bayrak veya pankart

sokulması yasaklanmıştır. Protestolarını statta yapamayacaklarını fark eden Taşnaksütyun mensubu Ermeniler, stada giden yolu kapatarak Ermeni Soykırımı ya da Anadolu'daki toprakları ile ilgili pankartlar açmış, Taşnak Partisi sözcüsü “bu kadarını da yapmasaydık artık partiyi kapatmamız gerekirdi” diye açıklamada bulunmuştur (Polo, 2013, 167-68). Burada tespit edilebilecek önemli bir unsur, her iki ülkenin “dostluk” mesajının medya ve kamuoyu yansımalarını düzenleme zorunluluğudur. Bu zorunluluk, ister istemez her iki taraf için de belli tavizlerin verilmesi ya da belli olayların yumuşatılarak sunulması ile sonuçlanır. Bu durum kendini en somut olarak dönemin Türkiye basınında göstermektedir. Bu dönemde AKP karşıtlığının merkezinde bulunan Kemalist eğilimli *Cumhuriyet* gazetesi dışında tüm gazeteler, örneğin *Sabah*, *Akşam*, *Zaman*, *Hürriyet*, *Radikal* vb. açıkça görüşmeleri olumlu bir şekilde haberleştirme ve bölgede barışın sağlanmasına önemli bir katkı olarak sunma tavrını benimsemiştir. Siyasi partilere bakıldığında ise farklı tepkilerin ortaya çıktığı tespit edilebilir. Türkiye’de CHP liderliğindeki muhalefet, diplomatik görüşmelerin tam da “komşularla sıfır sorun” siyasetinde verilecek tavizler sebebiyle Azerbaycan ile ilişkileri yokuşa süreceği iddiasıyla²² itiraz ederken, Ermenistan’da da yine muhalefetteki Taşnak Partisi tarafından görüşmeler protesto edilmektedir. Buna karşılık Türkiye’de Demokratik Toplum Partisi (DTP) görüşmeleri desteklemekte, parti sözcüsü tarafından yapılan açıklamada futbolun tek başına sorunları çözemeyeceği ama Cumhurbaşkanı Gül’ün ziyaretiyle diyalog zemiminin kurulabileceği ifade edilmektedir (Polo, 2013, 163-64). Bu durumun Türkiye’deki toplumsal ortama ve özellikle de Ermeni cemaatine doğrudan yansımaları da söz konusudur. Zaten Türkiyeli Ermeniler, Patrik’in açıklamalarından da görülebileceği üzere, bu ziyaretten son derece umutludur. Öte yandan, saha çalışması esnasında Türkiye’deki bir Ermeni Okulunda öğretmenlik yapmış bir görüşmecinin dile getirdiği üzere, söz konusu “futbol” olunca taraf tutmak kaçınılmazdır ve Ermeni öğrenciler, kimin tarafını tutacakları konusunda kafa karışıklığı içindedir.

Benim o okulda yaşadığım en ilginç anlardan biri, Türkiye-Ermenistan maçı idi. Çünkü aslında dediğim gibi, şarap ya da kiliseyi çıkartırsanız, bu çocukları Türk öğrencilerden ayırt edemezsiniz. Peki dedim Türkiye-Ermenistan maçında ne olacak şimdi? Bir tarafta Ermenistan var, diğer tarafta Türkiye var, kimi tutacaksınız? Beklediğim gibi o küçük öğrenci grubu üç

²² Diplomatik görüşme hamlesi Azerbaycan tarafından öfkeyle karşılanmış, hatta petrol akışını keserek Rusya’ya satmak, böylece Bakü-Tiflis-Ceyhan boru hattının önemini yitirmesine sebep olmak ile Türkiye’yi tehdit etmiştir. Buna karşılık Türkiye, bölgedeki müttefikini sakinleştirmek için bu görüşmelerin iki ülke arasındaki anlaşma ve işbirliğini tehlikeye atmadığı konusunda güvence vermiş, Azerbaycan’ın da bu süreçten kazanç sağlayacağını vurgulamıştır (Polo, 2013, 164).

parçaya ayrıldı. Bir parçası “Ermeniyiz biz, Ermenistan’ı tutacağız” dedi, bir parçası “Biz burada yaşıyoruz, memleketimiz burası, Türkiye’yi tutacağız” dedi, bir diğer parçası da “Vallahi kalbimin bir yarısı orada, bir yarısı burada. Karar veremiyoruz, en iyisi beraberlik olsun” dedi. Sonucunda gizli bir gurur da var, Türk milliyetçiliği gibi. Ermenistan’ın Türkiye’yi yenecek olmasını Batı Ermeniliğinin de bir kaybı gibi hisseden başka bir kesim de var. Kendi içinde bir milliyetçilik çatışması da var. Ve ben öğrencilerin bu tavrının her şeye uygulanabileceğini düşünüyorum. Türkiye’de, siyasal bağlamda, üç çeşit Ermeni olduğunu, bunlardan bazılarının Ermeni milliyetçiliği fikrine, bazılarının tam aksine Osmanlı-İstanbul fikrine yakın ve kendilerini burayla bağlı hissettiklerini, bazılarının da ortada olduklarını düşünüyorum. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Görüşmeler nihayet 10 Ekim 2009’da Zürih’te iki ülke arasında karşılıklı protokollerin imzalanmasıyla sonuçlanır. Bu protokoller müzakerelerin sürdürüleceği zemini, diplomatik ilişkilerin yeniden tesisini, sınırların açılmasını ve Ermeni Tehciri konusunda tarihçilerden oluşan bir komisyonun kurularak sorunun çözümünü konu edinmektedir. Bununla birlikte Azerbaycan’ın tehditleri karşısında Türkiye protokolleri uygulamaya koymayı sürekli ertelemekte, Ermenistan tarafında da Soykırım’ın tanınmasını içermeyen herhangi bir diplomatik çerçevenin ülkenin anayasasına aykırı düşeceği görüşünü savunan muhalefetin etkisi ve diasporanın memnuniyetsizliği sebebiyle çekinceler oluşmaktadır. Neticede bir türlü pratiğe dökülemeyen protokoller Ermenistan tarafından 22 Nisan 2010 tarihinde önce askıya alınmış, ardından 1 Mart 2015’te, Tehcir’in 100. yıldönümünde resmen iptal edilmiştir (Hill, Kirişci ve Moffatt, 2015, 131-32). Her ne kadar iki ülke arasındaki ilişkiler, başarısız diplomasi girişimlerinin ardından yokuşa sürülmüş olsa da, farklı siyasetlerin ve sivil toplum aktörlerinin gözünde ilişkilerin geliştirilmesine yönelik umutlar tamamen tükenmiş değildir. Bu dönem itibariyle ilişkilerin normalleştirilmesine yönelik çabalar daha ziyade sivil toplum düzeyine kaymakta, devletlerin liderliğinden ve kontrolünden böylece çıkarak iki toplum arasındaki bir barışma sürecini merkeze almaktadır (Hill, Kirişci ve Moffatt, 2015, 135).

Kısacası futbol diplomasisinden ve protokollerden sonraki birkaç sene, iki ülke arasındaki ilişkilerin en hafif tabirle “askıya alındığı”, en ağıryla da tekrar koptuğu bir siyasi konjonktür söz konusudur. Olumlu ya da olumsuz herhangi bir ilişkinin yeniden kurulması, ancak Tehcir’in 100. yıldönümü bağlamında uluslararası siyaset ile beraber açığa çıkacaktır. Bu noktada ortaya çıkan temasın da son derece olumsuz bir karakter taşıdığı aşikardır; nitekim bu yıllar, Türkiye için inkârcılığın, Ermenistan için de Soykırım’ın tanınmasına yönelik girişimlerin zirve yaptığı bir döneme tekabül eder. Türkiye tarafında AKP’nin 100. yıl için benimsediği strateji üçayaklıdır. İlki, Tehcir’e dair vurguyu Türklük ekseninden Müslümanlık eksenine kaydırmaktır; bu

doğrultuda Hocalı Katliamı bir “soykırım” olarak 1915’in karşısına konulur. İkincisi, 100. yılın odağını Tehcir’den çıkartarak Çanakkale’ye kaydırmak, böylece Ermenistan’daki anmalara gölge düşürmek üzere uluslararası düzlemde pek çok devlet temsilcisinin katıldığı 18 Mart anmalarını da 24 Nisan’a taşımaktır. Üçüncü hamle, her iki tarafın da çektiği ortak acılara vurgu yapan “adil hafıza” kavramını tedavüle sokarak bir “karşılıklılık” çizmek, Soykırım iddialarını da böylece zayıflatmaktır (Turan ve Öztan, 2018, 384-85). Bu üç başlıktan da anlaşılabilceği üzere Türkiye’nin 100. yıldaki stratejisi, Ermeni iddialarına açıktan açığa yanıt vermektense onların her hamlesine karşıt bir hamlenin yapıldığı bir satranç oyununu andırmaktadır. Siyasi düzeyde Ermeni Soykırımı’nın karşısına Hocalı Katliamı, tarihsel düzeyde Tehcir’in karşısına Çanakkale, duygulanımsal düzeyde de Ermenilerin acılarının karşısına Türklerin ve Müslümanların acıları konulmaktadır. Daha 2014’te bu stratejinin provasına başlayan AKP hükümeti, 23 Nisan’da adil hafıza ekseninde bir mesaj yayımlayarak, Cumhuriyet tarihinde ilk defa Tehcir’de ölenlerin anılmasının meşruiyetini kabul etmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 386). Yine aynı dönemde Erdoğan’ın yaptığı “taziye” açıklaması önemli bir kırılma noktası teşkil eder. Fakat her ne kadar bu mesajlar, resmi tezin göbekten bağlı olduğu tarihsel anlatıdan bir kopuş ve geleneksel devlet aklından bir uzaklaşma gibi görünüyorsa da, aslında uluslararası kamuoyunda 1915’e dair oluşan güçlü hassasiyetleri ve tanınma yönündeki baskıları hafifletme amacı taşıyan bir savuşturma taktiği olduğu tespit edilebilmektedir. Keza bir sonraki sene 100. yıl geldiğinde, 18 Mart anmalarının 24 Nisan’a kaydırılması ve resmi anma törenine katılmak üzere Ermenistan’ın da Soykırım anmalarına davet ettiği isimlere davet gönderilmesi de benzer bir amaca hizmet etmektedir (Hill, Kirişci ve Moffatt, 2015, 129).

Ermenistan’a bakıldığında 100. yıl etkinlikleri için büyük bir faaliyet yürütülmektedir; hazırlıklar için daha 23 Nisan 2011’de Yüzüncü Yıl Komisyonu kurulmuş, bu komisyona Tsernakaberd Ermeni Soykırımı Anıtı ve Müzesi’nin o dönemki direktörü Hayk Demoyan başkanlık etmiştir. Komisyon kararıyla 100. yıldönümü için “unutmabeni çiçeği” sembol, “Hatırlıyorum ve talep ediyorum (*I remember and demand*)” ana slogan olarak belirlenmiştir. Komisyonun aldığı bir kararla Ermenicenin yanı sıra Türkçe, Rusça, İngilizce, Fransızca ve İspanyolca çok dilli bir internet sitesi yayına girmiş, bu kanaldan gerek 1915 ile ilgili tarihsel bilgiler, gerekse yapılacak olan

etkinlikler ile ilgili duyurular paylaşılmıştır.²³ Yüzüncü Yıl Komisyonu, 2015 yılının hemen başında, 29 Ocak tarihinde, “Ermeni Soykırımı’nın Yüzüncü Yılı Üzerine Pan-Ermeni Deklarasyonu” başlıklı bir bildiri yayınladı. Bu bildiri, tüm Ermeni halkı adına, 12 maddelik bir liste ile Soykırım’ı kınamakta, tanıyan ülkelere teşekkür etmekte, hayatta kalan ve mücadeleyi sürdüren diaspora Ermenilerine şükranlarını sunmakta, Türkiye’ye Soykırım’ı tanıması için çağrı yapmakta ve bunun iki ülke arasında tarihsel bir yüzleşmenin ilk adımı olacağını altını çizmekte, tüm Ermeni halkının Soykırım’ın tanınması ve tanzimi için gösterdiği iradenin güçlenerek devam edeceğini ilan etmekte, bu doğrultuda dünyanın dört bir köşesindeki yeni nesilleri bu mirası devralarak mücadeleyi sürdürmeye davet etmektedir (“Pan-Armenian Declaration on the Centennial of the Armenian Genocide”, 2015). Sadece Ermenistan’da değil, diasporada da pek çok hazırlık yapılmakta, Yüzüncü Yıl Komisyonunun farklı ülkelerde şubeleri açılarak anma etkinlikleri ve hazırlıklar arasında koordinasyon sağlanmaktadır. Ermeni Hükümetinin ve diasporanın girişimleri de olumlu sonuç vermekte, örneğin 24 Nisan 2015’te Paris’teki Eyfel kulesinin ışıkları kapatılarak Soykırım ve inkârcılık sembolik bir şekilde kınanabilmekte, kayda değer bir Ermeni nüfusa ev sahipliği yapan Los Angeles kentinde yaklaşık 100.000 kişi Türkiye Konsoloslughuna yürüyebilmektedir. Ayrıca diasporada yaşayanlar, kendi organize ettikleri kitlesel yürüyüşlerin yanında, önemli sayılar halinde Ermenistan’daki anma törenine akın etmiş, 24 Nisan anmaları böylece dünya çapında görülmemiş bir kitleselliğe erişmiştir (Kasparian, 2018, 136).

2015’in Nisan ayı geldiğinde, anma merasimlerine paralel olarak her iki ülkenin siyasi liderleri tarafından açıklamalar yayınlandı. Türkiye’de dönemin Başbakanı Davutoğlu ve Cumhurbaşkanı Erdoğan tarafından yapılan açıklamalar bir önceki senenin “adil hafıza” mesajını ve taziye tonunu sürdürmektedir. Bu açıklamalar, bir yandan yüzleşme çağrısı yaparken, diğer yandan da sorumluluğu sadece Türkiye tarafına yüklemenin ahlaken sorunlu olduğuna işaret ederek Ermenileri de Osmanlı’nın Türk ve Müslüman tebaasına yönelik katliamlar ile yüzleşmeye davet etmektedir. Bununla birlikte açıklamalardaki diplomatik ton, Çanakkale anmalarında ters yüz edilmekte, Ermeni Meselesi’nin güvenlikleştirilmesine ve kutsal mazlumluk söylemine bir geri dönüş izlenimi vermektedir. Nitekim Cumhurbaşkanı Erdoğan tarafından 23 Nisan

²³ Ne yazık ki bu satırların yazıldığı 2019 yılı itibariyle bu site artık faaliyette değildir. Bkz. <http://armeniangenocide100.org/>

akşamı gerçekleşen 100. Yıl Barış Zirvesi kapsamında yapılan konuşma, Türkiye'ye yönelik "saldırlar"ın art niyetli olduğuna vurgu yaparak, "hiçbir Ermeni lider Türkiye kadar masum sicile sahip değildir" ifadesi ile masum ve mazlum Türk karşısındaki zalim ve art niyetli Ermeni imgelerini yeniden tedavüle sokmaktadır (Turan ve Öztan, 2018, 388-89). Ermenistan'da ise Cumhurbaşkanı Serj Sarkisyan tarafından 24 Nisan günü Tsernakaberd Ermeni Soykırımı Anıtı'nda yapılan konuşma, asıl vurgusunu inkârcılık üzerine kurmakta ve Soykırım'ın tanınmasını tüm insanlığın yaşayacağı bir vicdan ve adalet zaferi olarak sunmaktadır. Konuşmasının sonlarında, tüm Ermeni halkı adına söz aldığını belirten Sarkisyan, bu süreçte Ermenilerin yanında olan uluslararası kamuoyuna, siyasi aktörlere ve sivil topluma teşekkürlerini sunar. 2010 yılından beri Ermenistan'da özellikle diaspora aktivistleri tarafından üstlenilmiş yeni bir sivil toplum hareketinin yükselmekte olduğu ve bu hareketin anti-demokratik politikaları, yolsuzluklar, yozlaşma, hukuku gerektiği şekilde işletmeme gibi gerekçelerle hükümeti eleştirdiği göz önünde bulundurulduğunda, Sarkisyan'ın konuşmasının sarsılmakta olan iktidarına meşruiyet kazandırma niteliği taşıdığı da görülebilmektedir (Kasparian, 2018, 130).

2015 yılında yaşananlar, Ermeni Tehciri'ne dair uluslararası kamuoyunda büyük bir farkındalığın ve hassasiyetin şekillenmesine vesile olmuş, akademik çalışmalara, sivil toplum aktörlerinin normalleştirme sürecini daha da ileri taşımaya ve soykırım eğitimi alanında yeni girişimlerin teşekkülüne açılmıştır. Örneğin Türkiye'de gayriresmi bir anma etkinliği düzenleyen bir grup, 24 Nisan günü Taksim Meydanında toplanmıştır. Bu etkinlik, sadece *Nor Zartonk* gibi Türkiyeli Ermeni oluşumları tarafından organize edilmemiş, aynı zamanda AGBU gibi uluslararası diasporik oluşumların katılımıyla gerçekleşmiştir. Türkiye sivil toplumu açısından bu anma etkinliği, önemli bir dönüm noktası teşkil eder; zira tüm halkların, Türk, Kürt, Ermeni ayırt etmeksizin sadece hatırlamak için değil, başka bir geleceği ve geçmişi beraber inşa etmek amacıyla da bir araya geldiği bir dayanışmanın teşekkülüne işaret etmektedir (Kasparian, 2018, 135).²⁴ Bu etkinliğe diasporadan ve Ermenistan da katılım olmuş, bir anlamda Ermeniler, yüz yıl sonra, "memleketlerine" dönmüşlerdir.

²⁴ Serj Sarkisyan da *Tsitsernakaberd* Anıtında yaptığı konuşmasında Taksim Meydanında gerçekleşen bu anma etkinliğine katılan "yürekli ve vicdanlı" insanlara teşekkür etmekte, fakat bu kitlenin sadece Ermenilerden oluşmadığı gerçeğini es geçmektedir. Zira bu teşekkür, "anayurtları (*fatherland*) için verilen adil mücadeleye sahip çıkan güçlü insanlar"a gitmiştir.

Fransa’da yapılan saha çalışmasında bir Ermeni Okulunun öğretmeni ve direktörü, bu etkinliğe katıldıklarını belirterek yaşadıkları deneyimin onlar için taşıdığı anlamı ifade etmişlerdir. Bu anlam, her şeyden önce, tam da bu “topraklara” ve “köklere” dönüş ile ilgilidir; fakat her hâlükarda, inkâr ve Türkiye’nin düşmanca tavrının gölgesi de üstlerine düşmektedir.

O iki gün boyunca dilsizleştim. Sanki bildiğim, tanıdığım yerleri geziyordum. Sanki şu sandalye benim çocukluğumdandı. Halbuki burası Türkiye idi. Kendi kendine diyordum ki, çok samimi olarak, benim şu anda yürüdüğüm bu sokakta bir zamanlar Krikor Zohrab, Zabel Yeseyan yürümüştü. Tanıdığımız Ermeni edebiyatı, bildiğimiz tüm tarih... Kendime diyordum ki, ayağımı bastığım şu topraktan Krikor Zohrab da geçti. Fakat sonra etrafımdaki insanlara bakıyordum, özellikle de yaşlılara, onların yüzlerine, o zaman da diyordum ki, belki de bu insan ya da onun babası, benim büyükbabamı öldüren o kitlesel kıyımlara katıldı. Bu iki duyguyu aynı anda yaşıyordum. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Uluslararası kamuoyu nezdinde gündem yaratan bir unsur ise Papa’nın Soykırım üzerine yaptığı konuşmadır. Soykırım’dan tavizsiz bir otorite ve netlik ile bahseden ilk Papa olan Francis’in ahlaka ve vicdana yaptığı çağrı, tüm Hristiyan dünyada geniş yankı uyandırmıştır. Papa konuşmasında, kötülüğü gizlemenin ya da inkâr etmenin sürekli kanayan bir yarayı bandajlamadan açık tutmaya benzediğini belirterek, Ermeni halkının çektiği acıların belleğine sahip çıkmanın kötülük ile ezeli mücadelede herkesin ödevi olduğuna vurgu yapmıştır. Esasen en fazla yüzde onu Katolik olan Ermeniler arasında bu açıklama müthiş bir minnet duygusu ve heyecanla karşılanmış, Ermeni Davası’na yönelik desteğin ve meşruiyetinin artmasına önemli bir katkı olarak görülmüştür. Elbette Papa’nın açıklaması Müslüman Türkiye’de infial yaratmış, Papa’nın zengin ve nüfuzlu Ermeni diasporasının oyununa geldiği ve beyninin yıkandığı öne sürülmüştür (Kasparian, 2018, 131). Diasporanın 100. yıl anmalarında oynadığı bir diğer önemli rol ise ünlü figürlerin 1915’e dair yaptıkları açıklamalar olarak karşımıza çıkar. George Clooney ya da Kim Kardashian gibi isimler, yaptıkları açıklamalar ve katıldıkları anma törenleri ile uluslararası kamuoyunda Ermeni Davası’na dair farkındalığın pekiştirilmesinde önemli rol oynamış, zira basının bu etkinliklere olan ilgisini üçe katlayarak büyük bir görünürlüğün ortaya çıkmasına vesile olmuşlardır (Kasparian, 2018, 137).

Her hâlükarda 100. yıl bağlamı, Türkiye ve Ermenistan arasındaki ilişkilerde herhangi bir iyileşmeye katkı sunmamış, hatta iki toplum arasındaki çatışma ve nefretin körüklenmesiyle sonuçlanmıştır. Nitekim Ermeni Davası’na paralel olarak inkârcılığın da uluslararasılaştığı bir bağlam söz konusu olmuştur. Yeni inkârcılık ve ilişkilerin normalleşmesi arasındaki bağlar giderek kuvvetlenmiş ve herhangi bir yüzleşmenin

yakın gelecekte mümkün olamayacağı bir hattın habercisi haline gelmiştir (Kasparian, 2018, 128).

Kısaca özetlersek, mevcut siyasi tartışmalar, sadece ulusal tarihyazımı açısından değil, aynı zamanda ülkeler arası siyasetin ve hukukun, ulusçulukların, sözleşmelerin, resmi tezlerin ve rekabetlerin de Ermeni Tehciri'ne yönelik bağlamda etkili olduğunu gösteriyor. Burada ana çerçeve olarak inkâr-tanırma gerilimi, ülke içerisindeki nüfuz kadar ülkeler arasındaki siyaset dinamiklerine de bağılı olduğundan, tarih eğitiminde Ermeni Tehciri'nin ele alınışını belirleyen sorunsallardan biri olarak bu tez çalışmasının da kapsamına girmektedir.

2.1.2 Tehcirin Tarihyazımı: Ayrışmalar, Ortaklıklar ve Yeni Güzergâhlar

Ermeni Tehciri'nin tarihyazımı, bir önceki bölümde ele alınan siyasi gelişmelerin de etkisiyle, tanırma-inkâr ikiliği olarak adlandırılabilir bir eksen üzerinde çeşitlilik göstermektedir. Burada dört farklı literatürün şekillendiği tespit edilebilir. İlk olarak, özellikle diasporadaki Ermenilerin Tehcir tanıklıklarına, hayatta kalma hikâyelerine ve aile içerisinde aktarılan hatıralara dayanan geniş bir sözlü tarih ve otobiyografi literatürü bulunmaktadır. İkincisi, Tehcir'e yönelik bütünsel bir tarihsel anlatı ortaya koyma kaygısıyla yapılan ve Soykırım mekanizmasının işleyişini irdeleyen araştırmalardır. Üçüncüsü, tarihsel araştırmanın ölçeğini küçülterek, belli bir döneme, coğrafyaya, temaya ya da gelişmeye bağılı olarak Tehcir'i okuma çabasındaki monografik araştırmalar söz konusudur. Bu araştırmalar, kadın ve çocukların Soykırım deneyimine, demiryollarının gelişiminin Tehcir uygulamasındaki etkisine odaklanabilmekte veyahut belli bir coğrafyada Tehcir uygulamasının nasıl tezahür ettiğine bakabilmektedir. Son olarak, büyük ölçüde mevcut literatürü "resmi tezlerin" gelişimi için ya kaynak olarak ya da karşıt argüman üretmek için kullanan Türkiyeli ve Ermenistanlı tarihçiler, araştırmacılar, diplomatlar tarafından ortaya konan bir literatür mevcuttur. Bu bölümde, öncelikle Tehcir'e dair tanırma eksenindeki tarihyazımının ana hatları çizilerek tarihsel bir anlatı sunulmakta, bu anlatıya itiraz olarak şekillenen inkârcı argümanların tarihsel anları, olayları ve kişilikleri okumasına da paralel olarak yer verilmektedir.

Ermeni Tehciri üzerine Batı menşeli tarihçilerin öncülüğünü üstlendiği literatür, daha önce de özetlenmiş olan sebeplerden ötürü, ancak 1970'lerin ortalarında tezahür eden siyasi ve tarihsel mücadeleler ışığında filizlenebilmiştir. Bu tarihler itibarıyla, 1915

Olaylarını “soykırım”, “tehcir”, “katliam”, “imha” gibi farklı adlandırmalar ile tanımlayan ve gerek Ermeni, gerekse Türk tezine kaynaklık eden bir dizi argümanın ortaya çıktığı tespit edilebilir. Bu doğrultuda Richard Hovannisian, Vakahn Dadrian, Levon Marashlian gibi Ermeni tarihçilerin yanı sıra Jay Lifton, Leo Kuper, Yves Ternon ve Tessa Hofmann gibi Ermeni olmayan tarihçiler tarafından “soykırım” iddiasını destekleyecek bir tarih okuması yapılırken, Heath Lowry, Stanford Shaw, Justin McCarthy gibi tarihçiler ise aksi yönde bir argümentasyona açılan eserler yayınlamaktadır. Dolayısıyla daha en başından, 1915’in bir soykırım olup olmayacağı konusundaki anlaşmazlık, Tehcir’in tarihyazımında, örneğin kurbanların sayısı, İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin rolü ya da asimetrik bir iş savaş mı yoksa planlı, kasıtlı bir soykırım mı olduğu gibi en basit konularda dahi ayrışmalara kaynaklık etmiştir (Suny, 2011, 22). Ayrıca Holokost üzerine çalışan tarihçiler, Yahudilerin maruz kaldığı katliam ve planlı ortadan kaldırma programının “biricikliği”ne yaptıkları vurgu üzerinden Ermeni Soykırımı’nın Yahudi Soykırımı’na denk bir felaket olduğu önermesini reddetmekte, hatta kimi durumlarda Ermenileri “kim daha çok acı çekti” rekabeti yaratmakla itham etmektedirler (Suny, 2011, 23).²⁵ Ancak 1980’lerin sonlarında, uluslararası siyaset arenasında da Ermeni Soykırımı’nın tanınmasına yönelik somut adımların atılmaya başladığı bir anda, 1915 tarihi de Soykırım Çalışmaları alanına dâhil edilmiş, nitelikli ve derinlikli bir literatür şekillenmeye başlamıştır. Öyle ki, Türkiye tarafında bu süreç itibarıyla inşa edilmeye başlanan “resmi tez”, çoğunlukla bu literatürdeki “iddiaları” çürütmek üzerine kurulu bir çerçeve teşkil etmiştir (Suny, 2011, 24).

Ermeni Tehciri’ni “soykırım” olarak değerlendiren tarihsel araştırmalarda, bu adlandırmayı desteklemek amacıyla öne sürülen üç ana etken söz konusudur: Kasıtlı ve önceden tasarlanmış oluşu (*prémédiation*), sistematik ve organize karakteri, ideolojik bileşeni. Bu doğrultuda tarihçiler, özellikle üç soruya yanıt aramaktadırlar. İlk olarak katliam kararının alındığı tarih meselesi, önceden tasarlanmış, planlı ve

²⁵ Elbette Yahudi tarihçilerin ve akademisyenlerin tavrı kadar, Türkiye’nin aynı dönemde dış politikasında artık bir gündem maddesi haline gelmiş olan inkârcılığın rolü de unutulmamalıdır. Nitekim 1982’de Tel Aviv’de gerçekleşmesi planlanan uluslararası soykırım konferansında Ermeni Meselesi’nin ele alınacak olmasına Türkiye tarafından çekilen notada “Türkiyeli Yahudilerin güvenliğini garanti edemeyiz” kartının oynanmış olması, İsrail hükümetinin konferansı iptal kararıyla sonuçlanmıştır. Öte yandan, organizatörlerin etkinliği gerçekleştirilmekte ısrar etmesi üzerine bu sefer konferans katılımcılarına yönelen baskı neticesinde, Amerikalı Yahudi akademisyenler arasında Elie Wiesel, Alan Dershowitz, Arthur Hertzberg gibi önemli isimler de, Türkiye ve İsrail arasındaki gerilimi gerekçe göstererek konferanstan çekilmişlerdir (Auron, 2003, 218-220).

kasıtlı bir ortadan kaldırma projesinin mevzu bahis olduğuna bir kanıt olarak önem arz eder. Nihai ortadan kaldırma kararının ne zaman alındığı meselesi, ayrıca 1915'ten önce gerçekleşen katliamlarla ilgili bir tartışmaya da zemin aralamaktadır; zira sadece Tehcir uygulamasının kararlaştırıldığı ve ilan edildiği tarihsel belgeler ile yetinildiğinde, öncesinde gerçekleşen katliamları bu sistemik soykırım uygulamasının bir parçası olarak sunmak da mümkün olamaz. Oysa ki önceden kararlaştırılmış ve kasıtlı olduğunun savunulabilmesi açısından Tehcir'den önceki elli yıllık geçmişte Ermenileri hedef alan katliamlara da bakmak zaruridir. İkinci bir nokta, Soykırım uygulamasının gerçekleştiği bağlamın incelenmesidir. Buna göre Ermeni Tehciri, 1. Dünya Savaşı esnasında gerçekleşmiş olmakla birlikte “savaş suçu” değil, “soykırım suçu” olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla her ne kadar tarihsel bağlam açısından 1. Dünya Savaşı'nın genel koşullarından, yani ırka dayalı birlik miti üzerine inşa edilen ulusal projelerden dolayı tezahür eden medeniyetler arasındaki ilk büyük küresel çatışma olma niteliğinden etkilenmiş olsa da, kendi özgün koşullarına da sahiptir. Literatürde tarihsel bağlam açısından üç farklı vurgu noktasının ortaya çıktığı tespit edilebilir. Bir kesim 1. Dünya Savaşı'na, diğer kesim ise Osmanlı'nın kendi koşullarına dikkat çekerek bir tarihyazımını benimserken, bir başka kesim ise bu ikisinin kesişiminde mümkün hale gelebilmiş bir uygulamaya vurgu yapmaktadır. Sonuncu bir nokta ise Ermeni Tehciri'nin sistematik ve planlı bir soykırım olarak ortaya çıkmasında rol oynayan ideolojik temelin belirlenmesidir. Buna göre adım adım uygulamaya konan ve bu sebeple oldukça uzun bir zaman dilimine yayılan bir tür “böl ve yönet” taktiğinin uzantısı olarak Ermeni Tehciri, üç açıdan bir ulus inşası projesinin de konusu haline gelmektedir: Din, dil ve ırk açısından Türklüğe ya da İslam'a asimile edilemez görülen gayrimüslim Osmanlı nüfusunu hedef alan bu proje, Sosyal Darwinist bir ideolojinin benimsediği söylemlerle desteklenmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra da devam etmiştir (Mouradian, 2007, 51-52).

Bu kısa ve açıklayıcı girişten de anlaşılacağı üzere, Ermeni Tehciri'nin tarihyazımında karşımıza çıkan ilk tartışma, dönemselleştirme sorunudur. Burada, Ermeni Tehciri'ni “soykırım” olarak değerlendiren Batı menşeli tarihyazımı açısından klasik yaklaşım, 1. Dünya Savaşını merkeze alan bir dönemselleştirme üzerinden imha politikasını irdelemek yönündedir. Raimond Kévorkian'ın (2013) Ermeni Soykırımını literatürü üzerine kaleme aldığı incelemesinde vurguladığı üzere, klasik yaklaşımın ana eksenini 19. yüzyılda uluslararası siyaset sahnesinde ortaya çıkan

Ermeni Sorunu'nun (*la question arménienne*) bir uzantısı olarak Büyük Güçler arasındaki çekişme üzerinden çizilmektedir. Bu doğrultuda uzun zaman boyunca Soykırım olgusunun Osmanlı iç işleyişi bağlamında nerede durduğu göz ardı edilmiş, Jön Türk rejiminin ideolojik zemini de sıklıkla referans verilen üç isim üzerinden (Talat Paşa, Enver Paşa ve Cemal Paşa) kişiselleştirilmiştir (Kévorkian, 2013, 61). Dolayısıyla klasik yaklaşımda 1. Dünya Savaşı öncesinde vuku bulan olaylar, gelişmeler ve katliamlar, Soykırım'a giden yolda sebepler ve koşulları teşkil eden tarihsel bağlamın tasvir edilmesi amacıyla araştırma konusu olmaktadır. Ermeni Tehciri'nin “soykırım” olarak kabul edildiği tarihyazımında görece daha yeni bir aşamaya tekabül eden ve sıklıkla Ermenistanlı tarihçiler tarafından savunulan bir diğer yaklaşım ise, Soykırım sürecini Tehcir öncesi ve sonrası dönemi de içine alacak şekilde dönemselleştirmektedir (Poghosyan, 2018; Safrastyan, 2011). Bu yaklaşıma göre Soykırım'ı 1878-1922 yılları²⁶ arasında üç aşamada incelemek gerektiği vurgulanmaktadır: Hamidiye katliamları, 1915 *Medz Yeghern* (Büyük Felaket) ve Kemalist Bağımsızlık Mücadelesi. Aşağı yukarı kırk yılı bulan bu dönemin tamamına “soykırım” denmesi gerektiğinde ısrar eden bu literatüre göre sadece Jön Türkler değil, fakat Abdülhamit ve Kemalist Cumhuriyetçiler de Soykırım'ın failleri arasında sayılmalıdır.

Dönemselleştirme tartışmasına eklenen bir diğer sorun, “soykırım” kararının sebeplerinin tespit edilmesi ve açıklanması ekseninde tezahür eder. Tehcir öncesi tarihsel bağlamın yorumlanması, soykırım kararına açılan sürecin temel dinamikleri ekseninde farklılık göstermekte, bu doğrultuda Tehcir'in sebepleri, jeopolitik ve ideolojik kaynakları, faillerin niyeti, psikolojisi ve karakteri gibi unsurlar farklı şekillerde açıklanmaktadır. Bu doğrultuda Soykırım'ın nedensel açıklamasında yoğun bir biçimde dolaşıma sokulmuş ilk argümanlardan olan “din” eksenli ideolojik açıklamadır. Vahakn Dadrian'ın “Ermeni Soykırımı Tarihi: Balkanlardan Anadolu ve Kafkasya'ya Etnik Çatışma” (1995) ve “Soykırım Emri: Türk-Ermeni Çatışmasının Temel Unsurları” (1998) başlıklı iki çalışmada, Osmanlı'da Müslüman ve gayrimüslim nüfus arasındaki zaten gerilimli olan ilişkilere eklenen bir etnik

²⁶ Burada referans verilen iki kaynaktan Poghosyan (2018) Berlin Kongresinin gerçekleştiği 1878 yılı ile Cumhuriyet'in ilan edildiği 1922 yılları arasını alırken, Safrastyan (2011) ise 1876 yılında Bulgar ayaklanmasını vahşice bastıran Osmanlı yönetimi tarafından devreye sokulan (ve o dönemde neredeyse Ermenilere de uzanmış olan) Soykırım programıyla başlatıp, Türkiye ve Ermenistan arasında 1920'de imzalanan Gümrü Anlaşması ile sonlandırmaktadır.

çatışma çerçevesinin nihayetinde Soykırım'a giden yolun taşlarını döşediği argümanı ana eksenini teşkil eder. Dadrian'a göre, Osmanlı'nın Müslüman çoğunluğu, Ermenileri ve diğer gayrimüslimleri "müsamaha gösterilen kafirler" olarak algılamakta, Ermeniler tarafından savunulan ve Büyük Güçler tarafından desteklenen reform hareketlerini "gayrimüslimlere verilen ayrıcalık ve tavizler" olarak görmekte, Balkan Savaşları'nın açığa çıkardığı "etnik çatışma" atmosferi de esasen bu zeminden kaynaklanmakta ve İmparatorluğun son on yıllarında izlediği politikaların "çatışma çözümü"nden ziyade "ortadan kaldırma"ya yönelmesinde rol oynamaktadır. Etnik çatışmanın kaçınılmazlığı, Dadrian'a göre, tam da Osmanlı yönetim anlayışının teokratik temellerinden ve millet sisteminden ileri gelmektedir; zira seküler bir yönetim anlayışından fersah fersah uzak, İmparatorluk bünyesindeki azınlıkları din üzerinden sınıflandıran ve buna uygun bir tebaa yönetimi anlayışı benimseyen Osmanlı'da gayrimüslimler her zaman ikinci sınıf vatandaş statüsünde kalmakta, belli haklardan mahrum vefakat vergilendirme gibi konularda da ayrımcılığa mahkûm olmaktadır. Bu doğrultuda 19. yüzyılın reform hareketleri Osmanlı'nın yüzyıllardır sürdürdüğü dini yönetim anlayışını tehdit ederken, etnik çatışmayı da kaçınılmaz kılmaktadır (Dadrian, 1998, 20). Bir başka deyişle Osmanlı'nın dine dayalı yönetim anlayışının heterojen bir nüfusun idaresinde karşı karşıya kaldığı başarısızlığın faturası yine gayrimüslimlere kesilirken, İmparatorluğun siyasi kültüründe kuruluşundan bu yana yerleşik hale gelmiş baskı ve sindirme uygulamalarının da yeniden devreye girmesine yol açmaktadır (Dadrian, 1998, 165-66). Dolayısıyla Dadrian'ın tarih okumasına göre Balkanlar'da ortaya çıkan milliyetçi ve ayrılıkçı hareketlere Osmanlı tarafından verilen cevabın katliam ve tehcir oluşu ile 1915'te Ermenileri bulan Büyük Felaket arasında bir bağlantı vardır. Ayrıca Büyük Güçlerin "baskı altındaki Hristiyanları korumak" amacıyla reformlar üzerinden Osmanlı iç işlerine müdahale etmesi de Ermenilere yönelik hıncı körüklemekte, dolayısıyla "insani yaklaşım" (*humanitarian perspective*) dahi Soykırım'ın bir bahanesine dönüşebilmektedir. Böylece bir yandan zaten İmparatorluk bünyesinde mevcut bir gerilim hattı, yani Müslüman-gayrimüslim çatışması bahane edilerek reformlar uygulamaya konmazken, diğer yandan geçmişin etnik çatışmalarından miras kalan bir "katliam kültürü" de devlet şiddetini çağırılmaktadır (Dadrian, 1995, xxii-xxiii).

İkinci bir nedensel açıklama ise "Jön Türklerin milliyetçi ideolojisi" ekseninde kendini göstermektedir. Bu doğrultuda ilk çalışmalardan biri, 1986'da Richard G.

Hovannisian'ın editörlüğünü üstlendiği “Bir Bakışta Ermeni Soykırımı (*The Armenian Genocide in Perspective*)” adlı derleme kitap çalışmasıdır. Bu derlemede yer alan makalelerden tarihsel bir açıklama ortaya koyma kaygısıyla yazılmış olanlar, Jön Türklerin ideolojisi üzerine bir tartışma içermekte ve Soykırım'ı bu ideolojinin bir sonucu olarak sunmaktadır. Örneğin Hovannisian, bu kitapta yer alan “Ermeni Sorunun Tarihsel Boyutları, 1878-1923” başlıklı yazısında, Jön Türk yönetimindeki Osmanlı'nın 1. Dünya Savaşı'na girişiyle birlikte Ermeni Sorunu'nun çözümünde yeni bir sayfa açıldığını belirtmektedir. Buna göre Jön Türkler, eşitlikçi bir Osmanlıcılığın yerini alan Türkçülük ideolojisine kapılmakta, böylece çokuluslu ve heterojen bir İmparatorluktan tek ulus, tek halk prensibine dayanan homojen bir ulus-devlete geçişin zeminin hazırlamaktadır (Hovannisian, 1986, 28). Yine aynı kitapta yer alan “Provokasyon ya da Milliyetçilik: 1915 Ermeni Soykırımı üzerine Eleştirel bir Değerlendirme” başlıklı yazısında Robert Melson, Jön Türklerin gayrimüslim azınlığın varlığına meşruiyet kazandıran Osmanlıcılık ideolojisine tutunmuş olmaları halinde, Osmanlı-Ermeni ilişkilerinde dönemin askeri başarısızlıklarından ya da jeopolitik bağlamından ötürü bir değişimin de meydana gelmemiş olabileceğini belirtmektedir. Fakat bunun yerine, Jön Türkler, Osmanlıcılığı bir Türk milliyetçiliği ile ikame ederek, daha sonra Mustafa Kemal Atatürk ile devam ettirilecek ve teşekkülü sağlanacak olan modern Türkiye projesinin getirdiği siyasi bir devrim yoluna gitmeyi tercih eder. Dolayısıyla, diye ekliyor Melson, Ermeni Soykırımı söz konusu milliyetçi devrimin bir ürünü olduğu kadar gelişiminde bir aşama olarak da tarihe yazılmaktadır (Melson, 1986, 73). Melson, ayrıca, Osmanlı'nın son dönemlerine egemen olan, özellikle de Abdülhamit tarafından uygulamaya konulan İslamcılık ideolojisinin de Jön Türkler tarafından 1914 itibarıyla büyük ölçüde terk edildiğini not düşerek, Türkçe konuşan Kafkasyalı ve Asyalı halkları tek bir devlet çatısı altında toplama projesi olarak Turancılığa daha yakın bir tavır alındığını belirtiyor. Esasen Türkçülük ile de bağlantılı, fakat daha geniş bir çerçeveye sahip olan Turancılık, her ne kadar başarı ihtimali düşük bir milliyetçi proje olsa da, özellikle Enver Paşa tarafından hararetle savunulduğu üzere, temelde Osmanlı Türklerinin “Türklük” bilincini arttırmak ve böylece milliyetçi devrimin temelini teşkil edecek bir zihinsel devrime olanak tanımak anlamında faydalı addedilmektedir (Melson, 1986, 74-75). Bu ideolojik dönüm noktasının Ermenilere yönelmesinde rol oynayan belli başlı etkenler de söz konusudur; zira bu azınlık grubu, Türkiye'nin de bir parçası olması hedeflenen “modern dünya”ya siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal anlamda çoktan entegre olmuş durumdadır ve

bu da devlet yönetimi nazarında bir tehdit olarak algılanmaktadır. Zaten kendi dünya görüşü ve güvenliği çeşitli siyasi ve askeri başarısızlıklar sebebiyle risk altında bulunan Jön Türk yönetimi, böylece Ermenileri devletin ve toplumun düşmanı ilan edecek bir ideolojik çerçevenin teşekkülüne de önyak olmaktadır. Bir başka deyişle söz konusu azınlık grubun ilerlemesi ve gelişimi, çoğunluğun güvenliği ve selameti pahasına edinilmiş bir kazanım olarak kavranmakta, böylece her türlü siyasi ve askeri başarısızlık da bu azınlık grubuna atfedilmekte ve Ermeniler hedef tahtasına oturtulmaktadır (Melson, 1986, 80). Bu noktada Jön Türklerin ideolojik bir dönüşüm ihtiva ettiği görüşü, 1915’i önceleyen katliamların, özellikle de Abdülhamit tarafından ortaya konan şiddet uygulamasının Soykırım ile devamlılığını zayıflatan bir bağlam olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte Hovannisian, otuz sene sonra yayınlanan bir başka derleme kitap çalışmasında, 1890-1920 arasındaki sürekliliğin etnik temizlik, zorunlu din değiştirme ve Osmanlı İmparatorluğu’nun Ermenilerden arındırılması bağlamında izlenebileceğini öne sürmektedir (Hovannisian, 2007, 7). Yine de Hovannisian, Hamidiye Katliamları ile 1915 arasında nitelik ve nicelik bakımından bir farklılık olduğunu da teslim etmektedir. Buna göre Abdülhamit’in katliam uygulaması daha ziyade statükonun korunmasına yönelik beyhude bir çabanın ürünüyken, Jön Türkler korumak bir tarafa, etnik, dini, dilsel ve kültürel bir tekliğe dayanan yeni bir toplum yaratma projesiyle bizatihi statüskoyu sarsmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla bir yandan konfesyonel bir millet sistemi anlayışını reddederken, diğer yandan da yeni toplum tahayyüllerinde Ermenilere ve diğer gayrimüslimlere yer olmayan ya asimilasyon ya da imha ile sonuçlanacak bir programı da benimsemektedirler (Hovannisian, 2007, 6).

Jön Türklerin kendilerine özgü ve karmaşık bir ideolojiye sahip oldukları fikri, Ronald Grigor Suny’nin araştırmalarında da yankılanan bir unsurdur. Bu noktada Suny, söz konusu ideolojinin milliyetçilik ya da din eksenli olup olmamasından ziyade, kendi özgün dinamikleri ile daha yakından ilgilidir. Zira Suny’ye göre Jön Türk ideolojisi, Türk milliyetçiliğinin, Turancılığın, İslamcılığın ve Osmanlıcılığın farklı kombinasyonlarının yanı sıra Batılılaşma ve modernleşme eksenli reform çabalarının da işaret ettiği bir “ihya” politikasını da kapsayan karmaşık bir bütün ihtiva eder ve bu bütünde belli bir ideolojinin diğerlerine baskın çıktığını söylemek güçtür (Suny, 2015, 149). Dolayısıyla Ermeni Soykırımı, Jön Türklerin “Türkler için bir Türkiye” yaratma projesinin bir bileşeni olarak değil, daha ziyade Ermenileri İmparatorluk için bir tehdit

olarak gören etnik-dini çerçevenin getirdiği uç bir güvenlik uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Jön Türkler, Türk milliyetçisi ya da dini fanatikler olmaktan çok kendilerini Osmanlı modernleşmesinin ana aktörleri olarak gören devletçi emperyalistlerdir (Suny, 2015, xiv-xv). Bu doğrultuda Suny’ye göre “soykırım” kararı kaçınılmaz değildir.²⁷ Kendi gerçeklik algılarında körleşmiş, Ermenileri esas sorun ve kendi varlıkları için ana tehdit olarak görmeye başlamış Jön Türklerin uç boyutlara ulaşan duygulanımsal eğilimleri ve tavırları böylesi bir kararın alınmasında rol oynayan olumsuz bir çerçeveyi teşkil eder. Nihayetinde Suny, Soykırım’ın 1914-1915 arasında vuku bulan çeşitli olaylar (Avrupalı ülkelerin dayattığı reformlar, Kafkasya’da Ermeni ayaklanmaları, Sarıkamış felaketi vb.) tarafından tetiklenen, Türkiyeli milliyetçi-emperyalistlerin tavrındaki radikalleşmenin bir artışı sonucu ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Esasen bu hissiyat son derece büyük bir yanılmasamaya tekabül etmektedir; zira küçük bir azınlık dışında ne Ermeniler ne de Büyük Güçler bağımsız bir Ermenistan devleti idealinin peşinden koşmaktadır. Suny’nin ısrarla vurguladığı üzere Osmanlı’da yaşayan Ermenilerin ezici çoğunluğu, 1. Dünya Savaşı arifesinde dahi, İmparatorluk bünyesinde yaşamayı ve reformlar aracılığıyla yaşam koşullarında asgari bir iyileşme sağlamayı, kendi bağımsız devletlerine sahip olmaya tercih etmektedir (Suny, 2015, 361, 364). Dolayısıyla Tehcir mekanizması bir kez tetiklendiğinde, mevcut korkudan ve birikmiş bir hınçtan ileri gelen bir radikalleşmeyle birlikte şiddet sarmalı da açığa çıkmakta, Doğu Vilayetlerinden başlayarak dalga dalga Osmanlı’nın bütün bir Ermeni coğrafyasını sarmaktadır. Osmanlı imgeleminde Ermeniler, bir yanda millet sistemi içerisindeki bizzat elde ettikleri başarının, diğer yanda da büyük ölçüde silahsız bir gayrimüslim halk olarak ifşa edilmişliklerinin kurbanı olmuşlardır (Suny, 2015, 362).

Yine milliyetçi ideolojiler bağlamında bir yaklaşım, Donald Bloxham tarafından ortaya konmuştur. Suny’nin argümanlarını yankılayan ve on sene evvel yayınlandığından dolayı muhtemelen ona da rehberlik etmiş olan bu yaklaşımda Bloxham, planlı bir katliam girişiminden ziyade kümülatif radikalleşmenin getirdiği

²⁷ Suny’nin Ermeni Soykırımı açıklaması, Der Matossian’a göre, zorunlu değil olumsuz bir karaktere atıfta bulunarak, daha önce ele alınan tarihçilerin öne sürdüğü “önceden karar verilmişlik” (*préméditation*) unsurunu geri plana itmektedir. Bir başka deyişle bu yaklaşım, tarihin akışı içerisinde olayların bu şekilde gelişmesine yönelik tarihsel açıklama çabasında belli faktörlerin oynadığı rolü es geçmiyor olsa da, 1915’in olumsuz bir nitelik taşıdığına, dolayısıyla da kaçınılmaz olmadığına vurgu yapmaktadır (Der Matossian, 2015, 153).

bir imha politikasının söz konusu olduğunu öne sürmektedir. Bu doğrultuda, Soykırım'ı açıklamak amacıyla benimsediği “kümülatif radikalleşme” kavramı, Alman tarihçi Hans Mommsen tarafından esasen Holokost'un analizi için ortaya atılmış bir konsepttir (Bloxham, 2003). Dolayısıyla Bloxham'ın yaklaşımı, hem Holokost çalışmalarıyla paslaşan, hem de uluslararası bir karşılaştırmalı perspektifi devreye sokan bir nitelik taşıyan ilk çalışmalar arasında yer almaktadır. Nitekim Bloxham'ın “Büyük Soykırım Oyunu” başlıklı kitabı, Ermeni Soykırımı'nı Türkçülük, Osmanlıcılık, Turancılık gibi bu coğrafyaya özgü bir ideolojiye dayanarak açıklayan klasik literatürden farklı olarak, devlet liderlerinin benimsediği tehcir ve imha politikasının karşılaştırmalı bir analizinden hareketle Jön Türk ideolojisinin Batılı kaynakları üzerine odaklanmakta, böylece dönemin siyasetlerine yön veren ideolojiler arasındaki paslaşmayı konu edinmektedir. Zira ona göre Jön Türk ideolojisi olarak Türk milliyetçiliği, gayrimüslimlerin kitlesel tehcirini ve imhasını açıklamakta tek başına yetersizdir. Bu doğrultuda Jön Türkler ile Avrupa menşeli düşünceler arasındaki ilişki üzerinden ideolojik paslaşmayı analiz eden Bloxham, Batı'da okullaşmış, seküler görüşe sahip ve pozitivist düşünürlerden etkilenmiş İttihat ve Terakki mensupları aracılığıyla Sosyal Darwinizm'in de ülkeye giriş yaptığını tespit etmektedir. Yüzyılın dönümünde Avrupalı milliyetçi hareketler kadar devlet liderler arasında da popüler olan Sosyal Darwinizm, mevcut üç ideal (pan-Türkizm, pan-Turanizm ve pan-İslamizm) ile birleşerek gayrimüslimlerin ortadan kaldırılmasına kaynaklık edecek ideolojik temeli teşkil etmiştir (Bloxham, 2005, 19-20). Zira Sosyal Darwinizm, hızla çöküşe sürüklenen bir imparatorluğu ihya etme kaygısındaki Jön Türklerin kendi kurtuluşlarını Ermenilerin ortadan kaldırılmasında gördükleri bir “ölüm-kalım mücadelesi” olarak kodlamasına da vesile olmaktadır. Bu haliyle Jön Türk ideolojisinin daha ileride Holokost'a da ilham olacak bir düşünce akımından beslendiği düşünüldüğünde, Hitler'e atfedilen “bugün kim Ermenileri hatırlıyor ki?” retorik sorusu da yeni bir anlam kazanmaktadır (Bloxham, 2005, 111). Bu karmaşık ideolojinin tezahür ettiği bir çerçevede, Soykırım'ın ana gerekçelerinden biri olarak Türk milliyetçiliğinin tam da Büyük Güçler (Fransa, İngiltere ve Rusya) tarafından Osmanlı iç işleyişine müdahale edilmesine bir tepki olarak ortaya çıktığını savunan Bloxham'ın okumasında, dönemin uluslararası ilişkiler ve siyaset bağlamı da söz konusu radikalleşmenin kaynağındadır (Bloxham, 2005, 5). Burada bardağı taşıran son damla, Balkan Savaşları sonrasında reformlara dair yeni bir sayfanın açılmasıdır. Rusya'nın savunuculuğunu üstlendiği Şubat 1914 reform planına göre, 1878 Berlin

Kongresi'nin sonuç kararlarına paralel bir şekilde, Ermeni nüfusun yaşadığı altı vilayette Bab-ı Âli'nin de onayladığı Avrupalı müfettişler idareyi üstlenecektir. Askeri yenilgilerin ve dış müdahalenin yoğunlaştığı bir dönemde Ermenilere kısmi özerklik anlamına gelecek bir ayrıcalığın tanınması, sadece İttihat ve Terakki hükümeti değil, tüm Müslüman nüfusta bir hınç ve patlama yaratmış, Hamidiye katliamlarını cüce bırakacak bir katliam dalgasının da yaklaşmakta olduğuna işaret etmiştir. Ermeniler, bir kez Dünya Savaşı patlak verdiğinde, kendilerine yönelen bu “patlamaya hazır volkan” karşısında bir anda savunmasız kalmış, böylece daha önceki katliamlardan farklı olarak, “tam teşekküllü bir soykırım” uygulamasına açılan sistemli ve organize bir imha politikasının önü açılmıştır (Bloxham, 2005, 64-66).

Dördüncü bir eksen, yine milliyetçilik ideolojileri ile paslaşan bir çerçeveden hareketle, nüfus mühendisliği uygulamaları bağlamında Ermeni Tehciri'ni açıklama çabasıdır. Bu literatürü biraz evvel incelenen literatürden ayrı kılan en önemli etken, ağırlıklı olarak Türkiyeli tarihçiler ve araştırmacıların öncülük ettiği, Cumhuriyet tarihine yönelik yeni bir tarih okumasının uzantısı olarak ortaya çıkışıdır. Nitekim 2000'li yıllar, Türkiye tarihyazımında hem erken Cumhuriyet dönemi, hem de bu döneme kayda değer bir bakiye ve miras bıraktığından dolayı geç Osmanlı dönemi nüfus ve iskan politikalarının eleştirel bir okumaya konu olduğu bir dönem olarak dikkat çekmektedir.²⁸ Bu okumaya temel teşkil eden önemli bir gelişme, *İskân-ı Aşâir ve Muhâcirîn Müdirîyeti* (İAMM) arşivlerinin 2005'te araştırmacıların erişimine açılmış oluşudur. Bu doğrultuda arşivler üzerine ilk çalışma, Fuat Dünder tarafından gerçekleştirilmiş ve 2007 yılında “İttihat ve Terakki'nin Müslümanları İskan Politikası (1913-1918)” başlıklı bir kitap altında yayınlanmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde Jön Türklerin benimsediği nüfus ve iskan siyasetini gözler önüne seren bu arşivler, dönemin nüfus mühendisliği uygulamalarına da ışık tutarak, tehirden nüfus mübadelesine pek çok farklı yöntem aracılığıyla bütün bir Osmanlı nüfus kompozisyonunu değiştirme çabasını da gün yüzüne çıkarır (Kévorkian, 2013, 62).

²⁸ Aynı dönemde peş peşe gerçekleşen araştırmaların yayına dönüşmesi ve dikkat çekici bir literatürün ortaya çıkışı, üniversiteler bünyesinde de konuyla ilgili seminerlerin, konferansların organize edilmesine ve lisansüstü derslerin açılmasına vesile olmuştur. Bu trendin önemli göstergelerinden biri olarak, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyoloji Bölümü bünyesinde, Prof. Dr. Şükrü Aslan'ın öncülüğüyle açılan ve “Nüfus ve İskan Sosyolojisi” ya da “Etnisite Sosyolojisi” gibi başlıklar taşıyan farklı lisansüstü dersleri dikkat çekmektedir. Bu dersler kapsamında lisansüstü öğrencileri tarafından yapılan araştırmalar makalelere dönüştürülerek, yine aynı üniversite bünyesindeki Sosyal Bilimler Dergisi'nde toplu olarak da yayınlanmıştır. Bkz. (Arpacı ve Gürpınar, 2015).

Yine aynı dönemde, esasen Türkiye Tezi'ni desteklemek amacıyla, Osmanlı arşivlerinden çıkartılan Ermeniler ve Tehcir ile ilgili dokümantasyonun hem sayısallaştırılması, hem de pek çok farklı dile çevrilerek tarihçilerin ve araştırmacıların hizmetine sunulması da yeni bir tarih okumasını teşvik eder. Nitekim Taner Akçam'ın “‘Ermeni Meselesi Hallolunmuştur’: Osmanlı Belgelerine Göre Savaş Yıllarında Ermenilere Yönelik Politikalar” başlıklı kitabında da vurguladığı üzere, bu belgeler üzerinden yapılacak bir okuma dahi, Tehcir uygulamasının bütün bir devlet aygıtının olanaklarını devreye sokan, sistematik ve organize niteliğine dikkat çekmekte, dolayısıyla da inkârcı tezin “zor koşullar ve savaş bağlamı”nı bahane ederek ölümleri gerekçelendirmeye çalıştığı ana argümanlardan birini boşa çıkarmaktadır. Elbette arşivlerde doğrudan “katliam emri” ya da “imha planı” ile ilgili kanıt niteliği taşıyacak bir tarihsel belgeye rastlamak mümkün değildir; zira ciddi bir temizlik çalışması ve ayıklama söz konusudur. Fakat her hâlükarda binlerce yazışmanın döndüğü Tehcir uygulaması esnasında bütün belgelerin yok edilmiş olması da mümkün değildir ve yazışmaların satır aralarında imha amacına yönelik bir siyasetin izlendiği açıkça tespit edilebilmektedir (Akçam, 2010, 35-36). Akçam'ın çalışmasında, Dündar'ın tespitlerine de paralel olarak, İTC'nin nüfus siyasetinin “homojen bir ulus yaratma” gayesine göbekten bağlı olduğu tespit edilmekte, bu amaçla ikili bir uygulamanın yürürlükte olduğu savunulmaktadır: Bir yanda gayrimüslim nüfusun tehcir, mübadele ya da imha aracılığıyla ortadan kaldırılması, diğer yanda da Balkanlar'daki kaybedilen topraklardan Türk kültürüne sadık, Türkçe konuşan Müslüman nüfusun (muhacirlerin) Anadolu'ya iskan edilerek Türk çoğunluğun sağlanması (Akçam, 2010, 37-38). Bu doğrultuda Akçam'ın araştırması 1915 öncesinde Trakya ve Ege'deki Rum ve Bulgar nüfusun zorunlu yer değiştirmesi ve ülkeler arasında yapılacak mübadelelerin müzakeresi ile başlar. Akçam'a göre, burada, daha sonra Ermeniler için de uygulamaya konacak olan, çifte bir mekanizma söz konusudur: İTC yönetimi bir yandan Bulgaristan ve Yunanistan ile mübadele anlaşmaları imzalayarak zorunlu yer değiştirme uygulamasına resmi bir nitelik kazandırmaya çalışırken, diğer yandan da bu anlaşmaları beklemeden Rum ve Bulgar köylerine saldırılar ve katliamlar aracılığıyla korku yayarak nüfusu göçe zorlamaktadır (Akçam, 2010, 82-83).²⁹ 1915-

²⁹ Uygulamadaki devamlılığa bir de tehcir ve mübadele politikalarında idari yönetimi üstlenen kadroların (Şükrü Kaya, Dr. Nazım ve Dr. Reşit) devamlılığı eklendiğinde, Akçam 1913-1914 Yunan Tehciri'nin bir nevi 1915 Ermeni Tehciri'nin provası olduğu sonucuna varmaktadır (Akçam, 2010, 104-105).

1916'ya gelindiğinde bu sefer Ermenilere yönelik tehcir uygulamasının çifte mekanizmayı devreye soktuğunu tespit eden Akçam, İAMM arşivlerinde bulunduğu belgelere dayanarak, tehcir edilen Ermenilerin vardıkları noktalarda nüfusun %5-10'unu geçmeyecekleri şekilde iskan edilmelerine yönelik bir kaygının mevcut olduğunu tespit eder. Alman ve Amerikan arşivlerindeki belgelerin de desteklediği bu uygulama, Akçam'a göre Tehcir'in Ermenilerin ortadan kaldırılmasına tekabül ettiğinin de bir kanıtıdır. Zira Tehcir'in son varış noktası olan bölgenin toplam nüfusuna oranlandığında %10 yaklaşık 145.000 Ermeniye denk gelmektedir ve yaklaşık 1.5 milyonu bulan Ermeni nüfusun bu rakama düşürülmesi için ya Osmanlı topraklarının dışına göçe zorlanması ya da katledilmesi gerekir (Akçam, 2010, 60-67).

Osmanlı ve Türkiye arasında gerek ideoloji, gerekse nüfus ve iskân siyaseti bağlamında gözlemlenen süreklilik, bu literatürün ana konularından biridir. Yine Taner Akçam, daha erken tarihli bir çalışmasında (1999) Ulusal Hareketin İttihatçı gelenek üzerine oturduğunu, fakat Mustafa Kemal ve takipçilerinin İTC tarafından işlenen suçlar nedeniyle bunu açıktan açığa ifade edemeyecek durumda olduklarını tespit eder. Her hâlükarda Anadolu'daki gayrimüslim nüfustan kurtulma projesi 1913 Balkan Savaşı yenilgisi ile başlamış ve Kurtuluş Savaşı boyunca da devam etmiştir; zira Ulusal Hareket öncelikle Rum ve Ermeni "tehlikesine" karşı başlatılmıştır (Akçam, 1999, 496-97). İttihatçı ve Kemalist nüfus ve iskân siyasetinin devamlılığına odaklanan dikkate değer bir çalışma Uğur Ümit Üngör tarafından ortaya konmuştur. Zürcher'in 1913-1950 arasını "Jön Türk dönemi"³⁰ olarak adlandırmasından hareketle Üngör, bu dönemde etnik kompozisyonun homojenleştirilmesi amacıyla Doğu Anadolu'da uygulamaya konulan bir milliyetçi projenin yürürlükte olduğunu ileri sürmektedir (Üngör, 2016, 13). Bu doğrultuda araştırma, sadece gayrimüslim nüfusu değil, Türklüğe asimile edilemeyecek bir etnik grup olarak değerlendirilen Kürtlerin de zorunlu iskânı ve katledilmesini konu edinmektedir. Üngör, İttihat'tan Kemalist Cumhuriyet'e nüfus politikalarında homojenleştirme çabasının dört ana uygulaması olduğunu tespit etmektedir: Soykırım, sürgün, asimilasyon ve bellek siyaseti (Üngör, 2016, 415-16). Bu doğrultuda Ermeni Tehciri'nin de yeni bir aşamayı imlediğini

³⁰ Zürcher, Kemalist devrimin Jön Türk hareketinin bir uzantısı olduğunu, benzer algı ve yaklaşımlar üzerinden hareket ettiklerini belirtir. Öyle ki, Türkiye'nin modernleşmesini konu alan kitabında benimsediği dönemselleştirmede, 1908 devrimiyle başlayan ve 1950'lere kadar devam eden sürece "Jön Türk dönemi" adını verir (Zürcher, 1999).

belirten Üngör'e göre İttihatçı siyaset, ulusun sınırlarını sadece toplumsal ya da nüfus kompozisyonu ekseninde değil, coğrafi olarak da belirleme kaygısındadır; dolayısıyla sürgün ve imha uygulamalarına maruz kalan Ermenilerin *yaşamadığı* yer Türkiye olarak belirlenirken, ülkenin coğrafi sınırları ile etnik sınırları da örtüştürülmüş oluyordu (Üngör, 2016, 417). Bir kez Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda, bu sınırların konsolide edilmesine yönelik bir sürecin başladığına dikkat çeken Üngör, Kürtlerin 1925 ve 1934'te iki ayrı İskân Kanunu ile sürgüne tabi kılınmalarının yanı sıra eğitim aracılığıyla Türk olmayan unsurların Türklüğe asimilasyonu ve "geçmişin acı dolu olaylarının unutulması"na paralel olarak "ulusu inşa edecek yeni bir tarihin yazılması" amacındaki bir hafıza siyaseti üzerinden de nüfus politikalarındaki homojenleştirmenin devamlılığını takip eder (Üngör, 2016, 418-20).

Tehcir'in tarihyazımında tartışmalı bir diğer mesele ise uygulama aşamasına dairdir. Esasen dönemselleştirme tartışması ile de bağlantılı olan bu mesele, soykırım mekanizmasının işleyişine dair analizdeki yapısal farklılaşmalardan ileri gelmekte, farklı kaynakların kullanımından da etkilenerek mekanizmanın işleyişine getirilen farklı açıklamalar ihtiva etmektedir. Burada 1990'lara kadar baskın olan klasik yorum, Ermeni Soykırımı'nı tehcir ile başlayıp Der Zor'daki toplama kamplarında uygulanan planlı imha ile son bulan tekil bir olay olarak almaktadır (Der Matossian, 2015, 155). Tehcir uygulamasının yapısı ve soykırım mekanizmasının işleyişi açısından klasik yorumdan ayrılan önemli bir yaklaşım, tarihçi Raimond Kévorkian (2015) tarafından ortaya konmuştur. Kévorkian'ın 2006'da Fransızca olarak yayınlanan çalışması, Ermeni arşivlerinin ve sözlü tarih çalışmalarının yanı sıra Avrupalı diplomat ve misyonerlerin raporlarından oluşan geniş bir arşive dayanmakta,³¹ bu doğrultuda tehcir ve imha uygulamasının iki aşamalı bir niteliğe sahip olduğunu tespit etmektedir. Buna göre planlı ortadan kaldırma uygulaması, 18-45 yaş arası Ermeni erkeklerin askere alındığı seferberlik ile Ağustos 1914'te başlamış ve hemen akabindeki yıl Ermeni nüfusun yoğun olarak yaşadığı Doğu Vilayetlerinde toplu bir tehcir uygulaması ile 1915 yılı sonbaharına kadar devam etmiştir. Bu tarihten sonra ikinci aşamasına geçen imha politikası, bir yandan Batı Anadolu ve Kilikya bölgesindeki Ermeni nüfusun

³¹ Der Matossian'ın tespit ettiği üzere, Kévorkian'ın bu yöndeki araştırmaları, esasen Paris'te bulunan ve Aram Andonian tarafından kurulmuş olan Nubar Kütüphanesindeki arşivler ile başlamış ve ilk yayın da bu doğrultuda 1998 yılında kütüphane tarafından basılmıştır. Ne yazık ki bu ilk çalışma, Nubar Kütüphanesi dışında herhangi bir yerde bulunmadığından, tarihçilerin erişiminden uzak kalmış ve araştırmalarda da büyük oranda es geçilmiştir (Der Matossian, 2015, 164).

tehciri ile devam ederken, diğ er yandan da Halep ve Suriye çölleriindeki toplama kamplarında biriken nüfusun “eritilmesi” hedeflenmiştir (Kévorkian, 2011, 808-809). Kendi araştırmasının yanı sıra Ermeni Tehciri’nin tarihyazımına dair literatürdeki yeni bulguları da dikkate alan Kévorkian, sadece uygulama aşaması konusunda değil, aynı zamanda 1915 öncesi koşulların, katliamların, nihai kararın verilmesine giden yolun, kısacası Tehcir’in sebeplerine dair çerçevenin okunması anlamında da klasik yorumdan ayrılmaktadır. Kévorkian’a göre, örneğin, Ermenilerin planlı ortadan kaldırılmasının, Abdülhamit tarafından tedavüle sokulan katliam uygulaması ile başladığı ve Jön Türkler tarafından devralınarak sürdürüldüğünü iddia etmek, literatürde ortaya konmuş yeni bulgular ışığında artık mümkün değildir. Zira Hamidiye katliamları ile İTC’nin etnik homojenleştirme politikaları aynı ideolojik zemini paylaşmamaktadır; söz konusu olan, daha ziyade, yönetici elit nezdinde meydana gelen ideolojik bir gelişmedir. Dolayısıyla Soykırım’a giden yolda biriken bir bakiye varsa bu daha çok İTC’nin Türkleştirme politikaları minvalinde tedavüle soktuğu nüfus mühendisliği uygulamalarında tehcir ve sürgün ile başlayıp toplu imhaya varan bir radikalleşme ile açıklanabilir (Kévorkian, 2011, 807). Bu radikalleşmenin önemli bir göstergesi ise İTC içerisinde “nihai çözüm”e karar verme sürecinde yaşanan tartışmalar ve ayrışmalardır. Tehcir’in birinci ve ikinci aşaması arasındaki ayırım da tam bu noktada çizilmektedir; zira ilk etapta toplu bir ortadan kaldırma siyasetinden ziyade zorunlu bir yer değiştirme uygulaması takip edilmekteyken, ikinci aşamaya geçişte nihai çözüm kararı artık verilmiş, böylece toplama kamplarındaki nüfusun kıyımına geçilmiştir. Kévorkian’ın yeni araştırmalardan hareketle aktardığına göre bu iki aşama arasındaki süreçte İTC’nin merkezi kurulundaki dokuz kişi arasında fikir ayrılıklarından ötürü tartışmalar patlak vermiş, çoğunluğu teşkil eden kesim Ermenilerin topyekün imhasından yana taraf olurken, azınlık bir grup ise katliamları Rusya sınırı bölgesiyle kısıtlamayı ve Suriye civarında birikmiş nüfusu tehcir etmekle yetinmeyi savunmuştur. 22-25 Mart 1915’te İstanbul’da vuku bulan toplantılarda İTC’nin nihai kararının verildiğini belirten Kévorkian, böylece Nisan-Kasım 1916’da cereyan edecek ikinci aşamanın da resmileştiğini öne sürmektedir (Kévorkian, 2013, 67-68). Kévorkian’ın çalışması, sadece böylesi önemli bir tespit ile Soykırım mekanizmasının işleyişine dair yeni bir genelleme önermesinden ötürü değil, aynı zamanda bölgesel bir araştırma ihtiva etmesiyle de önceki literatürden ayrılmaktadır. Bu doğrultuda mikrotarihsel bir yaklaşımı araç edinen Kévorkian, hem birinci, hem de ikinci aşama için her bir ilden tehcir edilen Ermenilerin izledikleri güzergahları, yolda

başlarına gelenleri, nerede toplandıklarını ve ne zaman katledildiklerini tek tek irdelemektedir. Tarihyazınsal bağlamda Kévorkian, kendisinin de dile getirdiği üzere, makrotarihsel tespitlerin ancak mikrotarihsel bir okumayla mümkün olabileceğini öne sürmekte, bu minvalde bölgesel uygulamalardaki farklılıklara ve benzerliklere odaklanmanın sadece merkezi İTC yönetimince değil, yerel yönetimlerce de benimsenen stratejileri açığa çıkartarak Soykırım mekanizmasının işletilmesinde bütünsel bir açıklamayı da olanaklı kıldığını savunmaktadır. Böylesi bir okuma, bir yanda yapısal işleyişi gözler önüne sererken, diğer yanda da kırım uygulamasında karşılaşılan somut sorunlara nasıl çözümler getirildiğini de tespit etmeye yaramaktadır (Kévorkian, 2011, 285-86).

Buraya kadar sunulan genel literatür özetinden de anlaşılabilirliği üzere, Ermeni Tehciri'ni "soykırım" olarak analiz eden araştırmalarda tarihsel bağlam, sebepler ve uygulama ekseninde dikkate değer ayrışmalar söz konusudur. Bununla birlikte bu çalışmaların birbiriyle çelişen bir nitelik ihtiva etmediği, daha ziyade farklı bakış açılarından, kaynaklardan, metodolojik yaklaşımlardan ileri gelen bir çeşitlilik içerisinde oldukları teslim edilmelidir. Her hâlükarda, Tehcir öncesi, esnası ve sonrası tezahür eden süreçte hemen hemen bütün literatürde işaret edilen belli başlı tarihsel anlar, olaylar, siyasi kişilikler ve gelişmeler, kısacası ortaklaşmış bir kronoloji tespit edilebilmektedir. Burada tarihsel unsur üzerinde bir ortaklaşma olsa da, bu unsurun maiyeti, karakteri ve etkileri minvalindeki tarihsel yorumlamada ayrışmalar gözlemlenmektedir. Bu ayrışma en yoğun olarak tanınma-inkâr ikiliği ekseninde karşımıza çıkmakta olsa da, belli tarihsel olayların yorumlanmasında dönemin jeopolitik dinamiklerine dair yaklaşımların farklılaşması da kendisini hissettirebilmektedir.

1915 ile ilgili tarihyazınsal tartışmaların kalbinde yatan esas unsur, elbette, inkârcılıktır. Bu doğrultuda Tehcir'in "soykırım" olgusu çerçevesinde yorumlandığı tarihsel araştırmalardan da önce, Türkiye'de Ermeni Meselesi üzerine bir literatürün şekillenmekte olduğu tespit edilebilmektedir. Bu literatür, büyük ölçüde 1970'lerin ikinci yarısı itibariyle faaliyetleri dünya çapında yankı uyandıran ASALA'nın öne sürdüğü argüman ve taleplere cevap olarak şekillenmiş, daha önce de açıklandığı üzere, farklı aktörlerin çabalarıyla çeşitli, yer yer birbiriyle çelişen yaklaşımlar ortaya koymuştur. Burada ortaya çıkan resmi anlatının ana argümanları, Esat Uras'ın 1950'de yayınlanan "Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi" başlıklı araştırmasına

dayanmaktadır. Uras'ın kitabı, ilk yayınlandığı yıllarda hiç dikkat çekmemiş, unutulmaya yüz tutmuş olsa da, meselenin artık görmezden gelinemeyeceği bir boyuta ulaştığı 1980'lerde başta edilmıştır (Göçek, 2006, 48-49). Nitekim kitap, 1987'de Türkçe, 1988'de de İngilizce olarak yeniden basılır ve dolaşıma sokulur. Beş bölümden oluşan kitapta Uras, kronolojik bir sıra izlemektedir. İlk bölüm, Ermeni kaynaklarında betimlendiği haliyle Ermeni tarihi, coğrafyası, dili ve mitolojisinin yanı sıra Ermeni kilisesi ve Hristiyan kiliseler ile ilişkisi ele alınmakta, ikinci bölümde Ortaçağ'dan bu yana Ermenilerin himayesi altında yaşadıkları devletler ile ilişkisine yer verilmekte ve böylece Osmanlı'nın son dönemlerindeki reform hareketleri ile Berlin Kongresinin sonuçları tartışılmakta, üçüncü bölüm ise Ermeni devrimci hareketi ve komitecilik konularına odaklanmakta, dördüncü bölüm 1908 Devriminden 1. Dünya Savaşı sonuna kadarki dönemi, son bölüm ise Mütareke dönemiyle Lozan Anlaşması sonrasındaki gelişmeleri konu almaktadır. Böylesine detaylı bir tarihsel çerçeveyi kapsayan yaklaşık 800 sayfalık çalışmanın antikiteden 20. yüzyıla uzanan bir Ermeni Tarihi araştırması niteliği ihtiva etmesi, Uras'ın sözleriyle şu amaç doğrultusunda anlam kazanmaktadır:

Ermenistan'ın, coğrafyadan intikal eden basit bir hatıra, siyasî hudutlardan mahrum bir memleket, bir mıntıkadan başka bir şey olamayacağını ve bunun için de Anadolu'da, mütecanis, millî karakterde, muayyen hudutları olan ve diğer milletler tarafından tanınan bu hudutlar içerisinde teşkilâtlı ve devamlı bir Ermeni mevcudiyeti olamayacağını, her şeyden evvel, ortaya koymayı lüzumlu ve faydalı buldum. (Uras, 1950, iii)

Buradan da anlaşılacağı üzere, Uras'ı böyle bir araştırmaya iten ana gerekçe, daha sonraları inkârcı tarihyazımının da önemli bir bileşeni haline gelecek olan, Anadolu'nun bir Ermeni yurdu olduğu gerçeğinin inkârıdır. Bu çaba, iki temel amaca hizmet eder: Ermenilerin toprak taleplerinin gayrimeşru kılınması ve Türkiye'nin mevcut toprakları üzerindeki haklı mücadelesi olarak Kurtuluş Savaşı'nın meşruiyetinin teslim edilmesi. Nitekim kitabın ilerleyen sayfalarında Uras, inkârcı devlet aklının güçlü bir şekilde savunduğu “Ermenilerin devletlilik halinden yoksun oluşu” argümanına da temel sağlamaktadır. Buna göre yüzyıllar boyunca başka devletlerin egemenliği altında yaşamış Ermenilerin bu coğrafyadaki varlığını kabul etmek mümkün değildir; zira hiçbir zaman kendi bağımsız devlet yapılanmalarına, ulusal ve güçlü bir idareye sahip olamamışlardır (Uras, 1950, 89). Yine bu çalışmada dile getirilen ve sadece inkârcı tarihyazımının değil, aynı zamanda devlet aklının da yoğun bir biçimde tedavüle soktuğu bir diğer unsur ise “iyi Ermeniler/kötü Ermeniler” ayrımının yapılandırılmasıdır. Nitekim Uras, bu kitapta “Ermeniler” dendiğinde Osmanlı'nın

himayesinde yaşamış örnek birer vatandaş olan, iyi karakterli ve vatana faydalı, millet-i sadıka Ermenilerin değil, bağımsızlık mücadelesi adı altında bizzat kendi halklarını felakete sürükleyen komitecilerin, dini liderlerin, siyasetçilerin kastedildiğini not düşmektedir (Uras, 1950, iv). Resmi istatistiklere dayanarak 1914 yılında Ermeni nüfusunun 1.3 milyon civarında olduğunu tespit eden Uras (1950, 143), Tehcir sonrasındaki rakamlara dair herhangi bir yorumda bulunmamaktadır. Her hâlükarda Uras'ın Ermeni Tehciri'ni konu alan bölümde yaptığı tespitler, bugün de inkârcı resmi tezin ana argümanlarını teşkil etmektedir. Buna göre Ermeniler, çok eskiden beri Türkiye'nin en barışçıl, en sadık tebaasını teşkil etmektedir; dolayısıyla Türkler ve Ermeniler arasında din kaynaklı bir gerilimin zaten mevcut olduğunu öne sürmek haksızlıktır. Zaten Türkler, saldırıya uğramadıkları takdirde, diğer dinlere karşı en çok hoşgörü gösteren halklardan biridir. Dolayısıyla iki halk arasındaki gerilimin kaynakları dışsaldır; siyasi çıkarları doğrultusunda hareket eden İngiliz ve Rus hükümetlerinin Türkiye iç işlerine karışma çabasıyla Ermenileri kışkırtması sonucu yaşanmıştır (Uras, 1950, 630). Osmanlı'nın 1. Dünya Savaşı'na katılmasıyla birlikte silah altına alınan Ermeniler, iddia edildiği üzere silahsızlandırılıp katledilmemiş, aksine kendilerine silah verilmiş, fakat onlar bu silahları alırmaz gönüllü birlikler kurarak Osmanlı ordusuna ve jandarmaya karşı mücadeleye girişmişlerdir. Uras tam bu noktada, Türkiye tezinin alamet-i farikası haline gelecek olan “arkadan vurmak” tabirini de aynen kullanmaktadır (Uras, 1950, 616). Nisan 1915'te Ermeni ayaklanması tüm altı vilayette aynı anda patlak verdiğinde, Türkiye bir yanda Çanakkale'de ölüm kalım mücadelesi vermekte, diğer yandan da Kafkasya Cephesi'nde yaklaşan Rus orduları ile mücadele etmektedir. Bu zamana kadar isyanlara sadece yerel ölçekte alınan tedbirler geliştirmek ile yetinmiş olan Osmanlı yönetimi, nihayet 24 Nisan 1915'te, komite merkezlerini kapatarak liderlerini de tutuklar. Hemen akabinde, 14 Mayıs 1915'te çıkartılan iki maddelik Tehcir Kanunu ile birlikte Ermeni ahalisinin sevk ve iskânı başlar (Uras, 1950, 617). Tehcir kararının alınmasında, Rus işgaline ve Ermeni “gönüllü intikam alayları”na atıfla, “vatan müdafaası” için gerekli olan mecburiyetlerin ve memleketin içinde bulunduğu elim koşulların rol oynadığını vurgulayan Uras, aynı zamanda bir devletin “egemenliğinin” de meşru sınırları içerisinde hareket edildiğinin altını çizmektedir. Zira her devlet, özellikle de savaş koşulları altında, kendi egemenliğini ve toprak bütünlüğünü tehdit eden ayaklanmalara, bölücü ve devrimci hareketlere karşı kendini savunma hakkına sahiptir; bu argüman, yine inkârcı tezin temel yapıtaşlarından birini teşkil edecektir.

Benzer bir damardan Uras, İtilaf Devletlerinin öne sürdüğü üzere “başka halkların da bu ayaklanmaların bastırılmasında işe koşulduğu” iddiasını da reddetmektedir (Uras, 1950, 620-21).

İnkârcı literatürün önemli kaynaklarından bir diğeri, Kamuran Gürün’ün “Ermeni Dosyası” (1983) adlı eseridir. Eski diplomat olan Kamuran Gürün’ün kendisi, askeri cunta rejimi tarafından kurulan hükümette, Dışişleri Bakanlığı Genel Sekreteri olarak görev yapmış ve bu kapsamda 1915 Olayları ile Ermeni Meselesi üzerine “bilimsel” araştırmaların gerçekleştirilmesine önyak olacak bir dizi toplantı organize etmiştir. Fakat bu yönde bir çalışma ortaya koymak konusunda akademisyenlerin gösterdikleri isteksizlik neticesinde kendisi kollarını sıvayarak bir derleme yapmaktan da imtina etmemiştir. Nihayet 1983’te araştırması Türkçe olarak yayımlandıktan hemen sonra 1985’te İngilizce ve Fransızca tercümeleri de yayınlanır (Gürpınar, 2016, 230-31). Kamuran Gürün’ün çalışması, bugün “Türkiye Tezi” olarak bilinen ve tüm dünya çapında yaygınca dolaşıma sokulmuş argümantasyonun “kılavuz kitabı” niteliğindedir. Uras’ın çalışmasına benzer şekilde Gürün de öncelikle bir Ermenistan ve Ermeni tarihi ile giriş yapmakta, sonrasında da Ermeni Sorunu’nun ortaya çıkışını hazırlayan dört etkeni – ki bu bölümler sırasıyla Ermeni Kilisesi, din faktörü, misyonerlerin faaliyetleri ve propaganda başlıkları taşımaktadır – sıralamaktadır. 1. Dünya Savaşı’na kadar Ermeni Sorunu’nun dönüşümünü dış güçlerin Osmanlı’ya yönelik planları ve buna bağlı olarak tezahür eden Ermeni isyanları üzerinden irdeledikten sonra, Tehcir uygulamasına değinmekte, burada da kalmayıp komiteciliğin Kurtuluş Savaşı esnasında nasıl devam ettiğini de incelemektedir (Gürün, 1983). Tehcir uygulamasına giden süreçte gerilimin nasıl tırmandığına dair analizine Gürün, Osmanlı’nın 1. Dünya Savaşı’na katılmasından hemen önce, İTC ve Taşnaksütyun “komitesi” arasında yapılan bir anlaşmaya referans vererek başlamaktadır. Esat Uras’ın çalışmasından alıntılanan bu anlaşmaya göre İttihatçılar ve Taşnaklar “vatanın bağımsızlığını sağlamak, bütünlüğünü ve politikasını sonuna kadar korumak, bir takım kimselerde doğan kötü düşünceleri yok etmek ve Osmanlı unsurları arasında iyi ilişkiler kurmak amacıyla” mutabakata varmakta ve işbirliği içinde olacaklarını ilan etmektedirler (Gürün, 1983, 194).³² Bu doğrultuda Taşnakların

³² Gürün, bu anlaşmadan sonra Erzurum’da gerçekleşen Taşnaksütyun Kongresinde, komitenin İTC tarafından izlenen aldatıcı siyasetin bilincinde olarak hareket ettiğini, dolayısıyla Cemiyet’e karşı faaliyetlerini sürdürmeye karar verdiği yönündeki Uras’ın iddiasını destekleyecek kanıtları kendi

olası bir Rus-Osmanlı karşılaşmasında taraf tutmamak yönünde bir siyaset izlemeyi kararlaştırmış olduğunu tespit eden Gürün, bu sözün tutulmadığını da not düşüyor (1983, 196-97). Genelkurmay belgelerine dayanarak uzun bir Ermeni ayaklanmaları listesi çıkartan Gürün, nihayetinde Mayıs 1915 geldiğinde Osmanlı yönetiminin tehcir kararı almak mecburiyetinde kaldığını belirterek, ilginç bir argümanı gündeme getirmektedir. Buna göre “tehcir” kelimesinin etimolojisini açan Gürün, esasen göç ettirmek ya da yer değiştirmek anlamına geldiğini, dolayısıyla Fransız ya da İngiliz kaynaklarda iddia edildiği gibi *deportation* kelimesinin taşıdığı cezai yaptırım ve sürgün imalarını taşımadığını vurgulamaktadır. Hatta Keban Barajı için söz konusu coğrafyada kalan köylerin ahalsinin yerinin değiştirilmesini örnek vererek, 1915’te de benzer bir uygulamanın yürürlükte olduğunu ima etmektedir (Gürün, 1983, 208). İnkârcı teze kaynaklık edecek ana argümanları sıralamaya devam eden Gürün, ikinci bir nokta olarak toplama kamplarının gerekliliğini ve meşruiyetini savunmaya soyunur. Buna göre savaş koşulları altındaki her ülkenin, kendi sınırları içerisinde bulunan düşman ülkelerin taabiyetindeki kişileri toplama kamplarına koymaya hakkı vardır; Ermeniler esasen Osmanlı taabiyetine mahsus olmalarına rağmen savaş esnasında Ruslar ile birlikte Osmanlı’ya karşı mücadele etmek üzere gönüllü birlikler kurduklarından dolayı toplama kamplarına konmuşlarsa, bu onların taabiyetlerini sorgulama altına alacak bir tutum benimsemelerinden, Osmanlı’dan çok Rus taabiyetindeymiş gibi davranmalarından ileri gelmiştir. Buradan üçüncü bir noktaya da varan Gürün, yine savaş koşullarında düşman lehine çalışan her kişinin vatan haini sayılacağı sabit, bu kişilere uygulanacak cezanın da o ülkede tatbik edilen en ağır ceza olmasının kaçınılmaz olduğunu öne sürer (Gürün, 1983, 209). Böylece inkârcı tezin üç temel argümanı peş peşe sıralanmış olur: Tehcir’in amacı imha değil, yer değiştirmedir; bazı Ermeniler Ruslarla işbirliği yaparak vatana ihanet etmiştir; bu koşullar altında Osmanlı’ya karşı silahlanan Ermenilerin öldürülmesi meşrudur. Tehcir uygulaması esnasında alınan önlemlere ve hangi ilden kaç Ermeni’nin tehcir edildiğine dair Dahiliye Nezareti arşiv belgelerinden hareketle yapılan uzun

yaptığı araştırmalarda tespit edemediğini vurgulamaktadır. Hatta Uras’ın, bütün kaynaklarda söz konusu kongreye İTC temsilcilerinin de katıldığı yönündeki kanıtları reddettiğini belirterek, şahsen bunun son derece mümkün olduğunu düşündüğünü eklemektedir (Gürün, 1983, 194-95). Uras ve Gürün arasındaki bu ayrışma, Doğan Gürpınar’ın daha önce alıntılanan araştırmasında da tespit ettiği üzere, resmi tezin teşekkülünde yer yer birbiriyle çatışan anlatıların ortaya çıkmasına önemli bir örnek teşkil etmektedir.

açıklamaların ardından Gürün, toplamda kaç Ermeninin “hayatını kaybettiğini” tespit etmek üzere hesaplamalara girişir. Benimsediği alaycı ton özellikle onur kırıcıdır:

Bu ölü rakamı 1915’lerde 300.000’den başlamış, her sene biraz artarak 1980’lerde 2.000.000’u bulmuştur. Seneler geçtikçe bir toplumun nüfusunun artışı normal bir olay ise de, belirli bir tarihte ölmüş kişilerin seneler geçtikçe üremesi bu olaya has bir icaddır. (Gürün, 1983, 223)

Gürün’ün iddiası, tehcir uygulaması esnasında “çeşitli” sebeplerle ölümlerin yaşanmış olduğu yönündedir. Bu sebepler hastalık, iklim şartları, yolculuğun meşakati, Ermeni ve Rum çetelerin saldırıları, görevli güvenlik güçlerinin koruma sağlamakta yetersiz kalması ya da idare amirlerinin yasadışı davranışları gibi Osmanlı yönetiminin kontrolünde bulunmayan koşullara delalet eder. Bu noktada Gürün yine ilginç bir argüman öne sürmektedir. Buna göre Türkiye’nin 1. Dünya Savaşı esnasında savaştığı milletler arasında Ermeniler de bulunur. Türkiye’de yaşayan ve bizzat “Türk vatandaşı” olan bu Ermeniler, Türkiye ile harp halindedir (Gürün, 1983, 223-24). Burada Gürün, “vatan haini Ermeniler” konseptini bir adım öteye taşıyarak “düşman Ermeniler” ile ikame etmektedir. Nihayetinde bu tür bir sınıflandırma, 2. Dünya Savaşında Hiroşima’da ya da 1. Dünya Savaşında Fransa, Belçika, Hollanda’da ölenlerin de sivil halk olduğunu hatırlatarak, sivil olup olmadıklarına bakılmaksızın Ermenilerin düşman cephesine mensup olmalarından ötürü göç ettirilmelerini meşrulaştırmaya ve bu esnada “günün imkânlarına göre” ölenlerin de Türkler tarafından katledildiği iddiasını inkâra yaramaktadır (Gürün, 1983, 225). Rakamlar konusuna dönüldüğünde de bu ayrımın devreye sokulduğu görülebilmektedir; zira Gürün, Ermeniler tarafından öne sürülen rakamın aynı anda hem sivil, hem de askeri kayıpları kapsayan bir toplam olduğunu, fakat gönüllü birlikler kurarak Osmanlı’ya karşı savaşan Türkiye Ermenilerinin düşman sıfatına mütevil niteliklerinden ötürü esasen bu toplama girmemesi gerektiğini öne sürer. Sivil kayıplar açısından ise Gürün üç farklı hesaplama yapmaktadır. Birinci hesapta, Milletler Cemiyeti, Nansen raporu, İstanbul Patrikliği gibi farklı kaynaklara dayanarak hayatta kalarak başka ülkelere sığınan Ermeni nüfusu 1.045.000 olarak tespit edilmekte, bu rakam 1914 nüfus sayımı uyarınca 1.300.000 olan Ermeni nüfusundan çıkarıldığında yaklaşık 300.000 Ermeninin Tehcir esnasında öldüğü sonucuna çıkmaktadır. İkinci hesapta bu sefer Tonybee’nin mavi kitapta 500.000 kadar Ermeninin varış noktasına sağ bir şekilde eriştiği tespitinden yola çıkarak, bu rakamı Genelkurmay belgelerine göre göç ettirilmiş 702.900 Ermeniden çıkartarak 200.000 civarında bir kayıp tespit eder. Son hesaplama ise Cumhuriyet’in ilk nüfus sayımı olan 1927 istatistiklerine göre 123.602

Ermeninin yaşadığını belirleyerek, yine yabancı kaynaklara göre Ermeni sığınmacıların sayısını 825.000 olarak verip, yine 300.000 rakamına ulaşır. Muhasebe defterini andıran bu bilanço hesaplamasının sonucunda Gürün, Ermenileri katleden Türklerin zaten savaş sonrası kurulan mahkemelerde cezalandırılmış olduğunu, bunun da katliamların hükümet eliyle yapılmadığının bir kanıtını teşkil ettiğini belirtir (Gürün, 1983, 225-227).

Kısaca toparlanacak olursa, Ermeni Tehciri'ne yönelik hem resmi/ideolojik, hem de akademik/bağımsız tarihyazımının detaylı olarak incelendiği bu bölüm, dört ayırım noktasını açığa çıkarmaktadır: i) tanıma-inkâr, ii) tanımlama, iii) kaynaklar, iv) bağlam. İlk olarak, tarihsel bir olaya dair siyasi anlaşmazlıkların doğrudan bir sonucu olan, tanıma-inkâr ikiliğinden doğan ve tarihçinin siyasi konumu dolayısıyla benimsediği bakış açısını etkileyen sorundur. Bütün diğer sorunlara da bir şekilde kaynaklık eden tanıma-inkâr sorunu, tarihçinin aldığı tavra göre hangi bağlam içerisinde, hangi kaynakları kullanarak, hangi argümanlara yaslanarak olayı açıkladığını belirleyen, önceden ve siyasi olarak şekillendirilmiş güzergâhların varlığına dikkat çeker. Bu noktada “inkârcı” tarafta bulunan tarihçiler açısından, “dönemin ruhuna göre” söz konusu güzergâhlar da çeşitlenebilmektedir (Dyer, 1976; Hovvanisian, 1986; Adalian, 1992; Der Matossian, 2007; Gürpınar, 2016; Turan ve Öztan, 2018).

İkincisi, tarihsel olayın adlandırılmasında ortaya çıkar ve büyük ölçüde “soykırım” kavramının hukuki, tarihi ve siyasal boyutlarıyla ilişkilendirilir. Bir yandan, olayın gerçekleştiği dönemde henüz icat edilmemiş olması sebebiyle, kavramın Ermeni Tehciri'ne uygulanıp uygulanamayacağı tartışması (Kuper, 1984; Becker, 1995; Jacobs, 2003; Becker, 2016), diğer yanda kavramsal düzeyde aynı çerçeveye oturtulan diğer tarihsel olaylarla, özellikle Holokost ile karşılaştırılmasında özgünlük tartışması (Dadrian, 1988; Melson, 1999; Bozarslan, 2002; Stone, 2004) söz konusudur. Ayrıca uluslararası ceza hukuku bağlamında “soykırım” gibi hukuki bir terimi böylesi bir tarihsel olayı tanımlamak amacıyla kullanmanın meşruiyetine dair tartışmalar da mevcuttur (Lemkin, 1946; Dadrian, 1994; Verhoeven, 2003; Beauvallet, 2016). Elbette, tanıma-inkâr sorunu burada da etkilidir. İnkâr düzleminde olayı “soykırım” olarak adlandırmak mümkün değildir ve dolayısıyla tarihçinin tavrı bu tartışmalarda alınan pozisyonu da belirler. Nihayetinde ele alınan tarihsel olay, farklı

tarihyazımlarında soykırım, kırım, tehcir, katliam, felaket, mesele, sorun, olay gibi farklı açılımlar getiren kavramlarla tanımlanabilmektedir.

Üçüncü olarak, tarihsel olayın analizinde başvurulacak kaynaklara dair sorun yer almaktadır. Bu sorun, kullanılan kaynakların güvenilirliğine atıfta bulunur ve arşiv belgesi ile kişisel tanıklık arasında tarihsel doküman niteliği açısından belli bir ayrımı öngörür (Kévorkian, 2013; Adjemian & Kévorkian, 2015). Aynı anda hem tanıma-inkâr sorununun siyasi boyutuyla, hem de tarihyazımına yönelik yöntemsel farklılaşmalarla ilişkili olan bu ayrım sonucunda tarihsel olaya dair farklı anlatımlar ortaya çıkabilmektedir. Bu noktada kaynakların erişilebilirliği bir başka sorun teşkil etmektedir. Örneğin Osmanlı arşivlerinin durumuna yönelik tartışmalar, arşiv belgelerinin tasnifindeki karmaşa ya da araştırmacıların arşivlere erişim izinlerindeki keyfiyet kadar, hangi belgelerin araştırmacılara sunulduğuna yönelik şüpheleri de içermektedir (Dadrian, 1992; Sarafian, 1999; Akçam, 2008). Kaynaklara dair bir diğer sorun ise özgünlük-sahtelik olarak belirlenebilir. Ünlü “Naim-Andonyan” belgeleri tartışması, bu soruna örnek verilebilir (Ataöv, 1984; Orel & Yuca, 1986; Dadrian, 1986; Akçam, 2016). 1920 yılında “Ermenilerin katline dair resmi belgeler (*Documents officiels concernant les massacres arméniens*)” başlığıyla Fransızca olarak yayınlanan bu belgeler, bir Osmanlı bürokrati olan Naim Bey tarafından Aram Andonyan’a verilen Talat Paşa’nın telgraflarından oluşmaktadır. Talat Paşa’yı öldüren Soghomon Tehlirian’ın 1921’de Almanya’da görülen davasında da kullanılan bu belgeler, Ermenilerin kitlesel kıyımını doğrudan İttihat ve Terakki Partisi’ne bağlayan güçlü kanıtlar niteliğindedir. Bununla birlikte, 1980’lerde iki Türk tarihçi, Şinasi Orel ve Süreyya Yuca, belgelerin sahte olduğunu öne sürerek, bu belgelere dayanan tarihyazımını gayri-meşru ilan ederler. Uzun bir süre rafa kaldırılan belgeler, 2016 yılında Taner Akçam tarafından, Krikor Gergeryan arşivinde yaptığı çalışmaya dayandırılarak, bir nevi iade-i itibar görür.

Son olarak, olayın tarihsel bağlamına dair ayrışmalardan ileri gelen ve tarihyazımını farklı güzergâhlara bölen bir sorundan bahsedilebilir. Ermeni Tehciri’ni önceleyen diğer tarihsel olaylardan tehcir kararına yol açan etkenlere, tehcir uygulamasının yerel ve genel tezahürlerinden ekonomik, siyasi, toplumsal boyutlarına değin pek çok farklı çalışma söz konusudur. Örneğin, tarihçi Ferhadjian’a göre, sıklıkla 1. Dünya Savaşı bağlamında ele alınıyor olsa da, Ermeni Tehciri esasen Ermeni tarihi, 19. yüzyılda yükselen ulusalcılık, Doğu Sorunu ve Ermeni Sorunu ekseninde bir tarihsel bağlamda

ele alınmadan anlatılamaz (2006, 4-5). Ermeni Tehciri'ni 1. Dünya Savaşı bağlamına yerleştiren çalışmalar ise sıklıkla inkâr (Yaman, 1973; Gürün, 1983; Demirel, 1996; Halaçoğlu, 2001) ve tanıma (Valenci, 2001; Winter, 2003; Ternon & Kévorkian, 2015) düzleminde bir ayrışma göstermektedir. Bu noktada tarihsel bağlam, sadece inkâr-tanıma sorunu açısından değil, aynı zamanda tarihçinin olayı sorunsallaştırma biçimi açısından da farklılıklara konu olabilmektedir. Özellikle olayın siyasi bir sorunsallaştırmasını içeren çalışmalar (Dündar, 2010; Üngör & Polatel, 2011; Akçam & Kurt, 2015) ile ideolojik bir açıklama getirenler (Bloxham, 2005; Bozarslan, 2016) arasında tarihsel anlatı açısından önemli farklılaşmalar gözlemlenebilmektedir. Benzer şekilde, mikrotarihî ya da monografik nitelik taşıyan ve belli bir bölgede tehcirin tezahürlerine odaklanan çalışmalar (Üngör, 2011; Mugerditchian, 2013; Kaiser, 2014), bütün bir tehcir sürecini açıklama çabasındaki genelleyici çalışmalardan (Dadrian, 1995; Kévorkian, 2006; Suny, 2015) ayrı güzergâhlar izlemektedir. Bu çalışmaların ve tartışmaların yarattığı çeşitlilik ve çok boyutluluk, Ermeni Tehciri'ne dair bütünsel bir tarihsel anlatının geliştirilmesini de zorlaştırmakta ve karmaşıktırmaktadır.

2.2 Siyasi Düzlemde Dünden Bugüne Ermeni Diasporası

Ermeni Tehciri'ne dair siyasi çerçeveyi teşkil eden unsurlardan bir diğeri, hem siyasi tartışmaların, hem tarihyazımının, hem de kolektif belleğin yadsınamaz aktörlerinden biri olarak Ermeni diasporasıdır. Sosyal bilimler alanında “diaspora” kavramı, yaşadığı tarihsel toprakları terk etmek zorunda kalmış sürgünlerin farklı coğrafyalara yayılmasını tarif eden bir bağlamda ele alınmaktadır. Kavramın etimolojisi de bu yaklaşımı ima eder niteliktedir: Yunanca *sporio* (dağılmak) ve *dia* (boydan boya, uçtan uca) kelimelerinden türetilmiş olan diaspora, düz çeviriyle “her yere dağılmış” anlamına gelmektedir (Kotchikian, 2009, 464). Diaspora çalışmaları alanında referans isimlerden biri olan William Safran'ın da vurguladığı üzere, esasen bu kavram sıklıkla Yahudilerin tarihsel sürgününü ve dünyaya yayılmalarını betimlemekteyken, bugün artık mülteciler, göçmenler, sürgünler, kendi vatanından başka bir ülkede yaşayanlar (*expatriates*), kısacası her türlü etnik azınlık grubunu içine alacak şekilde genişlemiştir (Safran, 1991, 83). Özünde bu kavram “geri dönülemeyen bir anayurt” ve bu anayurda duyulan nostaljik bir aidiyet ile ilişkilidir. Safran'a göre diaspora, anayurtlarına dair bir kolektif belleği sürdüren, aidiyetlerini yaşadıkları ülkeyle tanımlamayan ve belki de asla kendilerini o ülkenin bir parçası olarak göremeyecek, dolayısıyla atalarının

topraklarını idealize ederek bir gün geri dönüş umudunu her zaman koruyan ve böylece kendi güncel bağlamlarında bir şekilde bu anayurt ile kurulan bir ilişkiyi asgari düzeyde de olsa sürdüren bir azınlık toplumdur. Bu doğrultuda diaspora toplumlarının kolektif belleğinde söz konusu anayurda dair belli bir tarihsel anlatı yer etmiştir; bu hatıra sıklıkla refah ve huzur dolu bir geçmişe, bir “altın çağ”a denk düşer ve yeniden tesis edilmesi gereken bir ortak “gaye”ye işaret eder (Safran, 1991, 83-84).

Öte yandan diaspora kavramını bir “anayurt” ve ait hissedilen bir “ev” fikri ile bağdaştıran bu tanımlama, Tölölyan’ın tespit ettiği üzere, küreselleşen dünya düzeninde bir “ulus-ötesi yurttaşlık” fikrini savunan teorisyenlerin itirazıyla karşılaşmıştır. Zira bu düzende mekanlar ve insanlar arasındaki bağlar giderek gevşemekte, daha çoğulcu, çokkültürlü, karma bir dünya ortaya çıkmaktadır. Tölölyan’ın kendisini de konumladığı diğer uçta ise, mekansal aidiyeti diaspora tanımlaması için vazgeçilmez kabul eden teorisyenler bulunmaktadır; fakat bu yaklaşım da bir yanda ulusalcı retoriğin insan, kültür ve toprak arasında kurduğu örtüşmeye kapılmak, diğer yanda ise küreselleşen mekanlar karşısında naif bir tutum takınmak riskiyle karşı karşıyadır (Tölölyan, 2000, 38-39). Bu tartışmalara bağlı olarak kavramın özellikle son çeyrek yüzyıl içerisinde geçirdiği dönüşüm, giderek daha çok muğlaklaşmasına ve araştırma alanına (kültür, kimlik, etnisite, yurttaşlık çalışmaları vb.) bağlı hale gelmesine yol açmıştır. Yine de Brubaker, kavramın yaşadığı anlam kaymasına rağmen diaspora için kurucu olan üç temel bileşenin varlığına dikkat çekmektedir: Travmatik ya da istemli bir şekilde gerçekleşmiş bir dağılma (*dispersion*), gerçekte var olan ya da hayal edilmiş bir anayurda bağlılık ve grup içi dayanışmanın temelini ve devamlılığını teşkil eden sınırların korunması (Brubaker, 2005, 5).

Diaspora kavramını özellikle kimlik ve bellek çalışmaları ekseninde kritik bir konuma yerleştiren bağlam da Brubaker’in tespit ettiği bu üç bileşenden ileri gelmektedir. Zira belli bir topraktan koparılmış olmak, farklı anlam seviyelerinden sınırlar tanımlamakta, jeopolitik ve siyasi limitleri ya da kültürel, dini ve dile dayalı ayrımları kimlik ve ötekilik paradigması içerisinde yeniden yorumla açmaktadır (Hovhanessian, 2007b, 19). Bu doğrultuda “diaspora kimliği” neredeyse “ulusal kimlik” tanımlarını çağrıştırır bir şekilde ortak bir geçmişe, tarihi ve kültürel simgelere dayanan bir etnik kolektif kimlik olarak görülebilmekte, bu kimliğin korunması ve devamlılığı da taşıdığı özgün sembolik anlamın içinde bulunulan sosyokültürel bağlamın koşulları

elverdiği ölçüde müzakere edilerek sağlanmaktadır (Kasparian, 2007, 178). Bununla birlikte kimlik tartışmasına girildiğinde, Tölölyan'ın dikkat çektiği riskli sulara açılan bir diaspora tanımlamasına açılmakta olduğumuz söylenebilir. Her hâlükarda diasporaya böyle bir yaklaşımın özellikle Ermeniler nezdinde güçlü bir karşılığı bulunmaktadır; zira Ermeni diasporasına yönelik araştırmalar sıklıkla “ulusal aidiyet” ile birlikte düşünülmektedir. Hovhanessian'ın tespit ettiği üzere Ermeni diasporasında ortak geçmişe ve paylaşılan değerlere dair söylem sıklıkla antik mitler, eski birliktelikler, kuşaktan kuşağa aktarılmış bilgi birikimi ve yapma biçimleri ile ilişkili olduğu kadar geleceğin ulusal birliğini kurma beklentisini de içermektedir (Hovhanessian, 2007b, 10). Hovhanessian, bu ikili “kimlik anlatısı”nı en iyi örnekleyen pratiğin anmalar (*commémoration*) olduğunu tespit ederek, Ermeni diasporasında anma pratiğinin merkezi bir konumda bulunduğu vurgu yapmaktadır. Nitekim belli “ulusal” tarihlerin belirlendiği ve hatırlandığı bu toplumsal zamansallık içerisinde aynı anda hem bugünü, hem de dünü ve yarını kesiştirmek mümkün hale gelmektedir. Diğer yandan anma biçimleri sadece zamansal değil, mekansal da olabilmekte, sokak ya da meydan isimleri, anıtlar, açıklayıcı panolar, Ermenistan'daki bir başka şehirle ikiz ilan edilen şehirler gibi örnekler üzerinden Ermeni diasporasının yerleştiği mekanları da birer anma pratiğine dönüştürdüğü gözlemlenebilmektedir (Hovhanessian, 2007b, 17). Bir başka deyişle kaybedilmiş anayurt, Ermeni ulusal kimliğinin yapıtaşlarını metaforik bir düzlemde mekana uygulayan bu pratikler aracılığıyla yaşatılmaya ve yaşanmaya çalışılmakta, böylece Hovhanessian'ın “kimlik peyzajı” (*paysage identitaire*) olarak adlandırdığı bir mekansallığı üretmektedir (Hovhanessian, 2007b, 15).

Bu bölüm kapsamında, Ermeni diasporasının tarihsel izleği açılmakta ve saha çalışmasının yapıldığı ülkelerdeki bağlam sunulmaktadır. Kısaca özetlenecek olursa, Ermeni Tehciri sonrasında, hayatta kalan Ermeniler öncelikle (Ermenistan, İran, Suriye, Lübnan ve Yunanistan gibi) Türkiye'yi çevreleyen ülkelere, buralardan da (Fransa, ABD, Kanada, Brezilya, Arjantin gibi) daha uzaktaki ülkelere dağılmışlardır (Minassian, 2000). Bu durum, iki düzlemde önemli sonuçlar doğurmuştur: İlki, diasporanın doğrudan Tehcir'in bir sonucu olmasından ve Ermenistan'ın uzun süre Sovyet hâkimiyetinde bir siyaset izlemesinden mütevellit, Ermeni diasporasının “soykırım ve tanınma” ekseninde ortaya çıkan siyaset anlayışında belirleyici bir konuma yerleşmesine sebebiyet vermiştir (Ternon, 1983; Miller ve Miller, 1991; Paul,

2000). İkincisi, Ermenistan ile diaspora arasındaki ilişkiler sürekli değişmiş, zaman içerisindeki evrimi belirleyen dinamikler farklı boyutlarda tezahür etmiştir: Diaspora cemaatleri arasındaki ayırım noktaları (Minassian, 1994; Kasparian, 2007), Ermenistan'ın Sovyet dönemi dış politikası (Laycock, 2012; Cavoukian, 2013), bağımsızlık sonrasında ulusal kimliğin ve aidiyetin yeniden tanımlanması (Tölölyan, 1996; Hovannessian, 2000), Karabağ ve Soykırım gibi çatışma unsurlarında arabuluculuk (Astourian, 2004; Tölölyan, 2007) bu boyutlar arasında sayılabilir. Bununla birlikte diaspora ile Ermenistan arasındaki ilişkiler her zaman uyumlu olmamış, diasporik cemaatler arasındaki siyasetler kadar cemaatler içindeki heterojenlikler de büyük ölçüde karmaşık, kırılabilir ve çatışmalı bir ilişkinin teşekkülüne yol açmıştır (Hovannisian, 1993; Baser ve Swain, 2008).

Ermeni diasporasında bugün için aşağı yukarı kurumsallaşmış olan cemaatlerin, içinde buldukları sosyo-politik bağlamlar göz önüne alındığında, birlik teşkil etmekten çok ayrılık ihtiva ettiği dile getirilmektedir (Hovannessian, 1992). Burada rol oynayan iki faktör söz konusudur: diasporik cemaate ev sahipliği yapan ülkenin koşulları ve cemaatin kendi içerisinde ortaya çıkan koşullar. Bu açıdan bakıldığında, örneğin Ermenilerin “ulusal öteki” kategorisinde algılandığı Türkiye’de (Akçam, 1992; Hofmann, 2002; Turan ve Öztan, 2018), Ermeni cemaatinin koşulları başka hiçbir ülkedekine benzemeyen bir biçimde özgün nitelikler taşımakta, aynı anda hem ülkenin toplumsal, kültürel, ekonomik hayatına kök salmış (Ergüney, 2007; Göksu ve ark., 2009; Suciyan, 2015), hem de son derece düşmanca bir ortamda neredeyse gündelikleşmiş bir hayatta kalma mücadelesine dönüşmüş (Muratyan, 2011; Tataryan, 2012; Fırat ve ark., 2017) durumdadır. Dolayısıyla Türkiyeli Ermenilerin gerek cemaat içerisindeki ayırım noktaları (Örs ve Komşuoğlu, 2007), gerekse ülkenin siyasi ve toplumsal hayatına katılımları (Komşuoğlu, 2014) kayda değer bir çeşitlilik ihtiva etmektedir. Bu noktada Türkiye’de elbette sadece Ermenilere değil, tüm azınlık gruplarına yönelik politikaların oynadığı rol de hesaba katılmalıdır (Mahçupyan, 2004; Kaya, 2009; Oran, 2015). Lübnan’da ise neredeyse tamamen aksi istikamette bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Konfesyonel sistem üzerine kurulu ülke siyasetinin bir getirisi olarak Ermeni cemaati gerek ülkenin siyasi hayatına (Messerlian, 1963; Schangaldian, 1979, Migliorino, 2009) ve tarihsel dönüm noktası teşkil eden olaylarına (Der Karabetian ve Proudian, 1984; Der Ghoukassian, 2009; Geukjian, 2009) katılımları, gerekse güçlü cemaat kurumları ve bu kurumların bütün bir Ermeni diasporasına etkisi

(Hamalian, 1974; Bedoyan, 1979; Migliorino, 2008; Kotchikian, 2009; Abramson, 2013) bağlamında başka bir özgün örnek teşkil etmektedir. Fransa’da ise, Ermeni cemaatinin teşekkülü gerek kurumları, gerekse cemaat içi ilişkileri açısından çok daha kültürel bir düzlemde tezahür etmiş (Paraf, 1961; Terminassian, 1988; Mouradian ve Kunth, 2010), bu da büyük ölçüde azınlıklara ve soykırıma yönelik Fransız politikalarının etkisine bağlı olarak gerçekleşmiştir (Léonian, 1986; Hovanessian, 1990; Mandel, 2003; Govciyan, 2009; Duclert, 2015).

2.2.1 “Geride” ve “Hayatta” Kalanlar: Türkiye’yi Diaspora Olarak Düşünmek

Kuşkusuz Türkiye’nin bugün teşkil ettiği coğrafyada Ermenilerin oldukça uzun bir tarihi var. Ulus-devlet sınırlarının çizildiği 20. yüzyılın başlarında gelişen Cumhuriyetçi tarihyazımı tarafından silinmeye ve unutturulmaya çalışılan bu tarih, Türkiye’nin Ermenilerin de “anayurdu” olduğunun bir göstergesidir. Bununla birlikte bugün Türkiyeli Ermeniler denildiğinde, 1915’de sağ kalan, Lozan Anlaşması ile azınlık statüsü, cemaat kurumları ve dini önderleri belirlenmiş, Türkiye vatandaşı Ermeniler kastedilir. Ermenileri etnik değil ama dini bir azınlık (gayrimüslim) olarak tanımlayan bu Anlaşma sebebiyle, Ermeni kültürü ve dili ancak Ermeni Apostolik ya da Katolik Kiliseleri ritüelleri üzerinden varlığını sürdürebilmektedir. Kültürel ve dini kimliğin korunmasında rol oynayan temel cemaat kurumları da, bu bağlamda, Ermeni Okulları ve Kiliseleri olarak karşımıza çıkar (Hofmann, 2002, 23). Tehcir sonrasında hayatta kalanlar dünyanın dört bir yanına dağılırken, Türkiye’de yaşamayı sürdüren ve ağırlıklı İstanbul’da yoğunlaşan bu Ermeni nüfusun Cumhuriyet dönemindeki hikâyesi sıklıkla son birkaç on yıllık zaman dilimine sıkıştırılarak anlatılıyor olsa da, esasen 1915’in ertesinde, özellikle Mütareke yıllarında yaşananlar bugünkü Türkiyeli Ermeni cemaatini anlamının kilit unsurlarından birini teşkil eder (Ekmekçiöğlü, 2015, 537).

1. Dünya Savaşı öncesi dönemde Ermenilerin tarihsel anayurtları olarak tasvir ettikleri *Hayasdan*, Batı’da Osmanlı, Doğu’da Rusya ve İran sınırlarını kat eden geniş bir coğrafyaya yayılmaktadır. Gerek Ermeni, gerekse Türkiye tarihyazımında vurgulandığı üzere, Osmanlı zamanında Ermeni cemaati devlet ile uyumlu bir ilişki içerisindeydi. Egemenliği altında çok sayıda etnik ve dini grubu barındıran Osmanlı, “millet sistemi” olarak adlandırılan bir yönetim biçiminin öngördüğü bir idari yapılanma üzerinden düzen sağlamaktadır. Her ne kadar Osmanlı tarihyazımında bu

sistemin işlerliğine ve başarısına dair farklı değerlendirmeler söz konusu olsa da, altı yüzyılı aşkın hükümranlığı boyunca Osmanlı Devleti'nin ev sahipliği yaptığı cemaatler arasındaki ilişkilerin genel olarak güçlü olduğu fikri giderek daha fazla kabul görmektedir. Ayrıca, cemaatlerin yönetimi ve gündelik hayatta yaşanan karşılaşmaların niteliği ister hoşgörü-özerklik, isterse nefret-izolasyon üzerinden değerlendirilsin, neticede çoketnili imparatorlukları etkisi altına alan milliyetçilik akımları Osmanlı'yı es geçmemiş ve 19. yüzyıl itibariyle millet sisteminde önemli değişikliklerin yaşanmasına sebebiyet vermiştir (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan ve Üstel, 2009, 116-117).

Bu döneme kadar “millet-i sadıka” olarak adlandırılan Ermeniler, elbette 19. yüzyılda tarih sahnesine çıkan milliyetçilik akımlarından etkilenmiş, cemaatin düşünürleri, entelektüelleri ve siyasi partileri farklı ölçülerde ve farklı argümanlarla Ermeni milliyetçiliğini savunmuştur. Bununla birlikte, Ermeni kimliğinin siyasallaşma sürecini örneğin Balkanlar'da pek çok bağımsız ulus-devletin kurulmasıyla sonuçlanan milliyetçilik hareketlerinden ayıran özgün koşullar söz konusudur. İlk olarak, Osmanlı topraklarında yaşayan Ermeniler, İstanbul'un yanı sıra Doğu Anadolu'daki altı viyalette dağılmış olmakla birlikte bu bölgelerin hiçbirinde nüfus çoğunluğuna sahip değildir. İkincisi, Osmanlı yönetiminin ayrılıkçı milliyetçi hareketlerin yayılmasından duyduğu korku ile dini ve etnik cemaatlerin yönetimine dair yaptığı reformlar neticesinde Ermeniler devletin merkezi ve yerel siyasi kadrolarında önemli bir temsiliyete erişmiş, bir anlamda devlet yönetimine diğer gayrimüslim gruplara nazaran daha güçlü olarak girmişlerdir. Üçüncüsü, Batı'nın Büyük Güçleri arasında “Doğu Sorunu” üzerinden yaşanan rekabet ve anlaşmazlıklar, Ermeniler nezdinde kendilerini Osmanlı yönetimi karşısında kollayacak bir güç odağının öne çıkmamasına yol açmış, dolayısıyla ne özyönetim ve bağımsız devlet yapılanması, ne de reform ve imtiyazlar ekseninde ortaya çıkan taleplerini savunacak bir “dışsal baskı” oluşmamıştır (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan ve Üstel, 2009, 131-132).

Son tahlilde, Osmanlı bünyesinde Ermenilerin kitlesel olarak hemhal olduğu bir bağımsız bir devlet fikrinden bahsetmek mümkün değildir. Nitekim özellikle İstanbul Ermeni Patrikhanesi nezdinde Osmanlı ile ilişkileri uyumlu bir çerçevede sürdürme geleneği en azından savaş sonrası döneme kadar taşınmıştır. Benzer şekilde, örneğin Taşnaksütyun Partisi, İttihat ve Terakki Cemiyeti tarafından önderlik edilen 1908 Devrimi'nde önemli bir rol oynamış, Parti mensupları bu dönemdeki fikrî

üretimlerinde sıklıkla Ermenilerin Osmanlı Devleti'ne duyduğu ihtiyaca vurgu yapmıştır. Dolayısıyla, her ne kadar 20. yüzyılın başlarında yaşanan gelişmeler, ilk etapta, bu ilişkiyi bir “yurttaşlık” fikri etrafında pekiştirmiş olsa da, 1. Dünya Savaşı ve Tehcir ile birlikte ilişkinin de çehresi değişir. Pek çok Ermeni entelektüel, dinî lider ve siyasetçi tarafından ortaya konduğu üzere, savaşın sona erdiği 1918 civarlarında Ermeniler Osmanlı Devleti bünyesinde güvende olmadıklarına ve tek çözümün kendi devletlerini kurmak olduğuna güçlü bir şekilde kanaat getirmişlerdir. Bu bağlamda Ermeniler, tarihte ilk kez, üç farklı dini cemaatin (Katolik, Protestan, Gregoryan) bir araya geldiği ortak bir meclis, Tüm-Ermeniler Meclisi (*Hamazkain Joğov*) altında birleşerek Bâb-ı Âli ile ilişkilerini keser. Bu meclis, aynı zamanda Paris Barış Konferansı'nda “Ermeni Davası” savunusunu yapan Ermeni Ulusal Delegasyonunu da desteklemekte, böylece bugün Türkiye tarih yazımında “ülkeyi bölme” girişimleri arasında değerlendirilen “Büyük Ermenistan hayali” de kurulmaktadır (Ekmekçiöğlü, 2015, 538-540).

Bu dönem, ayrıca, Türkiyeli Ermeni cemaatindeki ayrışmaların geri plana itilerek yoğun bir dayanışma ve birlik duygusu içerisinde kenetlendiği bir dönemdir. Tehcir'den sağ kurtulan ve memlekete dönen sığınmacı Ermenilere (*darakir*) destek olmak, barınak sağlamak, iyileştirmek, eğitmek ve aileleriyle buluşturmak amacıyla 28 Şubat 1919'da Milli Yardım Komitesi (*Azkayin Khnamadarutyun*) kurulur. Bu kurulun temel gelir kaynağı, önce bağışlar, sonra ise tüm Ermenilerden toplanan “Vatan Vergisi” (*Hayreniki Durk*) olur. Paralel olarak, Tehcir ile birlikte neredeyse kaybolmuş olan Ermeni entelektüel, kültürel ve siyasi hayatı yeniden canlanmaya başlar. Kapatılmış olan siyasi partiler yeniden faaliyete geçer, özellikle Hınçakyan, Taşnaksütyun, Ramgavar ve Azkaynagan Partileri dönemin en aktif siyasi oluşumları arasındadır. Pek çok cemiyet, örgüt, hayır kuruluşu açılırken, İstanbul çevresinde de 65 adet yeni Ermenice süreli yayın hayata geçer (Ekmekçiöğlü, 2015, 542).

Kemalist Milli Mücadele'nin sona erdiği Eylül 1922 itibariyle, özellikle Ege'de yaşananlar ve İzmir yangını, bölgedeki gayrimüslim nüfusun kitlesel göçüyle sonuçlanırken, İstanbul'da yaşayan Ermeni ve Rumlar arasında da bir korku dalgası tetikler. Bu dönemde yaklaşık 50 bin Ermeni ve Rum'un şehri terk ettiği belirtilmektedir. Eş zamanlı olarak, Ermeni cemaati kendini koruma kaygısıyla Kemalist mücadeleyle daha ılımlı bir ilişki kurmanın yollarını aramaya başlar. Örneğin, 28 Temmuz 1916'da feshedilen İstanbul Ermeni Patrikanesi patriği Zaven

Der Yeğiayan, 19 Ekim 1918’de Osmanlı yönetimi tarafından patrikhanenin yeniden açılması ile birlikte sürgünden döndüğünde sürdürdüğü Türk karşıtı propaganda sebebiyle cemaati hedef haline getirebileceğinden endişe edilerek Ermeni Milleti Genel Meclisi tarafından istifaya zorlanır. Benzer şekilde yayın hayatına devam eden Ermeni basını, dilini değiştirerek önce daha tarafsız, sonraları ise giderek Kemalist söyleme ayak uyduran bir çizgi benimser (Ekmekçioğlu, 2015, 544).

Milli Mücadele’nin kesin olarak sonuçlandığı ve bugünkü Türkiye sınırlarının (Hatay hariç) çizildiği Lozan Anlaşması, Türkiyeli Ermeniler için de bir dönüm noktası olur. Nitekim bu anlaşma, Türkiye’deki tüm azınlıklar gibi Ermeniler için de bir statünün belirlenmesi ve bu statü çerçevesinde belli hakların tesis edilmesi anlamına gelmektedir. Bu minvalde Türkiye’deki gayrimüslim cemaatler, kendi aile hukuklarını kurmak, okullarını ve hayır kurumlarını idare etmek, dini ibadetlerini özgürce yerine getirmek, dillerini öğrenmek ve konuşmak konusunda güvence elde etmiştir. Dolayısıyla “geride kalan Ermeniler” açısından Lozan Anlaşması, Türkiye’nin yeni kurulan Cumhuriyet rejimi altında yaşama biçimlerinin ana referans kaynağıdır. Fakat aynı zamanda bu anlaşma, 1. Ermenistan Cumhuriyeti’nin lağvedilerek Sovyet egemenliğine girmesi ile birlikte, Mütareke döneminde Ermeni toplumunu etkileyen “Büyük Ermenistan” fikrinin de Türkiye lehine nihayetlendiği bir diğer dönüm noktasına tekabül eder. Ek olarak, Lozan Anlaşması’nın Türkiye’de yaşayan azınlıklar açısından getirdiği esaslardan biri olan “mübadele” uygulaması Ermeniler için söz konusu olmamıştır; zira Ermenilerin gönderilebileceği bir muhattap devlet bulunamaz. Elbette böyle bir uygulama için Sovyet Ermenistan düşünülebilirdi, fakat bu durum Ankara Hükümeti’nin Moskova’daki Sovyet yönetimi ile masaya oturması anlamına geleceğinden rafa kaldırılmıştır. Son olarak Lozan Anlaşması, pek çok başka ülkede olduğu gibi Türkiye’de de, azınlıkların haklarını korumakla görevlendirilmiş Milletler Cemiyeti üzerinden Büyük Güçler’in ülkenin iç işlerine karışmak için bir kez daha azınlıkları kullanabileceği kaygısı yaratmıştır. Lozan Anlaşması ile azınlıklara tanınan hakların, Osmanlı tarzı yönetim anlayışından kopuş çabasındaki Kemalist yönetimde yarattığı hazımsızlık da eklendiğinde, bugün dahi halen geçerliliğini koruyan “kategorik olarak ‘hain’ gayrimüslim azınlıklar” şeklindeki bir ayrımcı söylemin de temelleri atılır. Üstüne, bu anlaşma koşullarının uygulanmasının takibiyle yükümlü Milletler Cemiyeti’nin etkisiz kalması neticesinde, azınlık hakları koruma sağlamak yerine gayrimüslimlerin aleyhine işler hale gelir (Ekmekçioğlu, 2015, 246-249).

Cumhuriyet'in ilk on yılı, Lozan Anlaşması'nın gereklerinin nasıl yerine getirilmediğinin, Türkiye'deki azınlık cemaatlerinin Türklük ile TC Vatandaşlığı arasında kalmış bir kimliğe sıkıştırılarak nasıl hem içerildiği, hem de dışlandığının kanıtı niteliğindedir. Hasılı, 1930'lu yıllar, Türkiyeli Ermeni toplumu açısından "iyi Ermeniler" olduklarını kanıtlama dönemidir. Bu noktada çarpıcı bir örnek, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk Ermeni patriği Mesrob Naroyan'ın 15 Ağustos 1927'deki vaazıdır. 25 Nisan 1919'da gerçekleşen ilk 24 Nisan anması kapsamındaki yas etkinliklerinde görev almış olan Naroyan, verdiği ilk vaazda, geçmişin felaketlerine ve bir toplumun hafızasına kazınmış kıyımlara hiçbir değinide bulunmaksızın, Ermenileri Cumhuriyet'e ve kendilerine tanınmış olan haklara minnet duymaya davet eder. Patriğin konuşması, bu dönemde Ermenilerin benimsediği ve dile getirdiği "bir insanın hem iyi bir Türk vatandaşı, hem de iyi bir Ermeni olabileceği" fikrini yankılar niteliktedir (Ekmekçioğlu, 2015, 551-552). "İyi Ermeni-kötü Ermeni" ayrımı elbette Türkiye'deki devlet aklı gereği şekillenen, henüz kurucu aşamadaki, kurumsallaşmamış inkârcılığın bir uzantısıdır. Bu doğrultuda Türkiye'de "kalmayı seçmiş" Ermeniler, devlet tarafından sistematik olarak sadakatlerini kanıtlamaya "davet" edilirler. Bu davet, Ermenilerin ülke sınırlarının dışında kalan unsurlarla bağlantılarını koparması ve diasporaya dağılmış bu "kötü Ermeniler" tarafından savunulan davayı, bir diğer deyişle 1915'te yaşananlar ve getirdiği sonuçlar ile yüzleşme çağrısını reddetmesi anlamına gelmektedir. Böylece devlet, bir yandan Ermenileri denetim altında tutarak "terbiye" ederken, bir yandan da Cumhuriyet'in ilk on yıllarına damgasını vuran bir "unutturma-yasaklama" faaliyetleri silsilesi aracılığıyla inkârın zeminini hazırlayan bir stratejiyi hayata geçirmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 42-43).

Türkiyeli Ermenilerin bireysel ve kolektif deneyimleri açısından bakacak olursak, bu stratejinin en somut sonucu, "soykırımsonrası inkâr habitusu"nun teşekkülü ve yerleşmesi olmuştur. Talin Suciyan'ın ortaya attığı bu konsept, Bourdieu'nün *habitus* kavramından hareketle, inkârın Türkiyeli Ermenilerin bireysel varoluş ve toplumlaşma pratiklerine nüfuz edişine işaret eder. Bu bağlamda, olağan ve sıradan olanı inşa eden pratikler ve düşüncelerden mütevellit bir yapı olarak *habitus*, aynı zamanda bu pratikleri ve düşünceleri sürekli olarak yeniden üreten bir yapılandırma etkinliğidir. Başka şekilde ifade edecek olursak, dışsal-toplumsal bir yapının birey tarafından pratikler üzerinden içselleştirilmesi olarak *habitus*, aynı zamanda bu pratikler

tarafından yapının yeniden üretildiğini ima eder (Bourdieu ve Wacquant, 1992, 120-122). Suciyan açısından inkâr habitusunun alamet-i farikası, tam da habitusun hem bireyi yapılandırma (“dışsalın içselleştirilmesi”), hem de birey tarafından yeniden üretilme (“içselin dışsallaştırılması”) niteliğine bağlı olarak, Türkiyeli Ermenilerin inkâr tarafından şekillendirilme ve inkârı şekillendirme biçimleridir. Bir tarafta “dışsal olan” (toplum ve devlet yapıları) Ermenilerin var oluşunun asgari koşulu olarak inkârın bir parçası olmalarını zorunlu kılarken, diğer tarafta “içsel olan” (aile ve cemaat yapıları) bu mecburiyete bağlı olarak maruz kaldıkları muameleyi normalleştiren bir dizi pratik üretmektedir. Türkiye’deki her Ermeni ailede aktarılan katliam hikâyeleri, memleketlerinden, mülklerinden edilmiş olma deneyimleri, kaybolmuş ya da din değiştirmeye zorlanmış akrabaların anlatıları sıradan ve olağan kabul edilir hale geldiğinde, anadilini konuşmamak, adını ve kimliğini gizlemek, kısacası “dışarıda” görünmez olmak var oluşun bir stratejisine dönüştüğünde, inkâr habitusunun iki yönlü işleyen niteliği de netlik kazanmaktadır. Zira bu pratikler ve düşünceler, öncelikle bir devlet aklı tarafından hayata geçirilmiş olsa da, neticede bir toplum tarafından içselleştirilerek uygulamaya konmuştur. Bu noktada, failer ile Ermeniler arasında inkârı yeniden üretme biçiminin aynı mayeye sahip olduğu söylenemez, zira Ermeniler, gündelik pratikler açısından inkârın bir parçası olsalar dahi inkâr tarafından mağdur edilmeye devam etmektedirler (Suciyan, 2018, 44-48).

Suciyan’ın tespitini ve kavramsallaştırmasını netleştiren en çarpıcı örneklerden biri, Türkiyeli Ermenilerin kendilerine “diaspora” diyemiyor oluşudur. Tam da “iyi Ermeni-kötü Ermeni” ayrımını yaratan devlet aklının bir tür içselleştirmesi olan bu durum, inkâr habitusu tarafından şeytanlaştırılmış bir diaspora imgesinin Türkiyeli Ermeniler nezdinde yaygınlaştığına ve kabul gördüğüne delalet eder. Dünyanın dört bir yanında akrabaları bulunmasına rağmen, Türkiyeli Ermeni aileler, “diaspora” kelimesine kuşkuyla, çoğu zaman da olumsuz imalarla yaklaşmanın bir sonucu olarak kendi özel hayatlarına yabancılaşır. Kemalist yapılanma, İstanbul Ermeni cemaatinin gerek Ermenistan Cumhuriyeti, gerekse dünyanın dört bir köşesindeki Ermeni cemaatleri ile arasında kurulan bu mesafenin, diasporanın canavarlaştırılmasının ana kaynağıdır (Suciyan, 2018, 61-63). Türkiyeli Ermenilerin kendilerini diaspora olarak görmemesinin altında yatan başka sebepler de gözlemlenebilir. En azından 20. yüzyıla kadar İstanbul Ermenileri iyi örgütlenmiş bir diaspora cemaati olarak tasvir edilebilir; zira tarihsel olarak bakıldığında İstanbul ne bir Ermeni krallığının parçası olmuş, ne

de bir “yurt” olarak algılanmasını mümkün kılacak bir niteliğe sahip olagelmiştir. Bununla birlikte, Tehcir neticesinde diaspora kavramının alımlanışı önemli derecede dönüşmüş, “anayurttan edilme” ya da basitçe “yerinden edilme” halinin bir ifadesi olarak düşünölmeye başlanmıştır. Türkiye’de kalan Ermenilerin “anayurdu terk etmeme” ısrarı gösterdiği vurgusu eklendiğinde, bir kimlik olarak diaspora fikrinin benimsenmediği tespit edilebilir (Suciyan, 2018, 58-60). Dolayısıyla diaspora, giderek daha fazla “yurt” ve “kimlik” ile tanımlanır hale geldiğinde, Türkiyeli Ermeniler de üçüncü bir kategori olarak algılanır olmuştur. Fakat, Suciyan’ın çalışmasının ortaya koyduğu üzere, 1923 sonrasında hayatta kalan ve Türkiye’de yaşayan Ermeniler açısından bu ülkenin bir “yurt” hissiyatı yaratabildiğini söylemek zordur; ayrıca diaspora kavramı, bir kimlik olarak değil de farklı ülkelerde yerleşen Ermeni cemaatlerin 1915 sonrasındaki koşullarını anlamının bir aracı olarak alındığında, Türkiye’nin de bu bağlama oturtulması mümkün hale gelmektedir. Bu doğrultuda Suciyan, Cumhuriyet’in ilk otuz yılında, esasen yurdu teşkil eden Doğu vilayetlerden İstanbul’a göç eden Ermenilerin deneyimini bir diasporalaşma süreci olarak okumaya davet eder (Suciyan, 2018, 62-64).

Kısaca özetlenecek olursa, Suciyan’ın inkâr habitusunun teşekkülüne ve Türkiyeli Ermenilerin diasporalaşma sürecine dair analizi, erken Cumhuriyet döneminde Ermenileri hedef alan dört temel politikayı konu edinmektedir. İlki ve en önemlisi, Doğu vilayetlerindeki Ermenilerin İstanbul’a göçünü çevreleyen politiklardır. Buna göre Cumhuriyet döneminin ilk on yıllarında Kemalist yapılanma, bir yandan seyahat yasakları ve kontrolü aracılığıyla Ermenilerin ülke içerisindeki yer değiştirmelerini denetlerken, diğer yandan da Anadolu’daki yetimhanelerin, okulların, kurumların kapatılması vesilesiyle zaten Tehcir sonrası zor durumda olan Ermenilerin koşullarını daha da ağırlaştırarak İstanbul’daki yardım ve dayanışma kurumlarından destek aramaya yöneltmiştir. Böylece Ermeni nüfus giderek artan oranlarda İstanbul’da yoğunlaşırken, İstanbul merkezli Ermeni kurumları aracılığıyla da cemaat üzerindeki denetim sıkılaştırılmıştır (Suciyan, 2018, 77-85). İkinci bir politika ise, Türkiye’deki Ermeni varlığının unutturulmasına ve silinmesine yarayacak şekilde, dilin, tarihin, kültürel mirasın ve mülklerin yok edilmesidir. Anadolu’da Ermeni okulların açılmasına engel olmak, İstanbul’daki okulların idaresine doğrudan müdâhil olacak şekilde Türk Müdür Yardımcıları yerleştirmek, Türk kültürü derslerini zorunlu kılmak, Ermeni kültürel mirasını tahribatına göz yummak, kolektif mülklerine el koymak vb.

bütün bu uygulamalar, inkâr habitusunun teşekkülünün biçimleri arasında sayılabilir. Bu uygulamaların tamamlayıcısı niteliğinde, gündelik hayat pratiklerini hedef alan bir sindirme ve dayatma mantığının da eşzamanlı olarak yerleştiği görülebilir. Kemalist yapılanmanın Türkleştirme politikalarının da uzantısı olan kamusal alanda Türkçe konuşma zorunluluğu (“Vatandaş Türkçe Konuş” kampanyası) ya da “Türklüğe hakaret davaları” gibi örnekler, Türkiye’nin tüm azınlıkları gibi Ermeniler nazarında da devlet uygulaması aracılığıyla teşvik edilen bireysel saldırılara yol açmış, pek çok Ermeni kendini korumak amacıyla sessizliği ve gizlenmeyi tercih eder hale gelmiştir (Suciyan, 2018, 101-120). Erken Cumhuriyet döneminde Türkiyeli Ermenilerin koşulları açısından kurucu bir üçüncü politika, cemaat yönetiminin hukuki zemininin ortadan kaldırılması ve böylece cemaat ile ilgili konuların idaresinde devlet kontrolünün teşekkülüdür. Bu politika uyarınca iki kritik andan bahsedilebilir: Ermeni cemaatinin Osmanlı’dan beri süregelen yönetim özerkliğine hukuki bir çerçeve kazandıran Nizamnamenin işlevsizleştirilmesi ve daha önce de bahsedildiği üzere, azınlıklara belli haklar tanıyan Lozan Anlaşması hükümlerinin *de facto* olarak tedavülden kaldırılmasıdır. 1863 yılında yürürlüğe giren Ermeni Milli Anayasası (*Nizamname-i Millet-i Ermeniyan*), her ne kadar bir devletten ziyade bir milletin yönetimine dair olduğundan anayasa olarak kabul edilemese de, anayasal niteliği olan bir belgedir. Bu belge uyarınca Ermeniler, Milli Meclis (*Meclis-i Mebusan* ya da *Azkayin Inthanur Joğov*) aracılığıyla siyasi bir temsiliyete sahip oluyor, ayrıca Cismanî (sivil) ve Ruhanî olmak üzere iki ayrı yönetim organı üzerinden cemaat yönetimine dair kararları kendileri alabiliyordu. Bununla birlikte, laik bir ulus-devlet teşekkülünü hedef alan inkılaplar neticesinde, bütün azınlık kurumları ve idari yapıları için söz konusu olduğu üzere, bu meclisler Cumhuriyetin ilk on yıllarında işlevsizleşmeye başlar. Nitekim Ermeni Cismanî Meclisi, en son 12 Eylül 1934’te toplanmış ve akabinde Patrik’in cemaat lideri değil sadece ruhanî lider işlevi görmesi karara bağlanarak, Cismanî Meclis faaliyetleri sonlandırılmıştır. Cemaat yönetimini Cumhuriyet’in seküler yönetim anlayışına uygun hale getirme çabasının bir uzantısı olan bu gelişme ile birlikte, Ermeni cemaat yönetiminin anayasal organı lağvedilmiş olduğundan, Ermeni Milli Anayasası da fiilen yürürlükten kalkmıştır. Ayrıca 1938’de Vakıflar Kanunu’nda değişiklik yapılması ve Tek Mütevelli Sistemi uygulamasının başlatılması, vakıf yönetiminin seçiminde cemaatin rolünü ortadan kaldırarak devlet atamasının devreye sokulması demektir. Her ne kadar Tek Mütevelli Sistemi 1949’da uygulamadan kaldırılmış olsa da, aradan geçen on sene zarfında vakıf yönetimleri

devlet tarafından atanmış, dolayısıyla da idare açısından onarılması güç hasarlar yaratılmıştır. Nihayetinde lidersizleşmiş, yönetim organları işlevsizleşmiş ve haklarından mahrum edilmiş bir cemaatin herhangi bir düzeyde temsiliyetini sağlayacak sosyopolitik kurum kalmamış, Türkiye Cumhuriyeti de böylelikle cemaat işlerine müdahale ederek kanaat önderlerini de Ermeni kamuoyunu da belirleyebileceği bir pozisyona erişmiştir (Suciyan, 2018, 145-192). Suciyan'ın analizinde Türkiyeli Ermenilerin güncel koşullarını belirleyen son bir kurucu politika ise, bir öncekinden devamla, sivil-siyasi temsilin yokluğunda yegâne kamuoyunu teşkil edebilecek, siyasi görüş beyan ederek uygulanan politikalara muhalefet edebilecek tek organ olan Ermeni basınının takip edilmesi ve denetlenmesidir. Ermenice yayınlar, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren devletin ileri gelenlerini en çok meşgul eden konulardan biridir; zira Türkiyeli Ermenileri diasporadan izole etme, Ermeni kamuoyunu denetleyebilme ve inkârcı yapının bütünselliğini idame ettirme çabaları basın ve yayın aracılığıyla berteraf edilme tehdidi altındadır. Dolayısıyla Ermeni basın ve yayın organlarının kontrol altında tutulması, zaman zaman yasaklanması, sansürlenmesi ve hatta kapatılması, şu ana kadar irdelenmiş olan bütün diğer politikalar için tamamlayıcı bir çerçeve sunar (Suciyan, 2018, 191-215).

Bu bölüme konu olan zaman aralığında Ermeni nüfusun değişimini izlemenin önemli kaynaklarından biri nüfus sayımları olarak tespit edilebilir. Baskı ve sindirme politikaları karşısında beyana dayalı nüfus sayımlarının güvenilirliği tartışmalı olsa da, anadil verileri üzerinden Ermeni toplumunun Türkiye'deki varlığının Cumhuriyet'in ilk kırk yılında izlediği değişimi il bazında takip edebilmek mümkündür (Çizelge 2.1). Anadil verilerinin din verileriyle beraber okunmasına olanak tanıyan nüfus sayımlarında daha güvenilir çıkarımlar yapılabilmektedir. Örneğin 1927 nüfus sayımına göre Ermeni dinine mensup nüfus 77.433 kişidir; 1935 sayımında anadili Türkçe olup Ermeni dininden olan nüfus 4.179 kişi iken, bu rakam 1960 sayımında 32.951 kişiye yükselmiştir (Aslan, Yardımcı, Arpacı ve Gürpınar, 2015, 132).

Çizelge 2.1 : Nüfus Sayımlarına Göre Ermenice Konuşan Nüfusun Dağılımı (Aslan, Yardımcı, Arpacı ve Gürpınar, 2015, 135).

1927	1935	1945	1955	1960	1965
64.715	57.599	56.184	56.237	52.756	33.084

Bu noktada 1960 yılında anadil olarak Ermenice konuşan nüfus ile anadil olarak Türkçe konuşup Ermeni dinine mensup olan nüfusun toplamı 85.707 kişi olarak

belirlenebilir. Bu rakam, anadil verisi toplanmış fakat kamusal olarak ilan edilmemiş son nüfus sayımı olan 1980 verileriyle de uyumlu görünmektedir. Nitekim Hrant Dink'in aktardığı üzere, dönemin Başbakanı Turgut Özal, 1983'te Türkiye'de yaşayan Ermeni nüfusun 86 bin civarında olduğunu ifade etmiştir (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan ve Üstel, 2009, 157).

2.2.2 Fransa'da ve Lübnan'da Ermeniler: Özgün Koşullar, Siyasi ve Toplumsal Hayata Katılım

İster Fransa, ister Lübnan söz konusu olsun, Ermeni diasporasının 20. yüzyıldaki teşekkülünün sınırı elbette öncelikle Ermeni Tehciri üzerinden çizilmektedir. Öte yandan dünya genelindeki Ermeni diasporası nezdinde bu iki ülkenin ayrı bir yeri vardır. İlk olarak bu iki ülke, Tehcir'in hemen sonrasında hayatta kalanların sığındıkları ilk duraklardır; dolayısıyla hemen bütün Ermeni diasporasının yolu bu iki ülkeden birinden geçmiştir. İkincisi, bu iki ülke aktif olarak sığınmacı Ermenilerin karşılanması ve yerleştirilmesi konusunda ciddi bir insani yardım örgütlemiştir. Tehcir sonrası dönemde Lübnan'ın halen Fransız mandası altında olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu insani yardımlar çoğunlukla Fransız siyasetinin de bir uzantısı olarak kategorize edilebilir. Fransa'daki saha çalışması esnasında görüştüğüm aslen Lübnan doğumlu bir görüşmeci, bu karşılama siyasetini (*politiques d'accueil*) her iki ülke açısından şu sözlerle betimledi:

Burada önemli olan, ki herkes de bilir, Fransızların en insani olan tarafı, Ermenileri ağırlamış olmalarıdır. Lübnan'da da elbette Ermenileri ağırladılar, çok müteşekkirim onlara. Onlara karşı hep minnettar olmalıyız. Yine de Lübnan tabii başka bir mesele. Orada daha çok nüfusu dengelemek için Ermenileri kabul ediyorlar. Çünkü o dönemde Müslüman nüfus giderek Hristiyan nüfustan daha fazla hale gelmiş, Ermenileri de nüfusu dengelemek için kabul ediyorlar. Yani işin siyasi bir boyutu da var. Fransa, 1. Dünya Savaşından sonra Lübnan'ı baştan inşa etmek istiyor. Eh, Fransızlar farkındalar ki, Fransız mandası altındaki Lübnan'da Ermeniler Lübnanlılardan daha fazla katkı sunabilir. Sonuçta Lübnan'ın en büyük yapılarını hep Ermeniler yapmış. Mesela Lübnan Parlamentosunu bir Ermeni inşa etmiş. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Fransa, tarihsel olarak bakıldığında, ermonofil bir ülke olarak özgün bir konuma sahiptir. Ermeniler ve Fransızlar arasındaki ilişki bu bağlamda bin yılı aşkın bir geçmişe sahiptir, örneğin Ermenistan'ın son kralı, Lusignanlı Léon V bir Fransızdır. 19. yüzyıl itibarıyla Doğu Sorunu bağlamında Fransa'nın Ermenileri destekleyen bir tavır alması da ilişkilerin pekiştirilmesinde kayda değer bir rol oynar. Haliyle 1915 sonrasında Fransa, Tehcir'den kurtulan Ermeniler için de önemli bir sığınak teşkil etmiştir. 1920'ler boyunca yoğun bir akış halinde Marsilya'ya varan Ermeniler, burada

geçici bir süre konakladıktan sonra Lyon, Valence, Paris, kısacası Fransa'nın dört bir yanına dağılarak yerleşirler (Govciyan, 2009, 88). Tehcir sonrasında Lübnan'a sığınan bir Ermeni aileden gelen, eğitim amacıyla Avrupa'nın dört bir yanını gezmiş ve en sonunda Marsilya'ya yerleşerek buradaki Ermeni Okulu'nda Ermeni Tarihi öğretmenliğine başlamış olan aynı görüşmeci, Fransa'da olduğu kadar Avrupa'da da Ermeni varlığının Tehcir'den çok öncesine dayandığına dikkat çekiyor.

Ermenilerin Fransa'daki kökleri çok eskilere gidiyor. Mesela Fransa'daki ilk kafeleri açanlar, Türkiye'den gelen Ermeniler olmuş. Burada, Marsilya'da, ilk açılan kafenin sahibi bir Ermeni. Burada tabii kahvehane kültürü yok aslında o zamanlar, Ermeniler öncülük etmiş, sonra zamanla onlar da [Fransızlar] alışmışlar. Bu neredeyse tüm Avrupa'da böyle. Mesela Avusturya'da da, ilk kafeyi açan Ermenilerdir. Hatta bugün bile hâlâ o kafenin duvarında bir pano asılıdır, "Bu işletme bir Ermeni tarafından açılmıştır" diye. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Tehcir'den sağ kurtulan Ermenilerin Fransa coğrafyasındaki mekansal dağılımına bakıldığında 1922 senesinde Marsilya-Paris arasında kalan coğrafya, Ermeni sığınmacıların yerleştiği ana hattı teşkil etmektedir. 1914 yılında Fransa'da yaşayan 4.000 Ermeniden 1.500'ü Paris'te ikamet etmektedir (Djergaian, 2007, 58). Bununla birlikte 1915 sonrasındaki göç dalgaları açısından dikkat çeken şehir, Tehcir'den kurtulanların Avrupa'ya ve tüm Dünyaya açılan limanı Marsilya olarak göze çarpmaktadır. Tehcir öncesinde de, 16. yüzyılda bu şehre yerleşmiş, ticaretle uğraşan bir Ermeni nüfus bulunmaktadır; fakat bu kesim, 17. yüzyıl itibariyle limanın önemini kaybetmesiyle büyük ölçüde kaybolmuş, ancak 19. yüzyıl sonlarında yeniden belirmeye başlamıştır (Temime, 2007, 23). Tehcir'den sonra ise Ermenilerin önemli bir kısmı Kilikya, Lübnan ve hatta Yunanistan limanlarından hareket eden gemilerle Marsilya'ya varmıştır (Kunth, 2007, 323). Bu akım, özellikle 1923-1928 yılları arasında yoğunlaşmakla birlikte çok uzun bir zaman aralığına yayılarak uzun süre devam etmiştir. Bu süreçte Marsilya'ya varan Ermeni nüfusun aşağı yukarı 60 bin kişi olduğu düşünülmektedir (Temime, 2007, 24). Öte yandan şehrin kendi kapasitesi açısından bakıldığında, özellikle imkânları daha fazla olan Ermenilerin buraya yerleşmeyi tercih etmediği, daha çok bir uğrak ya da geçiş noktası olarak kullandığı tespit edilebilmektedir. Nitekim yoksul bir işçi sınıfına ev sahipliği yapmakla nam salmış olan Marsilya, 1880'deki ekonomik krizden beri giderek zorlaşan iş, yaşam ve barınma koşulları ile cebelleşmektedir. Dolayısıyla 19. yüzyıl sonlarında şehrin manzarası, liman ile tren garı arasına yayılmış ve sığınacak bir çatı arayan yoksul göçmenlerden oluşmaktadır. Küçük tek göz bir odadan ibaret daireler en temel ve ucuz barınma seçeneğini teşkil etmektedir ve Ermeni sığınmacılar da ilk etapta bu seçeneğe

uyum sağlamaya çalışırlar. Pek çoğunun elinde Lübnan, Yunan ya da Osmanlı pasaportu bulunmaktadır; dolayısıyla “vatansız” olarak kategorize edilmezler ve sığınma talepleri olumlu cevaplanır. 1923 yılının sonunda şehir merkezinde yaşayan yaklaşık 6.000 Ermeni sığınmacının yarısı, aynı yıl açılan Oddo isimli mülteci kampına yerleştirilir (Temime, 2007, 24). 1923-1928 arasında Marsilya’ya gelen Ermeni nüfus açısından yaşam koşulları oldukça zorlayıcıdır; barınma konusunda karşı karşıya kaldıkları güvencesizliğin yanı sıra geçimlerini sağlamak için sömürünün yüksek olduğu işlerde yetersiz bir maaşla çalışmaktadırlar (Temime, 2007, 26). Daha önce alıntılanan görüşmeci, Lübnan doğumlu olsa da Marsilya’da yaşadığı süreç boyunca Tehcir’den sonra Fransa’ya yerleşen Ermenilerden dinlemiş olduğu hikâyeleri şu sözlerle aktarıyor:

Soykırım’dan sonra buraya gelen Ermeniler, ellerinde başka bir belge yok, vatansız pasaportu (*passport de Nansen*) kullanıyorlar. Pasaportlarının üzerinde *haymatlos* diye yazıyor. Dolayısıyla vatanlarını kaybetmiş insanlar olarak buraya geliyorlar. Önce kiliselerini kurmuşlar, sonra okullarını açmışlar. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Nansen Pasaportu, 1. Dünya Savaşı sonrasında ülkelerinde yaşama olanağı kalmamış ve geri dönüşleri yasaklanmış mültecilere Birleşmiş Milletler tarafından tedarik edilen seyahat belgesidir. 1922-1938 yılları arasında özellikle Rus ve Ermeni sığınmacılar ekseninde yaşanan insani ve bürokratik krize bir çözüm olarak vatansız pasaportu, Fridtjof Nansen öncülüğünde uygulamaya konulduğu için bu adı almıştır (Giaino, 2017). Saha çalışması esnasında ziyaret ettiğim “Ermeni Belleği Araştırma ve Arşivleme Derneği (*Association pour la recherche et l'archivage de la mémoire arménienne – ARAM*)” bünyesinde de hatırı sayılır miktarda arşivlenmiş olan bu seyahat belgeleri açısından ilgi çekici bir unsur, Osmanlı pasaportlarına ülkeden çıkış esnasında vurulmuş olan “geri dönüş yapamaz” damgasıdır. Osmanlı pasaportu ile Fransa’ya sığınma talebinde bulunmuş olan Ermeniler için bu damga, bir daha memleketlerine dönemeyeceklerinin “resmi belgesi” niteliğindedir. Yine ARAM arşivlerinde dikkat çeken bir başka belge biçimi ise herhangi bir seyahat belgesi olmaksızın Fransa’ya varmış Ermeni sığınmacılara Ermeni Apostolik Kilisesi tarafından verilen vaftiz belgeleridir. ARAM gönüllüsü Astrid Artin-Loussikian’ın aktardığına göre limana gelen kağıtsız Ermeniler ilk olarak Kilise’ye gönderilmekte, burada bir “doğum belgesi” (*acte de naissance*) yerine geçecek vaftiz belgelerini alarak sığınma talebinde bulunabilmektedirler.

Bu noktada Paris, özellikle Ermeni Apostolik Kilisesinin³³ sığınmacı Ermenileri karşılamak ve yerleştirmek konusunda sağladığı olanaklar sebebiyle cazip bir seçenek haline gelmiştir. Zira Apostolik Kilisesi, yine Osmanlı İmparatorluğundan beri sahip olduğu “Ermenilerin ve Ermeniliğin savunucusu” rolünü sürdürerek yabancı bir memlekette bir azınlık grubu olarak hayatta kalmayı sağlayan bir yapı niteliği kazanmıştır (Djergaïan, 2007, 58-59). Hovanessian’ın da bahsettiği Ermeni kültürel ve siyasi yapılarının diasporaya taşınmasında dolayısıyla öncelikli kurum Apostolik Kilisesi olarak belirmektedir. Fransa’da yaşayan farklı kuşaklardan Ermeniler, Kilisenin tertiplelediği komünyon etkinliklerini cemaat olarak biraraya gelişin zamanı olarak kanıksamış durumdadır; böylece dini kurumlar, üstlendikleri dilin, kültürün, belleğin ve “anavatanın” koruyucusu rolü üzerinden, Ermeniliğin (*haiabahbanoum*) devamlılığında bir tutkal işlevi görmektedir. Öyle ki Katolikos’un Fransa ziyaretleri, örneğin diasporada inşa edilen yeni dini yapıların açılış törenlerine katılarak kutsamak amacıyla, bir kutlama gerekçesi olarak karşımıza çıkarken, benzer şekilde Fransa’daki Ermenilerin de turistik anavatan ziyaretleri Ermeni Katolikosluğunun bulunduğu kutsal Eçmiyazin (*Etchmiadzin*) Katedrali’ni de kapsayacak şekilde genişleyerek adeta haca dönüşmektedir (Hovanessian, 2000, 107). Bununla birlikte söz konusu dini kurumlar, Ermenileri biraraya getirdiği kadar ayırıştırıran da bir nitelik taşır. Nitekim üç farklı kiliseye (Apostolik, Katolik ve Protestan) mensup Ermenilerin her biri kendi ibadet yapılarına sahiptir; bu bir sosyal ayrışma ile de sonuçlanmaktadır zira bu mekanlar aynı zamanda grup üyelerinin ortak yaşamını kurgulayan alanlardır. Dolayısıyla dini pratikleri yerine getirmeyenler dahi kiliselere gitmekte, bu mekanları sohbet etmek, toplantı almak, anadilini konuşmak gibi amaçlarla da kullanmaktadır (Temime, 2007, 28-9).

Siyasi partiler açısından bakıldığında da benzer bir çerçeve söz konusudur. Tüm diasporada olduğu gibi Fransa’da da Ermeni siyasi partilerinin teşekkülü, diasporanın kendi bağlamına özgün nitelikler taşır. Diasporaya egemen olan üç politik parti, sosyal demokratlar tarafından 1887’de Cenevre’de kurulan Hınçak Partisi, İstanbullu burjuvazinin 1908 yılında kurduğu ve her ne kadar liberal bir siyaset izliyor olsa da

³³ Fransa’da yaşayan Ermeni nüfusun büyük çoğunluğu Ermeni Apostolik Kilisesine mensuptur. Bu doğrultuda Apostolik Kilisesi, Osmanlı İmparatorluğu’nda sahip olduğu siyasi rolü Fransa diasporasında da sürdürmüştür. Buna karşılık 1846’da İstanbul’da kurulan Ermeni Evanjelik Kilisesinin Fransa’daki Ermeni nüfus içerisindeki oranı ancak %10 civarında kalmaktadır (Hovanessian, 1990, 52).

Sovyet Ermenistanı'nı desteklemiş olan Muhafazakar Demokrat Ramgavar Partisi ile 1890'da Tiflis'te kurulan Taşnak Partisi, diğer adıyla Ermeni Devrimci Fedarasyonu (İngilizce ARF ya da Fransızca FRA kısaltmaları kullanılmaktadır) olarak göze çarpmaktadır (Hovhannessian, 2000, 90). Ermeni siyasi partilerin Fransa'daki dağılımına bakıldığında, 1920-1970 arasında pek çok yeni kültürel ve sanatsal oluşumun filizlendiği Paris 9. bölgede (*arrondissement*), aynı dönemde, Taşnaksütyun Partisinin faaliyetlerine başladığı ve büyük ölçüde bölgeye de egemen olduğu tespit edilebilmektedir (Djergaïan, 2007, 62). Bununla birlikte, özellikle Marsilya'da Hınçak Partisi ile Taşnaklar arasında geçmişten gelen anlaşmazlıklar ve tartışmalar bir gerilim çizgisi teşkil etmekte ve yeni yerleşilen ülkenin bağlamına da uyarlanarak sürdürülmektedir. Örneğin Sovyetler Birliği'ne karşı çıkan Taşnaklar Fransız Sosyalist Partisine yakınlaşırken Hınçaklar Komünist Partiye yakınsamaktadır³⁴ (Temime, 2007, 29). Buradan da anlaşılacağı üzere, Fransa'da 2. Dünya Savaşı sonrası döneme kadar siyasi partiler arasındaki ana ayrım çizgisini teşkil eden olaylar sıklıkla “ulusal proje” ile ilişkili sorular doğuranlardır. Nitekim Tehcir'in hemen sonrasında Fransa'ya gelen Ermeniler arasında sürgün edilmiş olmanın getirdiği birliktelik, komünitenin kim tarafından temsil edileceği, kimin komüniteyi ilgilendiren konularda söz sahibi olacağı ve nasıl bir ulusal projeyi savunacağı konusundaki gerilimler ile hızlıca çözülmeye başlamıştır (Kunth, 2007, 325). Bu gerilimi yansıtan olaylar arasında 1918'de Taşnak Partisi öncülüğünde 1. Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin kuruluşu, 1921'de Ermenistan'ın Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'ne katılarak sovyetleşmesi ve bu sebeple 1914 yılı itibariyle Ermenilerin sahip olduğu toprakların yedide biri oranına gerilemesi olarak tespit edilebilir. Dolayısıyla 1960'lara kadar siyasi partiler arasındaki ana gerilim hattı Sovyetler Birliği yanlısı olanlar ve karşıtı olanlar arasında çizilmektedir. Öyle ki bir grup Ermenistan'ın sovyetleşmesini anma günü ilan ederken, diğeri ilk bağımsız Ermeni cumhuriyetinin kurulduğu 28 Mayıs 1918'i kutlamaktadır. Gerilimin boyutları zaman zaman uç noktalara da varabilmektedir. Örneğin 2 Mayıs 1926'da Lyon kentinde düzenlenen bir konferansa katılan 1. Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin sürgündeki

³⁴ Fransa'da 1. Dünya Savaşı sonrası dönemde Fransız Komünist Partisi'nin öncülüğünde Ermenistan'ın sovyetleşmesini savunan siyasi bir damarın varlığından bahsetmek mümkündür (Hovhannessian, 2007b, 14). Dolayısıyla Sovyet Ermenistan'ı yegâne ulusal anavatan olarak kabul eden Ermeniler de Fransız Komünist Partisi ile ittifak kuran Hınçak Partisi taraftarları olarak karşımıza çıkmaktadır (Hovhannessian, 2000, 98).

Cumhurbaşkanı Avetis Aharonian, “Ermenistan’a Yardım Komitesi (*Hayastani Oknoutioun Komite – HOK*)”³⁵ üyesi Der Bagdassarian tarafından durdurulmak istenmiş, çıkan çatışma neticesinde Der Bagdassarian bir Taşnak tarafından bıçaklanarak öldürülmüştür (Atamian, 2007). Kısacası Tehcir sonrası sürgün hayatının ilk on yıllarında Fransa’da yaşayan Ermeniler kendilerini siyasi çatışmaların ve gerilimlerin göbeğinde bulmuşlardır. Hovhannessian, birinci kuşaktan bir Ermeni sığınmacının o yıllara dair hatırasını aktarıyor:

“O dönemde, aşağı yukarı altmış yıl sürmüştür, Sovyet yanlısı biri bir Taşnak ile karşılaştırdığında yolunu değiştirdi. Şimdi durum değişti. Ama o zamanlar mesela Valence’da bir ölüm bile olmuştur. *Garmirler*³⁶ ve Taşnaklar arasında pek çok çatışma yaşanırdı. Hatta başlarda bazı Ermeniler Fransa’ya alışmak ve entegre olmak isterken, Taşnaklar izin vermezdi. Bizi Ermenistan’a geri götüreceklerini söylerlerdi. İyi de hangi Ermenistan?” (Hovannessian, 2000, 97-98)

Kısacası siyasi ve kültürel kurumlar etrafında cereyan eden bütün bu çekişmeler ve gerilimler, Fransa’daki Ermeni cemaati içerisinde kolaylıkla tespit edilebilen gruplaşmaları doğurmuş ve toplumsal pratiklere de doğrudan yansımıştır. Söz konusu toplumsal pratikler, tarihsel geçmiş ile bir süreklilik hissiyatı yaratmaya yarayan tekrarlar aracılığıyla belli başlı normların ve değer yargılarının telkinini içermektedir: Kilise etrafında örgütlenen anma ritüelleri, anadilin öğretimi, dini motifler ile “ulusal-etnik” unsurların kaynaştırılması, böylece diasporadaki ayrışmalara karşı tutkal işlevi görecektir şekilde Apostolik Kilisesinin yeniden canlandırılması ve Sovyet sonrası dönemde Ermenistan ile kurulacak ilişkilerde aracı kurum haline gelişi, siyasi partilerin ise her sene 24 Nisan günü 1915 felaketinin anılmasına öncülük edişi, dünyanın dört bir yanında uzun yürüyüşler organize etmesi, böylece diasporanın kendi varoluş sebebine geri dönerek kayıplarını hatırlaması, bütün bunlar bahsedilen toplumsal pratiklerin başlıca bileşenleri arasında sayılmaktadır (Hovannessian, 2000, 91).

Bu noktada söz konusu toplumsal pratiklerin tarihsel evrimine bakılacak olursa, Hovannessian, Fransa’ya Ermeni göçünün kronolojisinde dört aşama tespit ediyor: 1920’lerdeki ilk dalga ile gelen Ermeniler memleketlerinde sahip oldukları toplumsal ve kültürel yapıları (politik partiler, kiliseler, dernekler vb.) yeni yerleşimlerine de

³⁵ 1921’de Sovyetler Birliği tarafından Ermenistan’da kurulan ve Fransa’daki şubesi 1925’te açılmış, faaliyetlerini de 2. Dünya Savaşı’nın başladığı 1939 yılına kadar sürdürmüş olan HOK, diaspora cemaatlerinin Ermenistan’ı bağışlar vasıtasıyla desteklemesi amacını taşımaktadır (Hovannessian, 2000, 102).

³⁶ Ermenice *garmir* kızıl anlamına gelmekte ve bu bağlamda komünistleri ima etmektedir.

taşıma eğilimindeyken, 1930'lar ise banliyölerde Ermeni mahallelerinin ortaya çıkışıyla mekansal dinamiklerin belirleyici hale geldiği ve “hemşehrilik” esasına dayalı birliklerin kurulduğu bir trend takip eder. Savaş sonrası dönemde, özellikle de 1947'deki “anayurda dönüş” (*rapatriement*)³⁷ süreciyle birlikte Fransa'da kalmayı tercih eden Ermenilerin öncülük ettiği bir toplumsal entegrasyon hareketi baş gösterirken,³⁸ nihayet 1960'larda bu sefer Ermeni Tehciri'nin 50. yıl anmalarının yarattığı etki sonucu Fransa'daki Ermeni diasporasının bu ülkedeki var oluşlarını bu tarihsel olayla ilişkilendirdikleri bir bağlam gelişir. Bu bağlamın teşekkülü, aynı zamanda 1970'ler itibariyle Ermeni kimliğini koruma çabasının bir uzantısı olarak anadili savunma ve yaygınlaştırma ile Fransız siyasi hayatına doğru açılma stratejilerini de gündeme getirmektedir (Hovhanessian, 1990, 51-53).

Bununla birlikte Hovhanessian'ın dördüncü bir aşama olarak ele aldığı “Fransız siyasi hayatına katılım” esasen çok daha öncesinde, 2. Dünya Savaşı esnasında Nazi işgaline ve Vichy Hükümetine karşı benimsenen siyasi tavırda ortaya çıkmaktadır. Savaş dönemi ve seferberlik, özellikle Marsilya'da yaşayan Ermeniler açısından yaşam koşullarını daha da ağırlaştıran bir bağlamı üretmektedir. Nitekim bir Fransız yurttaşın sahip olduğu kimi ayrıcalıklardan yoksun olan sığınmacılar, zorunlu askerlik hizmetine tabi tutulmuş, Nazi işgali altında da zorunlu çalışma hizmeti yapmak için Almanya'ya gönderilmiştir (Temime, 2007, 29). Bu koşullar altında vuku bulan savaş ve işgal yıllarında Ermeniler arasında yine siyasi kaynaklı bir ayrım belirginleşir. Fransız Komünist Partisi'ne yakın olan bir kesim aktif olarak Nazi işgaline karşı direnişe katılır ve hatta Marsilya'da bizzat örgütler. 1906'da Adıyaman'da doğan ve Tehcir'den sağ kurtularak Marsilya'ya yerleşen Missak Manouchian, Ermeniler için olduğu kadar Fransızlar için de önemli bir siyasi figürdür. Zira Ermenistan'a Yardım Komitesi HOK'un yanı sıra Fransız Komünist Partisi ve Göçmen Emek Hareketi

³⁷ 2. Dünya Savaşı sonrası Sovyet rejiminin benimsediği “nüfus açığını kapatma” politikasının bir uzantısı olarak, 1945-1947 arası dönemde yaklaşık 10.000 Ermeni Sovyet Ermenistanı'na göç etmiştir. Bu göç, aynı zamanda 20. yüzyıldaki nüfus hareketleri arasında da özgün bir konuma sahiptir, zira bu döneme kadar gözlemlenen göçler sıklıkla anayurttan göç olarak karşımıza çıkarken, Ermenistan nezdinde tam tersi istikamette, anayurda dönüş ile mimlenmektedir (Hovanessian, 1990, 52).

³⁸ Ermenilerin Fransız toplumuna entegrasyonu meselesi, sadece Ermeni komünitesi için değil, Fransız idaresi için de tartışmalı bir mesele teşkil eder. Temime'in 1956 yılına ait bir Fransız Ulusal Güvenlik Raporu'ndan aktardığı üzere, Ermeni cemaati “dil ve kültür olarak oryantalist bir karakter taşıması” ve kendi dini kurumlarını, siyasi yapılarını ve okullarını korumuş olmaları sebebiyle asimile edilmesi güç bir komünite olarak görülmektedir. Aynı rapor, Ermeni cemaati içerisinde derin ayrışmaların yaşandığına da dikkat çekerek, komünite içinde sadece ufak bir azınlığın Fransız toplumuna entegre olmaya razı olduğunu tespit etmektedir (Temime, 2007, 30-31).

(*main-d'œuvre immigrée* – MOI) üyesi de olan Manouchian, 2 Eylül 1939'da savaşın ilan edilmesinin ardından derhal tutuklanmış, sonra salındığında ise ilk iş olarak MOI tarafından Ermeni kanadı temsilcisi ilan edilmiş ve Ermenileri direnişe örgütlemek ile görevlendirilmiştir. Direnişin silahlı kanadını teşkil eden *Francs-tireurs et partisans* (FTP) örgütünün MOI altındaki kesimine 1943 itibariyle liderlik etmeye başlayan Manouchian, Ermenilerin yanı sıra Polonyalıları, İspanyolları, Romanları ve Yahudileri de içeren karma bir direnişçiler güruhuna önderlik etmektedir. Sıklıkla “kırmızı afiş” (*l'affiche rouge*) ile temsil edilen (Şekil 2.1), ölüme mahkum edilmiş bu grup, dört aylık bir süre içerisinde otuzun üzerinde saldırı gerçekleştirmiştir (Atamian, 2007). Manouchian'ın hatırası, bugün için de Fransa'da yaşayan Ermeniler açısından Fransız toplumuna ve siyasi hayatına katılımda önemli bir aşamayı teşkil etmektedir. Her ne kadar zamanında siyasi anlaşmazlıklardan nasibini almış ve bu sebeple de bütün Ermeniler tarafından destek görememiş olsa da, Manouchian bugünkü Fransız Ermeni toplumunca ülkeye bağlılıklarının da bir göstergesi halini almıştır. Daha önce de alıntılanmış olan görüşmeci, bu tarihsel figürün taşıdığı anlamı şu sözlerle ifade ediyor:

Ne de olsa gurur duyulacak bir geçmişimiz var, gerçek bu. Bugün ne Fransa'da ne de Lübnan'da Ermenilerin sorun çıkarttığını duyamazsınız. Hatta Fransa'da Ermeniler, bu ülke için hayatlarını vermiştir. Missak Manouchian'ı biliyorsunuzdur. İşte onun gibi pek çok Ermeni, Fransa için canlarını vermiştir. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Bazı tarihsel okumalarda Manouchian ve takipçilerinin Yahudileri hedef alan imha politikasına karşı ayaklanmalarının ardında kendi yaşadıkları ve kurtuldukları 1915 Ermeni Tehciri deneyiminin rol oynamış olabileceği de ima edilmektedir (Govciyan, 2009, 87). 2. Dünya Savaşı ve işgal yılları esnasında olduğu kadar, Fransa'nın yeniden bağımsızlığını kazanmasından sonra da Ermeni komünitesi içerisindeki siyasi gerilimler hat safhadadır. Bu gerilimler sonucunda Fransız Komünist Partisi'ne yakın olan ve aktif olarak direnişe katılmış bir kesim ülkeden ayrılmaya da zorlanır. Nitekim bu dönemde Sovyetler Birliği'nin Fransa'da yaşayan Ermenilerin “yurda dönüşüne” izin vermesiyle birlikte 7.000 Ermeni Marsilya'dan Sovyet Ermenistan'a göç etmiştir (Temime, 2007, 30).



Şekil 2.1 : Kırmızı Afiş, Göç Tarihi Müzesi (*Musée de l'Histoire de l'Immigration*).

Genel olarak bakıldığında, Fransa’da yaşayan Ermeniler kendilerini “Fransız” olarak tanımlıyor olsa da özellikle 1991’de Ermenistan’ın bağımsızlığını kazanmasıyla birlikte Ermenistan’la kurulan bağlantının güçlendiği tespit edilmektedir. Yine yaygın kanaate göre Fransa’da yaşayan Ermenileri biraraya getirdiği kadar ayrıştıran iki ana etken söz konusudur: birincisi, elbette buradaki varlıklarının da temel sebebi olan Tehcir ve 1915’in bir soykırım olduğunun inkârı bağlamında ortaya çıkan eksen, ikincisi ise Ermenistan’ın mevcut durumu ve izlediği siyaset (Govciyan, 2009, 88).

Bununla birlikte, Fransa’daki Ermeni diasporasına yönelik bu tür genellemeler, her ne kadar cemaatin kültürel ve siyasi temsilleri açısından yerleşik bir algıya tekabül ediyor olsa da, gruba belli bir homojenlik atfederek özünde çok daha karmaşık bir heterojenliğin mevcut olduğunu yadsımaya götürmektedir. Oysa, saha çalışması esnasında da ortaya çıktığı üzere, bugün için Fransız Ermeni toplumunun çehresini teşkil eden profiller oldukça çeşitlidir (Kunth, 2007, 322). Sadece Tehcir sonrasında değil, 20. yüzyılın farklı anlarında farklı olayların etkisiyle Fransa’ya gelmiş

Ermeniler de vardır: Stalin dönemi Sovyet Rusyası sürgünlerinden Lübnan İç Savaşı'ndan kaçan sığınmacılara ya da bağımsızlık sonrası Ermenistan'dan gelen işçi göçüne değin geniş bir yelpazeden söz etmek mümkündür. Yukarıda da alıntılanan ve kendisi de esasen Lübnan'da doğmuş olan görüşmeci, son birkaç senedir yaşamakta olduğu Marsilya'da dört beş farklı Ermeni cemaatinin bulunduğu gözlemlerini şu sözlerle aktarıyor:

Soykırım'dan sonra buraya gelmiş olan Ermeniler kendilerini hakiki Marsilyalılar olarak görüyorlar. Buraya ait hissediyorlar. Ama sonra mesela Soykırım'dan çok sonra, 1940'larda İstanbul'dan gelmiş olan Ermeniler var. Yine Türkiye'den 1990'larda göç etmiş farklı Ermeni grupları var [...] Bu gruplar, öncelikle 1990'ların başında, komünizmden sonra yani, Ermenistan'a geçiyorlar; fakat [bağımsızlık sonrası] Ermenistan'da onları karşılayabilecek bir yapı yok, elektrik falan yok, dolayısıyla onlar da Suriye'te gidiyorlar. Suriye'den de buraya, Fransa'ya geliyorlar. [...] Bu kesim çok iyi Ermenice konuşur. Sonra mesela benim gibi Lübnan'daki iç savaştan sonra gelmiş olan Ermeniler var. Türkiye'den gelen Ermeniler, daha önceden burada olan Marsilyalı Ermenilere kıyasla, cemaat içerisinde daha aktifler, Lübnan'dan gelenler de öyle. Dolayısıyla Marsilya'da dört beş farklı Ermeni komünitesi var. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Bu noktada, doktora tez çalışmasını “sürgün Ermeniler” üzerine gerçekleştirmiş olan Anouche Kunth, Fransa'daki Kafkasya Ermenileri ile Türkiye Ermenileri arasındaki ortaklık ve farklılıkları ele aldığı bir makalesinde tam da cemaatin bu çok katmanlı ve heterojen niteliğine dikkat çekmektedir. İki grup arasında dikkat çeken ilk fark, sosyo-ekonomik profillerindeki ayırımıdır: Kafkasya'dan gelen Ermeniler, çoğunlukla kent soylu ve Ruslaşmış bir yüksek tabakaya mensup entelektüellerden, sanatçılardan, tüccardan ve serbest meslek erbabından mütevellittir (Kunth, 2007, 324). Bununla birlikte Temime'in de vurguladığı üzere Tehcir'den kaçarak Fransa'ya gelmiş Türkiyeli Ermeniler çoğunlukla kırsal kökenli tarım işçileridir ve mesleki bir formasyona sahip olmadıklarından ilticalarının ilk on yıllarında oldukça prekar işlerde çalışmak durumunda kalmışlardır³⁹ (Temime, 2007, 26). Geri dönüşleri yasaklanmış olan Türkiye Ermenileri için haliyle en acil kaygı, ailelerin başını sokabileceği mütevazı bir ev ve geçimi sağlayacak bir iş bulabilmektir. Türkiye'den gelen Ermeniler, iş olanaklarının yoğunlaştığı Marsilya-Paris hattı üzerindeki endüstriyelmiş şehirlere yerleşirken, Kafkasya Ermenileri Paris'in batısındaki mahallelerde lüks mobilyalı daireleri tercih etme eğilimindedir. Bir kere banliyölere

³⁹ 1915 sürgünleri için Batı'nın kapılarının açılışı aynı zamanda yeni bir çalışma hayatına da entegrasyon anlamına gelmiştir. Pek çok küçük, tekrara dayalı ve angarya işte çalışan Ermeniler, 10 Ağustos 1932'de çıkartılan Laval Yasası ile birlikte sanayi sektöründe göçmen işgücünün yasal sınırının %10'a çekilmesiyle birlikte bu sefer özel sektöre yönelmek durumunda kalır. Böylece tüm ailenin beraber işlettiği aktarlar, trikotaj ve konfeksiyon mağazaları açılmaya başlar (Kunth, 2007, 327).

doğru bir hareketlilik başladığında dahi bu iki komünite birbirlerinden uzak kalmayı tercih eder: Türkiye’den gelenler dolayısıyla Issy-les-Moulineaux ve Alfortville tarafında yoğunlaşırken, Kafkasya Ermenileri ise Neuilly, Asnières ve Levallois taraflarına demir atar (Kunth, 2007, 326).

Fransa’ya yerleşen Kafkasya ve Türkiye Ermenileri arasındaki kültürel ayrımın ilk işaretçisi ise dilsel pratiklerdir. Her iki durumda da imparatorlukların tebaası olarak yaşamış olan Ermeniler, egemen dil ile anadil arasında salınan bir çiftdilliliğe (*bilingualisme*) alışkındır. Öte yandan sürgün bizatihi dilin içerisinde yaşanmaktadır; anadil giderek özel alana çekilirken, diğer yandan da sahip olunan iki anadilden hangisinin bu özel alanda kullanılmaya devam edeceği sorunsalı da kendini hissettirmektedir (Kunth, 2007, 328). Tehcir’den kaçarak Fransa’ya sığınan Ermeniler için öncenin egemen dili Türkçe failerin dili olarak yadsınmakta, Ermenice ise asimilasyonu önlemenin bir yolu olarak yeniden doğmaktadır.⁴⁰ Rus kökenli ailelerde ise Fransa’ya yerleşmek, daha en baştan, Ermenicenin Rusça ya da Fransızca lehine terk edilmesi anlamına gelmektedir. Bu Ermeni ailelerde aktarılan anadil Rusçadır, bir başka deyişle göçmenlerin ülkelerinden getirdikleri dil mirası dönüşüme uğramıştır (Kunth, 2007, 329).

Dolayısıyla gerek göç hareketleri, gerekse sosyo-kültürel güzergahların kesişiminde dil meselesinin kapladığı alan, farklı konfigürasyonların teşekkülünü birlikte düşünmeyi gerektirmektedir. Bir yanda, gündelik ya da ev içi kullanımdan sadece belli resmi anlara ve mekanlara sıkıştırılmış bir kullanıma kadar anadile hâkimiyeti belirleyen pratikler, diğer yanda ise özellikle Fransa’ya daha geç dönemde yerleşen göçmenlerde gözlemlenen anadilin bir iletişim aracına indirgenişi, bugün için anadilin aktarılmasında rol oynayan aktörlerin öncelikli kaygısını teşkil eder. Bu hususta Ermenice öğretmeni olan bir görüşmecinin vurguladığı bir nokta, anadil esasen alışageldiğimiz tanımla itibariyle “annenin konuştuğu ve aktardığı dil” değil; anavatanın dilidir. Bu görüşmecinin bakış açısından burada ana figürü, besleyen ve zenginleştiren vatandır, atalardır, onların getirdiği mirastır. Dolayısıyla anadil

⁴⁰ Anaid Donabédian, Fransa’da anadilin kullanım pratiklerine ve sembolik anlamlarına odaklandığı bir makalesinde, Ermenicenin neredeyse sadece iletişim amaçlı olarak kullanıldığını dikkat çekiyor. Buna göre kendini ifade ederken Ermenice konuşmayı tercih etmek, sıklıkla kimlik eksenli (gruba aidiyet ve grup içi dayanışma göstergesi olarak) iletişimsel bir amaçsallığa tekabül etmektedir (Donabédian, 1997, 89). Kasparian da bu minvalde, Ermenice gazetelerin okunduğu ya da yazışmaların yapıldığı bir avuç hane dışında, anadilin çoğunlukla sadece sözlü iletişim için kullanıldığını tespit ediyor (Kasparian, 2007, 183).

“korunacak” ya da “savunulacak” (*garder*) bir şey değildir: “Çünkü korumaya başladığımızda aslında çoktan kaybetmiş olduğumuz anlamına gelir bu. Gerçekten korumak istiyorsak, kullanmamız, üretmemiz lazım” (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni). Fakat Fransa’da dili gündelik hayatında pratik etmeyen, dilin içinde yaşamayan ve kullanımını törenler, anmalar ya da ayinler gibi özel anlara indirgeyen bir eğilimin varlığı, görüşmecinin eleştirdiği “koruma” stratejisinin yürürlükte olduğunu ima etmektedir. Bu noktada söz konusu görüşmeci için anadilin yaşaması demek, anadilde düşünmek demektir.

Her şey bizi düşünmeye (*réflexion*) götürüyor. Dil, tarih, metin, gramer, bunların hepsi düşünmeye yönelen araçlar. Yani dil amaç değil. Dili bu benim için bir görev olduğundan öğrenmiyorum. Dili öğreniyorum, çünkü söylemek istediğim bir şey var, bu dili kullanarak bir düşünceyi ifade edeceğim. Dil bir kapıyı açmak için kullandığımız bir anahtardır. Bu anahtar sayesinde bu kapıdan geçerek bir yere varacağım ya da gitmek istediğim yere varacağım. [...] Dolayısıyla hata yaparak ve dili katlederek bile olsa, dili kullanmak gerekir, ancak böyle dil ilerler, gelişir, yaşar. Bunun başka yolu yok. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Bu noktada Fransa özelinde dikkat çeken bir husus, bu görüşmeci için de geçerli olduğu üzere, Ermeni okullarında anadil öğretimini üstlenen eğitimcilerin büyük çoğunluğunun Orta Doğu kökenli oluşudur. Nitekim son on yıllarda Fransa’ya gelen ve beraberinde yaşadıkları ülkelerdeki Ermeni cemaatlerinin benimsediği anadil eğitimi yapılarını da getiren Orta Doğu kökenli göçmenler, Fransa’da Ermenicenin kullanım pratiklerini de yeniden canlandırmaktadırlar. Bir diğer açıdan bakıldığında ise, Fransa’da Ermenice anadil eğitimi meselesi, Jakobin geleneğinin uzantısı olan bir cumhuriyetçi sistemde azınlıkların konumuyla ilgili olarak görülmekte, dolayısıyla entegrasyon sorununun bir parçası olarak algılanmaktadır (Hovanessian, 2000, 100). Saha çalışması esnasında da gözlemlendiği üzere, Lübnan İç Savaşı’ndan sonra Fransa’daki bağlantıları aracılığıyla ülkeye gelmiş ve nihayetinde buraya yerleşmiş olan Ermeniler nezdinde bir Ermeninin anadilini konuşmuyor ya da konuşamıyor olması anlaşılamazdır. Nitekim aynı görüşmeci, kendi şaşkınlığını şu sözlerle dile getiriyor:

Söylediğim gibi, Fransa’ya geldiğimde bir türlü anlayamamıştım, çok şaşırtıcı gelmişti, nasıl olur da bir Ermeni Ermenice konuşamaz diye... Çok acayıptı. Havayı koklayıp da nedenlerini kavrayabilmem için çok zaman geçmesi gerekti. Evlendim, çocuklarım oldu, çocuklarımdan çok şey öğrendim, sonra öğretmen oldum ve bu sefer de öğrencilerimden çok şey öğrendim. Burada ne olup bittiğini ve neden böyle olduğunu anlamama onlar vesile oldu. Artık aradan 30 yıl geçtikten sonra anlıyorum tabii ki. Ama öncesinde, anadilini kullanma konusundaki eksikliğin bu kadar normal karşılanmasını görmek benim için çok zordu. Ama şimdi değil, böyle bir fark var çünkü Batılı ülkelerde. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Kimliğin korunmasıyla ilişkili kültürel pratiklerden bir diğeri de evliliklerdir. Kunth, cemaat içi evliliklerin her iki grup açısından da başat normu teşkil ettiğini belirtiyor. Buna göre Çarlık Rusyası'nda bir Ortodoks ile evlenmenin ön koşulu din değiştirmek olduğundan ve Ermeniler Apostolik Kilisesinden çıkmak istemediklerinden, grup dışı evlilikler oldukça nadirdir. Benzer bir durum Osmanlı Ermenileri için de geçerlidir. Dolayısıyla, her ne kadar iki Dünya Savaşı arası dönemde karma evliliklerde genel bir artış gözlemlenmiş olsa da, Fransa'daki Ermeni diasporasında uzun zamandır yerleşik olan eğilim grup içi evliliktir. Hatta, Kunth'un vurguladığı üzere, Ruslaşmış Ermeniler nezdinde Ermeni Kilisesinde evlenmek, çocuklarını vaftiz etmek ya da cenaze merasimi düzenlemek bir görev olarak kabul edilmektedir (Kunth, 2007, 330). Evlilikler konusunda ilginç bir anekdot, saha çalışması esnasında Lübnanlı bir görüşmeci tarafından dile getirildi. Buna göre Fransa'da Ermeniler, grup içi evlilik yapabilmek için Ermenistan'a giderek kendilerine eş seçiyorlar.

Burada Ermenistanlı Ermeniler ile evlenenler de var. Mesela işte Ermenistan'a gidiyorlar, orada bir süre vakit geçiriyorlar, insanlarla tanışıyorlar, anlaşıyorlar ve orada evleniyorlar. Sonra eşlerini de alıp Fransa'ya dönüyorlar. Kendilerinin zaten Fransız vatandaşlığı var, çocuklarının da oluyor.⁴¹ (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Kısacası Fransa'daki Ermeni diasporası, çok katmanlı ve heterojen yapısı dolayısıyla, iki farklı uç arasında salınan bir portre ihtiva etmektedir. Bir tarafta dördüncü nesil itibariyle neredeyse tamamen Fransızlaşmış, adını değiştirmiş ya da biri Ermeni öteki Fransız olmak üzere çift isim edinmiş, anadilini unutmuş ya da konuşmayı bırakmış, cemaat ile bağlantıları zayıflamış bir kesim bulunurken, diğer tarafta cemaatin kültürel, dini ve siyasi hayatına aktif olarak katılan, anadilini koruyan, Ermeni belleğini arşivlemeyi ve böylece unutmamanın ya da asimile olmanın önüne geçmeyi amaç edinmiş bir kesim söz konusudur. Temime'in tespit ettiği üzere, son birkaç on yıl içerisinde Lübnan'dan, Suriye'den ve hatta Türkiye'den gelen Ermenileri tenzih edersek, özellikle Tehcir sonrası Fransa'ya gelmiş Marsilyalı Ermeniler açısından ağırlıklı eğilim Fransızlaşma yönündedir. Bu iki ucun zühur ettiği yatay düzlemi dik kesen bir de kuşaksal faktör söz konusudur. İkinci kuşak itibariyle baba ocağını iş ya da eğitim gibi sebeplerle terk etmiş Ermeni gençler bugün Fransa'nın dört bir yanına yayılmış, karma evlilikler üzerinden aile ve cemaatten giderek daha da çok uzaklaşmış, dilini ve kültürel pratiklerini geride bırakmıştır. Böylece hemşehri dernekleri

⁴¹ Fransız topraklarında doğmuş ve Fransız okullarında eğitim görmüş çocuklar, sadece basit bir beyan ile Fransız sayılmaktadırlar (Temime, 2007, 32).

(*associations compatriotiques*) de neredeyse tamamen kaybolmaya yüz tutmuş ve yerini giderek agresif bir tona bürünen ulusalcı hareketlere bırakmıştır (Temime, 2007, 31). Bu noktada Lübnan'daki Ermeni diasporasının oldukça farklı bir profil teşkil ettiği belirtilebilir. Nitekim iki diaspora arasındaki farklılık, öncelikle Lübnan'dan Fransa'ya göç etmiş Ermenilerin deneyimlerinde ve gözlemlerinde kendini dışa vurmaktadır.

[Fransa'daki Ermeniler] kimliklerini ve dillerini kaybetmişler. Şimdi okullar sayesinde dillerini geri kazanmaya çalışıyorlar. [...] Orada [Lübnan'da] kimliklerini korumuşlar. Burada kaybetmişler. Bu kültürel bir şey diye düşünüyorum, psikolojiyle de ilgili. Çünkü Arap ve Müslüman kültürü Ermeni kültüründen aşağı görülüyor; böylece kendi gettolarında yaşayarak kimliklerini koruyorlar. Burada ise Fransa'da yaşayan Ermeniler Fransız kültürünü Ermeni kültüründen üstün görüyor. O nedenle Ermeniler Fransa'ya ayak bastıkları andan itibaren, özellikle de Ermenistan'dan gelenler, hemen Fransızca konuşmaya başlıyor ki diğerlerinden ayırt edilemesin. Orada [Lübnan'da] kimliklerini korumuşlar, hatta Ermenice konuşan Lübnanlılar bile var. Burada tam tersi. Fransızca'yı Ermeni diline tercih ediyorlar. Burada mesela okulda, benim öğrencilerim kendi arasında Fransızca konuşuyor, sadece derste Ermenice konuşuyoruz. Evlerde, bazı aileler Ermenice konuşmayı zorunlu kılabiliyor ama çoğu bunu da yapmıyor. Oysa Lübnan'da evde Arapça konuşmak bir utanç meselesidir. Burada ise Fransızca konuşmak normal. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Fransa'da Ermenilerin toplumsal entegrasyonu genel olarak "başarılı" kabul ediliyor olsa da, bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere bir bedeli de beraberinde getirmiştir. Lübnan'ın toplumsal, siyasi ve ekonomik hayatına entegre olmasına rağmen anadilini, kültürünü, tarihini güçlü bir şekilde canlı tutmayı ve aktarmayı başaran Lübnanlı Ermeni toplumu ise bir başka başarı örneği teşkil eder. Ortadoğu'daki Ermeni diasporası, Donabédian'ın vurguladığı üzere, 1915 Ermeni Tehciri öncesinde Osmanlı İmparatorluğu'nda gözlemlenen linguistik pratikler ile önemli benzerlikler taşımaktadır (Donabédian, 1994). Bu doğrultuda anadilin halen Ermenice olduğu Lübnan'da, Fransa'dakinin aksine, evin içine ya da belli ritüel ve etkinliklere sıkıştırılmamış, gündelik hayatın halen içerisinde ve yaşayan bir anadil kullanımı söz konusudur. Okullardaki eğitimden üniversitede araştırmaya, ticaretten mahalle yönetimlerine kadar geniş bir alanda Ermenice aktif olarak konuşulmakta, bu minvalde, Batılı ülkelerin aksine kültürel ayrımın özellikle dil ve din ekseninde çok belirgin olduğu Ortadoğu coğrafyasındaki Ermeni diasporasının özgün koşullarından ilkinin teşkil etmektedir (Kasparian, 2007, 181-82). Yaygın olarak kabul gören ve pek çok görüşmeci tarafından da dile getirilen bu tespit, Lübnan doğumlu olan ve kırk yılı aşkın bir süredir Fransa'da yaşayan bir Ermeni öğretmen tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir:

Lübnan, Suriye, bunlar aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğunun mirasını da taşıyan ülkeler. Çünkü Osmanlı İmparatorluğunda millet sistemi var. Biz bugün Lübnan'da böylesi bir mirasın

avantajlarından faydalanıyoruz ama aynı zamanda handikaplarını da yaşıyoruz. Oysa ki burada, Fransa'da, böyle bir miras yok. O nedenle bir ülkede bize dayatılan koşullar ile birlikte yaşayabilmemiz de gerekiyor. [...] Mesela bana göre Lübnan'da dilin korunmuş olması gayet normal, orada bir toplum var, beraber yaşama var. Ama burada [Fransa'da] artık birlikte yaşamıyoruz, birbirimize çok uzağız. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Kasparian'ın dikkat çektiği üzere Doğu'da Ermeni toplulukları sıklıkla üç dillidir, Ermenice ve yaşanılan ülkenin dilinin yanı sıra bir de yabancı dil (İngilizce ya da Fransızca) konuşmaktadırlar. Diaspora bağlamında sık yapılan hatalı bir tespit, tüm Ermeni diasporasının “Batı Ermenicesi” konuştuğu yönündedir. Oysa İran ya da Rusya'da Ermeniler “Doğu Ermenicesi” konuşur (Kasparian, 2007, 182). Her ne kadar “dil korunması” önemli görülse ve büyük ölçüde başarılı olmuş olsa da, Ermenicenin farklı lehçeleri arasındaki rekabetin burada da devam ettiği gözlemlenebilmektedir. Lübnan'da Ermeni Tarihi öğretmeni bir görüşmeci, bu hususta şu tespitte bulunuyor:

En büyük zorluk Batı Ermenicesi, burada, diasporada konuştuğumuz dil. Bu İstanbul-Konstantinapol Ermeni lehçesi. Soykırımdan sonra [Lübnan'a gelen Ermeniler] Kilikya, Adana, Mersin kökenli de olsalar, önceden orada yaşamış da olsalar, Ermeni diasporasında baskın olan dil İstanbul Ermenicesidir. Bugün ağırlıklı olarak konuştuğumuz dil de budur. Herkesin başta kendi yöresinden getirdiği farklı lehçeler vardı, fakat baskın dil zamanla İstanbul lehçesine dönüştü. Birleşmiş Milletlerin tehdit altındaki diller listesine girdi, Batı Ermenistan Ermenicesi. (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Lübnan'da Ermeni cemaatinin varlığı, esasen Tehcir'den çok öncesine dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Anadolu'da Ermeni Apostolik Kilisesinin baskılarıyla yüzyüze gelen Ermeni Katolik Cemaati, 17. yüzyıl itibariyle bu toprakları terk eder ve Hristiyan Arap toplumu Marunilerin yanına sığınarak Lübnan'a yerleşir (Abramson, 2013, 188-9). 20. yüzyıl başlarında, bu sefer Osmanlı'nın Kilikya'da Ermenilere uyguladığı zulümden kaçanlar ile baskılardan dolayı hareket edemez hale gelmiş Ermeni devrimciler Lübnan coğrafyasına göç ederler. Her hâlükarda, 1914 dolaylarında bu coğrafyada yaşayan Ermeni nüfusu 20.000 kişiyi geçmemektedir (Schahgaldian, 1979, 53). Tehcir vuku bulduğunda, Beyrut'ta ve Dağlık Lübnan'da yaşayan bu Ermeni nüfus, en az diğer Osmanlı Ermenileri kadar zulme ve katliama maruz kalır. Bu kesim de Damas taraflarına tehcir edilmiş ve yolda pek çok saldırıya uğramıştır (Schahgaldian, 1979, 55). Ayrıca Tehcir döneminde Osmanlı'nın benimsediği zorla Müslümanlaştırma politikası Lübnan coğrafyasında yaşayan Ermenileri de kapsamış, özellikle kadınlar ve yetim çocuklar bu uygulamaya maruz bırakılmıştır (Kaiser, 2009, 55). Yine de Lübnan'daki Ermeni diasporasının somut bir karakter kazanması, Tehcir sonrasındaki göç dalgalarıyla söz konusu olur. 1918'de Halep'teki toplama kampından kaçarak Beyrut'a sığınan 4.000 Ermeninin yanı sıra

Fransa'nın ihlak ettiği topraklardan geri çekilmesiyle birlikte 1922 yılında Kilikya'dan, 1939'da da Hatay'dan Lübnan'a gelen yüz binlerce sığınmacı, savaş sonrası dönemin ana göç dalgalarını teşkil eder (Abramson, 2013, 191). Fransa'nın 1924'te bölgedeki Ermeni sığınmacılara yönelik geliştirdiği iskan ve nötralizasyon planı, nihayetinde 1929 yılında hayata geçirilir. Bu doğrultuda, 90.000 kişiye erişen Ermeni nüfusun çadırlarda yaşamakta olan üçte biri Beyrut ve banliyölerinde kurulan ahşap konutlara yerleştirilirken, geri kalanlar da Anjar, Zahle ve Trablus bölgelerine dağıtılır (Traboulsi, 2018, 90-1). 1940'lardan sonra bu topraklarda yaşayan Ermeni nüfusun hareketliliği büyük ölçüde bölgedeki siyasi gelişmeler ve gerilimlerden kaynaklı olarak ortaya çıkar. 1958'de Arap Birleşik Emirliklerinin kuruluşu (Schahgaldian, 1979, 64), 1975 Lübnan İç Savaşı (Migliorino, 2009, 487) ya da Suriye'de halen devam etmekte olan savaş (Abramson, 2013, 204), Ermenilerin söz konusu coğrafyadaki hareketliliğinin temel örnekleri arasındadır.

Farklı dönemlerde ve farklı sebeplerden ötürü gerçekleşen bu göç dalgaları sonucunda Lübnan'daki Ermeni toplumu heterojen ve çok katmanlı bir nitelik kazanır. Tarihsel bir perspektiften bakıldığında böylesi bir çeşitlilik, aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde farklı coğrafyalarda yaşamış tüm Ermeni toplumunu kat eden mesleki, dini, dilsel ayrımların bir sonucudur. Nitekim Lübnan'da köylü sınıfına mensup Ermeniler ancak Hatay'ın Türkiye'ye katılması sonucunda göç etmeleriyle belirmişlerdir; bu kesim Ermenice konuşan ve çoğunlukla Apostolik Kilisesine mensup bir nüfus teşkil etmektedir. Öte yandan tüccar sınıfına mensup Lübnanlı Ermeniler ise iki farklı gruptan mütevellittir: Ağırlıkla Apostolik Kilisesi mensubu ve Ermenice konuşan Vanlı ufak bir grup ile en az yarısı Apostolik Kilisesi mensubu olmayan ve ağırlıkla Türkçe konuşan Antep'li geniş bir grup (Schahgaldian, 1979, 79-80). Günümüzde Lübnan'daki Ermeni toplumunun linguistik karakterine bakıldığında Katolik Ermenilerin çoğunlukla Arapça veya Fransızca, Kilikya Ermenilerinin Türkçe, Hamidiye katliamlarından kaçan sığınmacıların ise Ermenice konuşma eğiliminde olduğu tespit edilmektedir. Dini karakter açısından ise büyük çoğunluğun Apostolik Kilisesi mensubu olduğu, görece daha azınlıkta kalan Katolik ve Protestan bir kesimin bulunduğu da yapılan gözlemler arasındadır (Abramson, 2013, 204-5). Kendisi de Kilikya'dan gelmiş bir aileye mensup olan Haigazian Üniversitesi rektörü Paul Haidostian, görüşmemiz esnasında Lübnanlı Ermeni toplumuna dair tespitlerini şu sözler ile özetliyor:

Lübnan'da olduğumuzdan ötürü tarihimize, köklerimize, dilimize, kültürümüze yakın kalmışız. Bu diasporanın bulunduğu tüm ülkelerde böyle olmamış. Bizim için Lübnan'da yaşamak, özellikle tarihsel bir bağlamdan, pek çok avantaj sağlıyor. Çünkü, birincisi, nasıl bir kuşak yetiştireceğimizi belirliyor. Lübnan gibi ülkelerde Ermeniler sadece birleşme ve bir cemaat kurma olanağını değil, aynı zamanda beraberlerinde getirdikleri mirası uzun bir süre boyunca koruyabilme fırsatına da sahip. Bu çok önemli. Lübnan ve Suriye gibi ülkelerde bir toplum yaratma ve mirası sürdürme olanağı var. Toplum yaratma diyorum, çünkü bu her zaman kolay olmuyor. Genellikle pek çok ülkede toplumun temel yapıtaşlarını kaybetmek en fazla bir kuşak alıyor. Burada olmanın getirdiği ikinci bir avantaj, Kilikya'da sahip olduğumuz her şey ile asgari bir bağın sürmesini sağlamış olan tarihsel, kültürel, coğrafi bir organik devamlılık söz konusu. En azından Lübnan ve Suriye'de böyle bir devamlılığın hissedildiğini görüyoruz. Eğer Ermenilerin doğduğu rahim, yani bizim anavatanımız olan tarihsel topraklar ile olan bağlantı, madem rahim diye betimledik buna göbek bağı da diyebiliriz, işte bu bağ Lübnan ve Suriye'ye geldiğimizde kopmamış. Bu nokta benim için çok önemli. Bana kalırsa bir kuşağı bellek ve tarih ile, kültür, iklim, antropoloji ile, bir halkın sahip olduğu karakter ile yetiştirseniz, bir şeylerin devamlılığını da daha kolay sağlarız. (Haigazian Üniversitesi Rektörü Paul Haidostian)

Haidostian'ın yaptığı vurgudan da anlaşılacağı üzere, Lübnan'daki Ermeni toplumunun sahip olduğu karakteri belirleyen ana etken, bu coğrafyanın kendi özgül koşullarından ileri gelmektedir. Osmanlı'nın "millet" sisteminin de bir mirası olarak adlandırılabilir bu düzen temelde farklı dini cemaatlerin ve sektlerin karşılıklı tanınmasına dayanmakta, her bir cemaate belli bir özerklik bahşetmektedir. Merkezi devlet kurumlarının yapısal zaafı ve ulusal bir kültür politikası tesis etmekle görevli merkezi bir yapının yokluğu ile müsemma olan Lübnan'ın konfesyonel sistemi, Ermenilere aynı anda hem kendi cemaatlerini ilgilendiren konuları özgürce tahayyül ve pratik edebilme olanağı tanımış, hem de Lübnan toplumu ve siyasetiyle hemhal olmalarına da kapı aralamıştır (Migliorino, 2009, 481-4). Ortadoğu ve Arap dünyasında Ermeniler, büyük oranda bu coğrafyanın siyasetlerine angaje olmuş, sadık ve güçlü müttefikler olarak görülmektedir. Nitekim Lübnanlı Ermenilerin ülkedeki resmi siyasette oynadığı rol, azımsanamayacak derecede önemli kabul edilir; Ermeniler ülkenin yönetimine ve sivil topluma ortaklıklar. Sadece Arap ülkelerinde ya da Lübnan'da değil, fakat başka İslam ülkelerinde, örneğin İran'da, Ermeni diasporasının benzer bir yaklaşım benimsemesi, bu ülkelerin entelektüelleri nezdinde ilişkilerin uyumlu ve dostane olduğu tespitinin yaygınlaşmasına da vesiledir. Bu sebepten ötürü, Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilerin taşıdığı gerilime rağmen, bu coğrafyadaki Ermeni diasporasının geniş ölçüde Arap ülkelerinin desteğini gördüğü söylenebilmektedir (Saif, 2000). Nitekim Lübnan, Ermeni Tehciri'ni "soykırım" olarak kabul eden ilk Arap ülkesi konumundadır.

Bunda rol oynayan en önemli etken, Ermenilerin yaşamakta oldukları ülkenin koşullarına göre siyasi çizgilerini, söylemlerini ve edimlerini adapte edebilme kapasitesidir. Bu noktada önemli bir örnek, Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi

(*Armenian National Committee in the Middle East – ANCME*) başkanı Vera Yacoubian tarafından ortaya konmuştur. Görüşmemiz esnasında Yacoubian'ın aktardığına göre, Soykırım üzerine etkinlikler ve konferanslar düzenleyen, çoğunlukla Arapça yayınlar ve çeviriler yapan bu komitenin ana amacı, Arap dünyasında Ermeni Soykırımı'na, tarihine ve Ermeni Davası'na dair farkındalık yaratmaktır. Bu doğrultuda, içinde bulunulan reelpolitik gerçeğin bir Arap ve İslam gerçeği olduğuna özen göstererek, özellikle Soykırım konusunda meselenin bir dinler çatışması, bir Hristiyanlık-Müslümanlık meselesi olmadığı konusuna vurgu yapılmaktadır.

Araplara Türklerin Hristiyan bir gruba soykırım uyguladığını anlatmak çok zor, biliyor musunuz? Bu nedenle biz de meselenin dini olmadığını, Türklerin Ermenileri Hristiyan oldukları için değil Ermeni oldukları için öldürdüğünü anlatmaya çalışıyoruz. Çünkü bir Araba “Müslümanlar Hristiyanları öldürdü” diyemezsiniz. İlk etapta, bunun dini bir mesele olmadığını anlatmaya çalışıyoruz. [...] Lübnan o kadar zor değil, çünkü sektör bir toplum yapısı var. Farklı sektörler bir arada yaşıyor. Dolayısıyla Lübnanlılara konuşmak daha kolay. Onlara Ermeni Soykırımı'nı anlatmak daha kolay. Genel olarak Soykırım'ın nasıl gerçekleştiğini anlatmakta sıkıntı çekmiyoruz. Çünkü Arap dünyası Soykırım'ın bizatihi tanıkları. Neler olup bittiğini kendileri görmüşler, hayatta kalanları ilk onlar himayelerine almışlar. Onlara Soykırımın tarihsel bir gerçek olduğunu açıklamamıza gerek olmuyor. Fakat kimi zaman, onlara bunun dini bir mesele olmadığını anlatmak durumunda kalıyoruz. Neticede Müslüman dünyasında yaşıyoruz biz, Arap ülkeleri büyük ölçüde Müslümanlar. Ve Türkler din meselesini [Soykırım'ı] inkâr etmek için kullanıyorlar. “Biz Ermenileri Hristiyan oldukları için öldürmedik” [diyorlar]. Arap dünyasının sempatisini kazanmak için din faktörüne oynuyorlar. (Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi Başkanı Vera Yacoubian)

Bununla birlikte bütün Lübnan Müslüman nüfusu Ermeni Sorunu konusunda açıkça Ermenilerin tarafında değildir. Nitekim bir görüşmeci, Lübnan'daki Ermeni ve Sünni Müslüman nüfus arasında giderek artan gerilimlerden bahsederek, 2017'de gerçekleşen bir basketbol maçında Sünni takım ile Ermeni takımı tarafları arasında yaşanan gerilimi örnek gösterdi. Nihayetinde Ermeni takımın galip gelerek Lübnan şampiyonluğunu aldığı müsabaka esnasında Türkiye bayrağı açan Sünni taraftarlar, bir yandan da Ermenistan milli marşını söyleyen Ermeni taraftarları ıslıklarlar (Al Bawaba, 2017). Aslında Ermenilerin Lübnan'daki diğer sektörler ile iyi ilişkileri olduğunu aktaran görüşmeci, Özellikle Türkiye ile Lübnan arasındaki ekonomik işbirliği neticesinde Sünni Müslümanların Ermenilere karşı çok daha acımasızlaştığını belirtti.

Geçtiğimiz üç sene içerisinde bu durum özellikle Lübnanlı Ermeni basketbol takımının Sünni takımı yenerek Lübnan kupasını kazanmasıyla kendini gösterdi. Türk bayraklarıyla [maça] gelip, “sizi bir kez daha öldüreceğiz, Türkiye size soykırım uygulayarak iyi yaptı” [gibi şeyler söylediler]. Durum çok kutuplaştı. (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Haliyle Ermeni Tehciri'ni “soykırım” olarak tanıyan tek Arap ülkesi olan Lübnan'da basketbol maçındaki gerilimlerin de işaret ettiği üzere konuya dair tepki ve algılar

oldukça karmaşıktır. Her hâlükarda, Schahgaldian, Ermenileri Arap toplumuna müdahil olmaya teşvik eden unsurlar arasında tam da bu meselenin yattığını tespit etmektedir: Koşullar ne olursa olsun, Ermeni Sorunu'nun çözümünde onların desteğini garanti altına almak (1979, 263). Lübnanlı Ermenilerin siyasi entegrasyonu üzerine yazdığı doktora tezinde Schahgaldian, bu doğrultuda Lübnanlı Ermenilerin siyasi tutumunu belirleyen iki ana etken tespit eder: Bir yanda Lübnan'ın kendi siyasi kültürü, diğer yanda da Ermenilerin toplumsal yapısı, tarihi ve kültürel değerleri. Ermeni toplumunun içsel karakterine bağlı olan önemli bir nokta, bu bağlamda, 1920'lerde Lübnan'a gelen seküler ve ağırlıklı olarak milliyetçi bir elitist grubun varlığıdır. 1. Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin yıkılması ve Sovyet Ermenistan'ın teşekkülü, çoğunlukla Taşnaksütyun Partisine mensup yönetici elitin sürgünüyle sonuçlanmıştır. Schahgaldian'a göre Taşnakların siyasi tavrı, Lübnan'ın egemen Arap kültürü karşısında Ermenilerin asimilasyonunu engelleyen faktörler arasında bulunmaktadır (Schahgaldian, 1979, 260). ANCMER başkanı Vera Yacoubian, kendi doktora tez çalışmasında Schahgaldian'ın bu tespitlerine dayanarak, Lübnan'da Ermeni siyasi partilerin kendi tutumlarını açıklamakta başvurdukları iki ana söylem tespit eder: İlki, Ermeni etnik-ulusal kimliğinin (*hayapahpanoum*) korunması bağlamında ortaya çıkan ve Ortadoğu'daki Ermeni diasporasının genelinde de benimsenen Ermeni kimliği söylemi, diğeryse Lübnan'ın siyasi kültürüne sadık Ermeni yurttaş söylemi (Yacoubian, 2013, 28-29). Bedoyan'a göre bu "sadık yurttaş" söylemi, Lübnan siyasi kültüründe "asgari müdahale politikası" (*least interference policy*) olarak adlandırılan ve temelde Lübnan'ın iç siyasetinde tarafsız bir tavır benimsemeyi öngören bir yaklaşıma tekabül etmektedir. Buna göre aslolan her zaman hükümet yanlısı bir tutum göstererek siyasi otoritelerin güvenini kazanmak ve herhangi bir sektin ya da siyasi partinin tarafını tutmamaktır. Bedoyan'ın vurguladığı üzere bu tavır, özellikle Taşnak Partisi tarafından açıkça benimsenmiş ve uygulamaya konmuştur. Bu bağlamda 1963'te Lübnan'da düzenlenen 18. Taşnak Partisi Kongresi'nde diasporadaki Ermenilere, "yaşadıkları ülkenin bağımsızlığını ve özgürlüğünü koruma, ekonomik gelişimine katkıda bulunma amacıyla sadık yurttaşlar olarak aktif katılım gösterme" çağrısı yapılmıştır (Bedoyan, 1983, 37). 1925'ten beri bu fikri savunmakta olan Taşnak Partisinin bu doğrultuda ortaya koyduğu siyasi tutum, kısa sürede meyvelerini vermiştir. Nitekim ilk defa 1929'da, Ermeniler ile Hristiyan Maruniler arasındaki işbirliği neticesinde bir Katolik Ermeni, Lübnan Parlamentosunda azınlıklara ayrılmış koltuklardan birine oturmaya hak kazanır. 1934

seçimlerinde Fransa tarafından desteklenen bir Apostolik Ermeni milletvekili ünvanını elde ederek Parlamentoda Ermeni temsiliyetini iki koltuğa çıkarırken, 1972 seçimlerinde bu sayı beşe kadar yükselmiştir. Bu tarihe kadar görev yapan bütün Ermeni milletvekilleri, Taşnak Partisi mensuplarıdır (Yacoubian, 2013, 1-2).

Bununla birlikte, “asgari müdahale politikası” diğer Ermeni siyasi partilerinin ve örgütlerinin benimsediği bir tavır değildir. Nitekim 1958 yılında patlak veren iç savaş esnasında Ermeni siyaset önderleri ciddi anlamda bölünmüş durumdadır. Hınçaklar, Ramgavarlar ve komünistlerden oluşan bir grup Ermeni siyasetçi, solcu ve Müslüman muhalefet ile ittifaka girerken, Taşnak Partisi hükümet yanlısı grupları ve anti-Sovyet politikası ile tanınan Lübnan’ın o dönemki Cumhurbaşkanı Camille Chamoun’u desteklemektedir. Ermeni siyasetlerin bu iki ucu, 1958 İç Savaşı öncesinde de pek çok kez karşı karşıya gelmiştir: 1956 Kilikya Patriği seçimlerinde Cumhurbaşkanı’nın Taşnak adayını desteklemesinin yarattığı krizin yanı sıra yine Lübnan Cumhurbaşkanı’nın 1957’de Eisenhower Doktrinini⁴² kabul ederek Batı yanlısı bir politikayı benimsemesi, savaşın hemen öncesinde Ermeni siyasetinin kutuplaşmasında rol oynamıştır. Bu bağlamda Lübnan’daki Ermeni siyasi partileri arasındaki ayrımlar ideolojik bir eksende kurulmakta ve giderek cemaat içerisinde şiddetin artmasına sebep olmaktadır. Nitekim iç savaş bittikten sonra dahi Ermeni siyasi partileri arasındaki bu rekabet devam eder, birbirlerini “düşman” olarak görmeyi sürdürürler (Geukjian, 2007, 65-66).

Takip eden yıllarda, 1960-1970’ler boyunca Lübnanlı Hristiyanların siyasi üstünlüğüne Müslüman muhalefetin açıktan açığa meydan okumaya başlamasıyla birlikte Taşnak Partisinin Hristiyanlara olan desteğinde de bir gerileme söz konusu olur. Yükselmekte olan gerilim karşısında, farklı siyasi çizgileri ve ittifakları bulunan Ermeni politik partileri giderek pasifleşmeyi ve desteklerini gizli tutmayı tercih ederler (Der Karabetian ve Proudian, 1984, 5). Bu durum, nihayet 1975 Lübnan İç Savaşı patlak verdiğiğinde, aralarındaki siyasi ayrışmalara ve gerilimlere rağmen tüm Ermeni cemaatinin ortak bir tutum benimseyerek tarafsız kalması ve savaşa katılmaması ile sonuçlanır. Her ne kadar Ermeniler silahlı çatışmaların yaşandığı bazı bölgelerde çağraz ateşte kalmış, onların desteğine açıkça çağrı yapan Lübnanlılar ve Filistinliler

⁴² Eisenhower Doktrini, özellikle Ortadoğu ülkelerinin bir başka devlet tarafından silahlı saldırıya uğrama tehdidi altına girmesi durumunda Birleşik Devletlerin ekonomik desteğin yanı sıra silah ve askeri güç tedarikinde bulunmasını yasallaştıran uygulamadır.

aktif olarak çatışmalara katılmış olsa da, Ermenilerin genel tutumu büyük oranda silahlı çatışmaların dışında kalarak Lübnan yönetiminin benimsediği prensipler ile uyumlu bir tavır sürdürmek yönünde olur. Bu durum elbette iç savaşa açıkça müdâhil olan taraflar nezdinde genel bir hoşnutsuzluk yaratsa da, bugünden bakıldığında Ermenilerin tarafsızlık tutumu barışçıl bir çatışma çözümüne adanmışlık olarak yorumlanmaktadır. Aynı zamanda Lübnan'ın siyasi otoriteleri nezdinde ülkenin bütünlüğüne ve bağımsızlığına yapılmış bir katkı olarak görülmekte, bu doğrultuda Ermenilerin “sadık yurttaşlar” olarak görevlerini hakkıyla yerine getirdiği görüşünü pekiştirmektedir (Kiwan, 2000).

Öte yandan Geukjian'ın Ermeni cemaatinin içsel dinamikleri açısından yaptığı analiz, 1975 Lübnan İç Savaşı esnasında Ermeni siyasetlerinin benimsediği tarafsızlık tavrının başka kaygılara da işaret ettiğini tespit eder. Öncelikle onlarca Ermeninin hayatına mal olan 1958 geriliminde yapılan hataların tekrar edilmemesi kaygısı güdülmektedir. İkincisi, Ermeni Tehciri'nin 60. yıldönümü için gerçekleştirilecek anma etkinliklerinin hazırlığı, daha 1970'lerin başında Ermeni siyasetlerini aynı masaya oturmaya zorlamış, ideolojik ayrımların aşılması ve siyasi tavizlerin pazarlık edilmesi bağlamında yeni bir pencere açmıştır. Böylece öncelikli siyasi tutumlarını ortaklıklar üzerinden yeniden inşa etmeye soyunan politik partiler, aradıkları uygun zemini de Ermeni ulusal kimliğinin korunması ve Ermeni Davası'nın sürdürülmesinde bulurlar (Geukjian, 2007, 67).

Her ne kadar iç savaş deneyimleri ve Tehcir'in belleği ile hemhal olmuş Lübnanlı Ermeni toplumunun siyasi ayrışmalarını askıya alarak birleşmesi mümkün olabilmişse de, Lübnan'ın karmaşık siyasi atmosferinde bu birleşmenin uzun müddet devam ettirilmesi söz konusu olamaz. Şubat 2005'te, Sünni Başbakan Rafic Hariri'nin katledilmesi ile birlikte Lübnan siyasetinde ortaya çıkan yarıma, ülkedeki politik partiler arasında iki karşıt ittifak ile sonuçlanmış, Ermeniler de bağlama uygun olarak kendi kamplarını zıt kutuplardan seçmişlerdir. Şii Müslüman kesimi temsil eden ve siyasi parti örgütlenmesinin yanı sıra silahlı güçleri de bulunan *Hizbullah* (Allah'ın Partisi), üstlenmemiş olmasına rağmen Birleşmiş Milletler tarafından yürütülen soruşturma neticesinde Hariri suikastinin faili olarak mimlenir. *Hizbullah* ile yine Şii bir hükümete sahip olan Suriye arasındaki yakın ittifak bir yandan suikastte Suriye'nin de rolü olabileceği şüphelerini arttırırken, diğer yandan da Suriye karşıtları ve Hariri destekçileri nezdinde bir öfke patlamasına sebebiyet verir. Suriye'nin Lübnan iç

politikasına müdahale ettiğine kanaat getiren bir milyonu aşkın Lübnanlı sokaklara dökülerek sonradan “Sedir Devrimi (*Cedar Revolution*)” olarak adlandırılacak bir ayaklanmayı başlatırlar (Diss ve Stefen, 2017, 13). Hariri suikastiyle birlikte yükselen muhalefet, nihayetinde Suriye ordusunun ülkeden çıkmasına vesile olur.⁴³ Bu süreçte, 8 Mart günü Suriye yanlılarının düzenlediği bir miting, 14 Mart günü ise Suriye karşıtı bir eylem vuku bulur. Bugün Lübnan siyaseti biri 8 Mart, öteki 14 Mart olarak adlandırılan bu iki ana ittifak üzerine kuruludur. Buna göre Şiiilerin başı çektiği Suriye yanlısı 8 Mart ittifakı 2009 seçimlerinde 30 Bakanlık koltuğundan 11’ini alırken, Sünnilerin önderlik ettiği Suriye karşıtı 14 Mart ittifakı ise kurulan hükümete 14 Bakan yerleştirmiştir (Deets, 2018, 139). Hükümet dışında Parlamentoda da bu iki bloğun etkili olduğu görülebilmektedir; nitekim 14 Mart bloğu meclis içerisinde Sünni Gelecek Hareketi Partisi, Dürzi İlerici Sosyalist Parti, Hristiyan Lübnan Güçleri ve Kataeb Partisi ile Ermeni Hınçak Partisi vekillerinden mütevellit iken, 8 Mart bloğu da Hristiyan Özgür Yurtsever Hareketi, Şii siyasi partileri, Amal Hareketi, *Hizbullah* ve Ermeni Taşnak Partisi vekillerinden oluşmaktadır (Diss ve Stefen, 2017, 13-14).⁴⁴ En son seçimlerin 2009’da yapıldığı ve normalde dört sene olan meclis görev süresinin güvenlik gerekçesiyle sürekli uzatıldığı Lübnan’da nihayet 6 Mayıs 2018 yılında yapılan seçimler neticesinde 14 Mart ittifakındaki Hınçak ve Ramgavar Ermeni siyasi partileri meclise giremezken, seçimden zaferle çıkan 8 Mart ittifakının parçası olan Taşnaklar üç vekil sokmayı başarır. Bu seçimin asıl sürprizi, iki bağımsız Ermeni milletvekili çıkarmış olmasıdır (Erbal, 2018). Her ne kadar kimi Ermeni çevrelerince Lübnan kimliğini ve toplumsal çıkarlarını Ermeni cemaatinin üstünde tutmakla itham ediliyor olsalar da geniş bir oy tabanına sahip bu vekillerden Paula Yacoubian, kısacık görüşmemiz esnasında, Ermeni oylarının en az yarısını aldıklarını öne sürdü.

⁴³ Suriye’nin Lübnan’daki varlığı ve etkisine karşı gerçekleşen Sedir Devrimi, Lübnan’da sivil toplumun, seçimlerin ve demokrasinin işleyişinde önemli bir değişim yaratır. Suriye silahlı güçlerinin Lübnan’daki varlığı esasen 1975 İç Savaşı’na dayanmakta ve iç savaşın bitişini ilan eden 1989 anlaşmalarıyla resmiyet kazanmaktadır. 2005’te gerçekleşen barışçıl protestolar ve sivil toplum hareketi sayesinde Suriye ordusunun ülkeden çekilmiş olması, siyasi anlaşmazlıkların çözümünde sıklıkla silahların devreye girdiği Lübnan açısından gerçekten de devrim niteliğindedir. Öte yandan her ne kadar Suriye silahlı güçleri Sedir Devrimi neticesinde Lübnan’ı terk etmiş olsa da Suriye’nin Lübnan iç siyaseti üzerindeki etkisi hemen kaybolmamıştır (Deets, 2018, 143-44).

⁴⁴ Bu noktada Lübnan’da mecliste koltuk dağılımının siyasi partilerin oy oranlarına göre değil, Lübnan Devleti tarafından resmen tanınmış olan 18 farklı dini sekin nüfus oranına bağlı olduğunu da not düşelim. Bu sebepten ötürü seçim ittifakları her bir sekin meclise sokabileceği vekil sayısını değiştirmemekte, fakat örneğin Ermeniler açısından sahip oldukları 5 koltuğun Taşnak ya da Hınçak Partileri arasında nasıl dağılacağını belirleyebilmektedir.

Onların [Lübnanlı Ermenilerin] oyları diğer sektlerde verilen oylardan farklıdır. Bir kere Ermenilerin yarısı Ermeni siyasi partilerine oy vermediler, bize, benim gibi bağımsız adaylara oy verdiler. Hatta pek çok Ermeni oy kullanmadı, mesela en yoğun nüfusun bulunduğu Beyrut'ta Ermenilerin seçime katılım oranı %22'de kaldı. Onların da yarısı oylarını bize verdi, geri kalanları Taşnak, Hınçak, Ramgavar partilerine oy verdi. Çünkü bu siyasi partiler sürekli Ermeni Soykırımı ile kandırıyor, ama aslında Soykırımı düşündükleri falan yok. Ben Soykırım'dan sağ kurtulan birinin kızımı, söylüyorum, onlar için Soykırım yılda sadece bir kez hatırladıkları bir konu. O da seçimlerde Ermeni oylarını toplamak için, göz boyamak için. Ama gidin, Ermeni mahallesi olan Bourj Hammoud'a bir bakın, durum tam bir felaket. Kokudan⁴⁵ dolayı bir saniye duramıyorsunuz. (Lübnan Parlamentosu Bağımsız Milletvekili Paula Yacoubian)

Her hâlükarda, seçimler öncesinde, 2017 itibariyle Lübnan Parlamentosunda Hristiyan azınlıklara ayrılmış 126 koltuktan 5-6'sına ve 30 Bakanlık koltuğundan da 2'sine Ermeniler oturmaktadır. Ermeni cemaati tarafından idare edilen 3 günlük gazete, 2 radyo istasyonu, 27 ilkokul ve lise, 1 üniversite, 29 kilise mevcuttur (Toghramadjian, 2017). Gelişmiş kültürel, patriyotik, siyasi kurumları sayesinde Lübnanlı Ermeniler, kendi kültürlerini ve kimliklerini korumak konusunda en isktikrârlı ve başarılı cemaatlerden biri olarak olarak, tüm Ermeni diasporasını da etkileyen bir konumda bulunmuştur (Der Ghoukassian, 2009, 415). Nitekim 1960'lardan bu yana Lübnan, siyasi, kültürel, edebi ya da filantropik faaliyetlerde bulunan pek çok Ermeni diaspora kurumunun merkezlerine ev sahipliği yapmaktadır: Üç Ermeni kilisesi (Apostolik, Katolik ve Protestan) ve üç siyasi parti (Taşnak, Hınçak, Ramgavar) varlığının yanı sıra, "Ermeni Hamazkain Eğitim ve Kültür Vakfı" ile "Ermeni Hayırseverler Genel Birliği (*Union Générale des Arméniens pour Bienfaisance* – UGAB ya da İngilizce kısaltmasıyla AGBU)" yönetim ofisleri de Lübnan'da bulunmaktadır (Schahgaldian, 1979, 2). Panossian'ın vurguladığı üzere, Lübnanlı Ermeni toplumu ayrıklaştıran ana etkenlerden birini teşkil eden bu durum, Tehcir sonrasında diaspora koşullarında Ermeni kimliğinin teşekkülü açısından da önem arz etmektedir. Nitekim 1920'lerden iç savaşın patlak verdiği 1970'lere kadar geçen sürede diasporik "ulus inşasını"⁴⁶ belirleyen başkent Beyrut olurken, Ermeni kimliğinde bir sekülerleşmenin de önünü

⁴⁵ Lübnan'da çöplerin toplanmaması sonucu ortaya çıkan ve 2015 yılında "Kokuşmuşsunuz" (*#YouStink*) sivil hareketinin ortaya çıkışına vesile olan çöp krizi, esasen 1994'te Ermeni mahallesi Bourj Hammoud'daki bir çöp toplama merkezinin kapatılmasıyla başlar. Her kamu hizmeti gibi atık toplama hizmetlerinin de özelleştirilmiş olduğu Lübnan'da atık yönetiminden sorumlu şirketler arasındaki rekabet ve belediyelerin bu şirketler ile yapmış olduğu anlaşmaları yönetememesi sonucunda Temmuz 2015 itibariyle çöpler toplanmaz (Deets, 2018, 143).

⁴⁶ Daha ileride tekrar ele alınacağı üzere 20. yüzyıl boyunca vuku bulan Ermeni ulus inşa sürecinde Panossian birbirine paralel ilerleyen ve fakat hiç kesişmeyen iki eksenin bulunduğunu öne sürmektedir: Biri bugünkü Ermenistan topraklarında yaşanan, diğeri ise diaspora cemaatlerinde gözlemlenen bu iki deneyim, neticede Ermeni ulusal kimliği açısından da bir ayrışmaya sebebiyet verir. Bu ayrışma, ulusun bir inşa olduğu fikri gözetildiğinde ister istemez diasporanın Ermeniler açısından farklı bir aidiyet ve farklı bir kimlik ürettiği sonucuna çıkmaktadır.

açmıştır (Panossian, 2006a, 292-93). Bu doğrultuda Lübnanlı Ermeni komünitesi, çatışma ve travma ile kurulmuş, geçmişe dair belleği vahşice sürgün edildikleri anayurda bir gün dönüleceği umudu ile koruyan ve aktaran bir diaspora kategorisine girmektedir. Neticede Tehcir'e dair bellek, kendi kimliklerinin kurucu olayı olarak gördükleri bu olay karşısında hayata tutunma çabasının somut tezahürlerini içermektedir. Kısacası Lübnanlı Ermenileri diasporanın çekici gücü ilan eden ana etkenin anmalardan taleplerin siyasi düzlemde açıkça ifade edilmesine değin pek çok faaliyet aracılığıyla uluslararası düzlemde yükselen Ermeni Davasına dair tavırlarında yattığı tespit edilebilmektedir (Kotchikian, 2009, 465).

Ermeni Tehciri, diasporanın oluşumunda doğrudan bir etken olduğundan dolayı, Lübnanlı Ermeni kurumların ve oluşumların temel işlevlerinden biri de söz konusu travmatik deneyimin ve Soykırım belleğinin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Ülkedeki Ermeni cemaatinde görülen siyasi mobilizasyonların büyük bir bölümü de, Ermeni kimliğinin tanımlanmasında ve korunmasında ana referans noktası olan işte bu bellek ve Soykırım meselesi üzerine kuruludur (Kotchikian, 2009, 465). Hatırlanacak olursa, Lübnan İç Savaşı'na müdâhil olmaktan Ermenileri alıkoyan ana etken, önceliğin Ermeni Davası olduğunda ısrar eden bakış açısının tüm cemaat tarafından paylaşılmasıdır. Bu sebeple Ermenistan'ın bağımsızlığını kazandığı 1991 senesi, Lübnanlı Ermeni toplumu açısından kendi kimliklerini yeniden tanımlama ihtiyacının da ortaya çıkmasında kritik bir rol oynar. Bu tarih itibariyle artık sadece Tehcir değil, aynı zamanda Dağlık Karabağ sorunu⁴⁷ da devreye girmiş, dolayısıyla nostaljik-sembolik anayurt (*hayrenik*) ile mevcut anayurt arasındaki ayrım kendini dayatmaya başlamıştır (Kotchikian, 2009, 472). Kotchikian, Lübnan Ermenileri üzerine yaptığı araştırması bağlamında bu durumu “aradakalmışlık” (*inbetweenness*) kavramı ile açıklar. Buna göre kimlik ve aidiyetin içgüdüsel olarak takip etse dahi sürgün edilmiş olan kişisel ya da kolektif bir rahatlama bulamaz, yeni ya da eski toplumsal birimlerde aradığı korumaya kavuşamaz. Bundan ötürü sürekli bir şekilde kendisi, kendiliği ile

⁴⁷ Lübnan Ermenileri açısından Dağlık Karabağ meselesi bağlı olunan toprak ve memleket konseptini sembolize eder hale gelmiştir. Öyle ki 1988 yılı ortalarında Lübnanlı Ermenilerin yaşadığı mahalleler Ermenice ve İngilizce “Karabağ Ermenistan'ındır!” pankartlarıyla donatılmış, bu slogan bütün medya kanallarından yaygınlaştırılmıştır. Kotchikian'a göre Ermeni mahallelerinde sloganların İngilizce yazılması, ilk akla geleceği gibi uluslararası kamuoyuna değil, tam da dünya çapında Ermeni diasporasına seslenildiği anlamına gelmektedir. Ona göre Lübnan Ermenileri, bu çağrıyla diasporada sahip oldukları önderliği üstlenerek, ulusal kimliğin ve aidiyetin dönüşmekte olduğuna işaret etmektedirler (Kotchikian, 2009, 473-74).

umarsızca ait olmaya çabaladığı kendi cemaati ya da içinde yaşadığı büyük toplum tarafından sabitlenmiş değerler arasında gider gelir. Öte yandan ne tamamen yabancı olduğu ne de tamamen entegre olabildiği bu iki toplum ona beklediği aidiyeti sağlayamaz, bir başka deyişle “eve dönüş” mümkün değildir. Diaspora tanımına da içkin olan bu konsept, kimlik açısından bir aradakalmışlık doğurur (Kotchikian, 2009, 469). Lübnanlı Ermeniler açısından bu aradakalmışlığı müzakere etme girişimleri, kültürel ve siyasi yapılarını kurdukları böylece ulusal bilinçlerini ve kimliklerini inşa ettikleri 1940’larda başlamıştır. Kotchikian’a göre bunun en somut deneyimlendiği anlardan biri, 1958 İç Savaşı esnasında Ermeni cemaatinin Lübnan’da artan siyasi gerilime müdâhil olarak skor kaydetmeye çabalamasıdır. Her ne kadar aradakalmışlığı aşma yönündeki bu çaba şiddet içerikli bir düzlemde vuku bulmuş olsa da, Kotchikian’a göre Lübnan’a ait olma yönünde atılmış bir adım olarak değerlendirilmelidir. 1975 İç Savaşında bu sefer “pozitif tarafsızlık” (*positive neutrality*) ilkesini benimseyen Ermenilerin bu tercihi, kimi Lübnanlı siyasetler tarafından kendilerini “ülkenin yabancı” olarak gördüklerine yorulmuş olsa da, aslında tam aksine, bu ülkeyi yeni anayurtları olarak kabul ettiklerine delalet etmektedir. Zira savaş karşısında hiçbir tavır almayıp gene de ülkede kalarak cemaatlerinin Lübnan kimliğine bağlılığını pekiştirmiştir (Kotchikian, 2009, 470-771). Bu noktada 2018 seçimleri ile Lübnan meclisine giren bağımsız milletvekili Paula Yacoubian’ın görüşmemiz esnasında sarf ettiği şu sözler, Kotchikian’ın tespitini yankılar:

Her zaman şunu tekrarlıyorum: Lübnan’da biz tek bir halkız, tek bir ulusuz. Aksi yönde bir ayrışma bizim kendi çıkarımıza aykırı olur. Bunun bedelini de çok ağır ödüyoruz. Bizi yönetenler içinde yaşadığımız çevreyi, hayatlarımızı, özgürlüğümüzü bölmeye ve fethetmeye çalışıyor. Onları ancak birlik olduğumuzda alt edebiliriz. Korkumuzu yener, bağımsızlara oynarsak kazanabiliriz. Çünkü bu siyasi sistem işlemediğini bize defalarca gösterdi. [...] İşleyen bir ülke istiyorsanız birleşeceksiniz. Bu nedenle konuştuğumda bir Lübnanlı olarak konuşuyorum. Bu benim kimliğim. Köklerim Ermeni ama ben yüzde yüz Lübnanlıyım. Burada doğdum, benim ülkem burası. Her şey sadece okuldan ya da kiliseden ibaret değil, seni koruyan ait olduğun hissettiğin bütün bir ülke. Bence ait olmak en önemlisi ve zannediyorum ki pek çok genç Ermeni de benim gibi düşünüyor. (Lübnan Parlamentosu Bağımsız Milletvekili Paula Yacoubian)

Lübnan konusunda son olarak değinilmesi gereken bir husus, Ermeni cemaatinin ülke içerisindeki coğrafi dağılımıdır. Elbette ilk sırada, hem Ermeni diasporasının, hem de Lübnan’ın kalbi olan Bourj Hammoud bulunur. Öte yandan Ermeniler ülkenin farklı noktalarında başka mahalleler de kurmuşlardır. Bunlardan ilki, tamamını Ermeni nüfusun teşkil ettiği Anjar’dır. 1939 yılı ortalarında Ermenilerin yerleştirildiği kurutulmuş bataklık üzerine kurulmuş bu yerleşim, 1941 yılında 1.250 aileye ev

sahipliği yapmaktadır. Bugün 7.000 kişilik bir nüfusun kayıtlı olduğu yerleşim, 1982'den 2005'e kadar Suriye ordusunun ve güvenlik güçlerinin de kalesi konumundadır. Suriye güçlerinin varlığı sayesinde toplumsal istikrarı ve güvenliği sağlayan Anjarlı Ermeniler, doğal olarak 8 Mart ittifakıyla hemhal olurken, 14 Mart ittifakını destekleyen çevre yerleşimlerden de izole bir hayat sürmektedir. Kendilerine yönelik müdahaleyi en aza indirmek ve halkına bir güvenlik duygusu verebilmek amacıyla Anjar yerleşimi siyasi ve idari açıdan bağımsız bir yönetime sahip hale gelmiştir. Bu bağlamda Anjar, kendi kendine yeterli bir küçük "cumhuriyet" gibidir (Diab, 2012).

Ermenilerin yaşadığı önemli bir diğer yerleşim ise Keserwani'dir. Katolik Kilisesine mensup olduklarından dolayı zulüm gördükleri Osmanlı topraklarından 18. yüzyıl dolaylarında göç ederek Lübnan topraklarına sığınan Ermeniler, 1749'da Keserwan bölgesinde Bzommar Manastırını inşa ederler. Bu tarihten itibaren Keserwan, Katolik Ermenilerin bölgedeki merkezi haline gelir. Bzommar Manastırının yöneticisi Gabriel Muradian, Keserwanlı Ermenilerin Lübnan'daki diğer Ermeni topluluklarından farklı olduğunu belirtiyor: "Belli bir toplumsal yapıları yok, en fazla tüm yaşamları kilise etrafından örülen bir insanlar topluluğu olabilirler. Onları bir araya getirecek bir klüp ya da kurumları yok" (Aktaran Al-Qazzi, 2012). Bu durum onları diğer Keserwanlılardan ayırt edemeyecek kadar Lübnanlı kimliğine ve aidiyetine sahip hale getirir. Öyle ki tüm Lübnan coğrafyasında Ermenicenin en az konuşulduğu yerleşimi teşkil ederler. Bölgede bir Ermeni okulu bulunmaz, aileler de çocuklarını Beyrut bölgesindeki Ermeni okullarına gönderecek bütçeye sahip değildir. Siyasi açıdan bakıldığında ise bölgenin seçimlerde parlamentoya Ermeni milletvekili yerleştirmesi mümkün olmadığından,⁴⁸ siyasi partilerin buradaki Ermeni nüfusa pek az dikkat gösterdiği söylenebilir. Muradian, Keserwani Ermenilerinin herhangi bir Ermeni siyasi partisine angaje olmadıklarını, söz konusu seçimler olduğunda "doğru olanı destekleyeceklerini" belirtiyor (Aktaran Al-Qazzi, 2012).

* * *

⁴⁸ Ermeniler, Lübnan parlamentosundaki 128 koltuktan altısını alabilmektedirler. Bu koltuklar aynı anda hem idari yerleşim birimleri, hem de dini farklılık gözetilerek dağıtılmaktadır: Beyrut 1. Bölgeden 1 Apostolik ve 1 Katolik, Beyrut 2. Bölgeden 2 Apostolik, Matn ve Zahle mahallelerinden ise birer Apostolik Ermeni meclise girebilmektedir. Buna ek olarak meclisteki tek Protestan kontenjanı da sıklıkla Ermeniler tarafından doldurulmakta, böylelikle meclise toplamda yedi vekil sokabilmektedirler (Ahmaranian, 2015).

Tez çalışmasının bu ilk bölümünde genel hatlarıyla Ermeni Tehciri'ni çevreleyen siyasi bağlam çizilmeye çalışıldı. Bu bölümde güdülen temel kaygı, Tehcir'e yönelik tarihsel anlatının çehresini belirleyen ana siyasi etkenleri tanımlamaktır. Bu eksenler, bölümde ele alındıkları sırayla, Tehcir'e dair Ermenilerin belleği ve benimsediği talep siyaseti, Türkiye tarafından geliştirilen inkârcı tezler ve devlet aklının benimsenen siyasi tutuma etkisi, iki ülke arasındaki diplomatik trafiğin evrimi, genelde uluslararası siyasetin ve özelde de tez araştırmasına konu olan ülkelerin Tehcir tartışmalarında aldıkları pozisyonlar ile Ermeni diasporasının koşulları ve Tehcir'e yönelik siyasi tartışmalar üzerindeki etkileri olarak tarif edilebilir. Yine bu bölümde ele alındığı üzere, söz konusu siyasi tartışmalar ve genel olarak da bizzat siyasi tarihin kendisi, Tehcir'e yönelik tarihyazımı üzerinde somut etkileri bulunan bir bağlam teşkil ettiğinden bu tez çalışmasının da konusu haline gelmektedir. Nitekim bu bölümde özetlenen siyasi bağlam, bir sonraki bölümde ele alınacak olan pedagojik bağlama dair akılda tutulması gereken önemli birkaç noktayı da gözler önüne sermektedir.

İlk olarak Ermeni Tehciri'nin siyasi bağlamı, tarihsel olarak sadece 1915 ile sınırlı kalmayan, öncesi ve sonrası ile birlikte ele alınması gereken bir dizi dinamiğe işaret etmektedir. Bu tez çalışması özelinde bu dinamikler, Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilerin evrimi, bu ülkelerin kendi tarih anlatılarında Tehcir'in konumu, ulusal kimliklerin inşası ve bu minvalde birbirlerine yönelik algıları ihtiva eder. İkinci bir unsur, siyasi bağlamın sadece bu iki ülke ile sınırlı kalmadığı, uluslararası siyaset ve diaspora üzerinden Fransa ve Lübnan'ı da kapsar hale geldiği tespitine olanak tanınmasıdır. Üçüncü bir nokta, Tehcir'e yönelik tarihyazımının teşekkülünde ülkelerin benimsediği siyasi pozisyonların da önemli bir rol oynadığının, dolayısıyla her bir ülke nazarında gerek diplomatik ilişkiler, gerekse ulusal kimliğin kuruluşu bağlamında bir tartışmanın gerekli olduğu yönündedir. Son olarak, Ermeni diasporası söz konusu olduğunda, koşulların ve bağlamın farklılaşmasından ileri gelen bir ayrışmanın tespiti ve bu doğrultuda her bir diasporik oluşumun kendi pedagojik maiyetini betimleme zorunluluğudur. Bu unsurlardan da anlaşılacağı üzere, tezin "sorunsalı" bağlamında bu bölüm, ilerleyen bölümlerde açılacak ve analiz edilecek olan, Ermeni Tehciri'nin tarih eğitiminde Türkiye, Ermenistan, Lübnan ve Fransa'da gözlemlenen farklılık ve ortaklıkların zeminini teşkil etmiştir.

3. ULUSAL RESMİ TARİH ANLATISINDAN İNSAN HAKLARI TEMELLİ TARİH ANLATISINA TARİH EĞİTİMİ EKSENİNDE ERMENİ TEHCİRİ

Tarih ders kitaplarında Ermeni Tehciri'nin işlenişini tartışırken, farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri, ulusal tarih anlatıları, tarih müfredatları, pedagojik yaklaşımlar vb. pek çok kriteri de değerlendirmeye almak elzemdir. Zira bu kriterler, Tehcir'in işlenişindeki farklılaşmaları açıklayacak belli bir arkaplanın teşekkülüne yardımcı olurlar. Aynı zamanda, bu ülkelerde ve genel olarak tarih eğitiminde egemen olan belli hatların belirginleşmesine, dolayısıyla Tehcir'e dair anlatıları şekillendiren unsurları tespit etmeye olanak tanırırlar. Bu bölümde, kabaca tarih eğitimine yönelik genel tartışmalar ve eğilimler özetlenmekte, her bir ülke için eğitim sistemlerinin dönüşümleri, tarih eğitimine yaklaşımlar ve son olarak da Ermeni Tehciri'nin oturtulduğu bağlam ile ilgili literatür sunulmaktadır.

Ulusal tarih eğitimiyle ilgili birkaç tarihsel andan bahsetmek mümkündür. Bir kere, 19. yüzyıl dolaylarında kurumsallaşan bir disiplin olarak "tarih" büyük ölçüde ulus-devletlerin inşa süreciyle üst üste binen bir gelişim göstermiştir. Ulus-devletler kendi kimliklerini inşa ederken tarihe dönmüş, köklerini aramış, yoksa yaratmış ve tarihsel bir akışa yerleştirerek bu anlatının kabul görmesini sağlamaya çalışmıştır (Anderson, 2006 [1983]; Williams, 2014a; Brehm, 2014). Buna bağlı olarak, ulusal bilincin yerleştirilmesinde ve söz konusu "bulunmuş" tarihsel anlatının tüm topluma aktarılmasında tarih eğitimi kritik bir rol üstlenmiştir (Cummings ve McGinn, 1997; Baár, 2010; Carretero ve Bermudez, 2012; Carretero, 2017). Öte yandan 19. ve 20. yüzyıllarda, aynı zamanda, gerek ulusçuluk ideolojileri, gerekse tarihyazımı üzerine pek çok tartışma yaşanmakta, farklı coğrafyalarda farklı eğilimler, teoriler, pratikler ortaya çıkmaktadır (Iggers, 2005; Brauch, 2017). 19. yüzyılda tarih eğitimi alanında önemli iki ekol, çoğunlukla Fransa'ya atfedilen romantik akım ile Almanya'ya atfedilen Aydınlanma düşüncesi ve Eleştirel Teori eksenli tarihselciliktir (Ankersmit, 1995; Philips, 2003; Carretero, Asensio ve Rodríguez-Moneo 2013). İki büyük dünya savaşına tanık olan 20. yüzyılın ilk yarısı sona yaklaşırken, ulusçu ideolojilere yönelik

genel eleştirel tavrın da yükselişe geçmesiyle birlikte, tarih eğitiminin ulusal boyutuna dair pek çok eleştiri ortaya çıkar (Philips, 1998; Marsten, 2000; Porat, 2001; Ahonen, 2001; Williams, 2014b; Berger, 2017). Bu dönem, aynı zamanda, insanlığa karşı suçlara dair bir bilinç yaratmak ve “insanlığın” evrensel değerlerini yaymak amacıyla donatılmış bir insan hakları ve evrensel yurttaşlık eğitimi fikriyle maluldür. Bu doğrultuda, insan hakları ve demokrasi (Starkey, 1991; Lohrenscheit, 2002; Ramirez, Suárez ve Meyer, 2007; Tibbitts ve Fernekes, 2011) ile “soykırım” gibi insanlığa karşı suçlar (Totten, 2004; Lefèvre ve Ferhadjian, 2007) ya da barış eğitimi ve çatışma çözümü (Ramirez, Bromley ve Russell, 2009; Rosa ve Brescó, 2017; Taylor ve Macintyre, 2017; Maier, 2017) sadece yurttaşlık (*civic*) eğitiminde değil, tarih eğitiminde de önemli bir konum edinir. Son on yıllarda “evrensel yurttaşlık” fikri, dünya çapında eğitim sistemlerini büyük ölçüde etkisi altına almış, global ve ulusal dinamiklerin beraber düşünölmeye ve uygulanmaya çalışıldığı eğitim ve ulusal kimlik politikaları açısından ikilikler ortaya çıkmaya başlamıştır (Bénéı, 2005; Balibar, 2007; Carretero, 2011).

Tez çalışması kapsamındaki ölkeler açısından bu gelişmelerin izleğini sürmek mümkündür. Örneğin Fransa’da romantik tarihyazımının sadece tarih eğitiminde değil, aynı zamanda geleneksel siyasi söylemlerde de güçlü bir alanı teşkil ettiği (Barzun, 1941; Egéa-Kuehne, 2003; Halls, 2014), öte yandan Türkiye’de tarihyazımının gelişiminde etkili olan romantik, tarihselci ve pozitivist ekollerin bugün dahi tarih eğitiminin ulusal ve bilimsel zemini olarak alımlandığı (Ersanlı, 1996 [1992]; Altınay, 2004; Göçek, 2006) söylenebilir. Ek olarak, her bir ölkede ulusalcı ideolojinin tarih eğitime doğrudan nüfuz ettiği tespit edilebilir. Burada kuşkusuz en ilginç ve güncel örnek, henüz otuz yıllık bağımsızlık deneyimiyle Ermenistan’dır. Tahmin edilebileceği üzere, Ermenistan’da her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de güçlü bir Sovyet mirası söz konusudur (Bayadyan, 2007; Zolyan, 2012; Silova, Mead ve Palandjian, 2014; Mkrtychyan, 2017); bu mirasın ortadan kaldırılarak bağımsız ve ulusal bir Ermeni kimliği ve tarihi ile ikame edilmesi post-Sovyet dönemi tarih eğitiminin ana motivasyonunu teşkil eder (Suny, 2001; Panossian, 2002; Palandjian, 2014). Ulusalcılığın Fransız Devrimi ve cumhuriyetçi değerler üzerine kurulu olduğu Fransa’da ise (Dann ve Dinwiddy, 1988; Laborde, 2001; Brubaker, 2009) “ulusal” tarih eğitiminin halen büyük oranda 19. yüzyıldaki kökenlerine sadık olduğu belirtilmektedir (Corbett, 1996; Osler ve Starkey, 2001; Dumont, 2005;

Baquès, 2006). Konfesyonel bir parlamenter sistemde orantılı siyasi temsil düzeneğinin işletildiği Lübnan'da (Farha, 2012; Aoun ve Zahar, 2017), Arap ulusçuluğu ile Lübnanlı kimliği arasındaki gerilimler ve mezhepler arası çatışmalar sebebiyle kurulamayan toplumsal uyum (Haugbolle, 2011; Farha, 2012; Mounir, 2012; Womack, 2012; Kriener, 2012), tarih eğitimindeki güncel sorunların ve reform girişimlerdeki başarısızlıkların kaynağı olarak gösterilmektedir (Frayha, 2003; Daher, 2012; Nazarian, 2013; van Ommering, 2015; Yoder, 2015; Maadad ve Grant, 2016). Son olarak Türkiye'de, kurucu Kemalist ideolojinin ulusal kimliği belirlediği ve bu bağlamda tarih eğitimini de etkilediği (Swartz, 1998; Erdaş, 2006; Üstel, 2008 [2004], Altınyelken, Çayır ve Ağırdağ, 2015; Millas, 2017), fakat son on yıllarda gelişen "Türk-İslam Sentezi" doğrultusunda hem genel eğitim anlayışında, hem de tarihyazımında giderek İslamî bir tonun bu ideolojik yapıya eklenildiği gözlemlenmektedir (Copeaux, 1999; Kafadar, 2002; Nohl, 2008; Arı, 2013; Kandiyoti ve Emanet, 2017).

Bütün ülkelerde gözlemlenebilen bir ortaklık, bir yandan eğitim politikalarına yönelik global dinamiklerin etkisine girmiş ve dolayısıyla demokratik, insan hakları merkezli, evrensel yurttaşlık fikrine dayanan bir eğitim anlayışını benimsemiş, fakat diğer yandan da kendi ulusal eğitim anlayışından ve ulusçuluk ideolojilerinin tanımladığı ideal yurttaş figüründen vazgeçememiş olmalarıdır. Bu noktada, her ülkede bu global-ulusal politikalar ikiliğinin bazı özgün tezahürleri bulunduğunu da vurgulamak gerekir. Ermenistan'da Sovyetler sonrası dönemde demokratikleşme girişimlerinin bir uzantısı olarak eğitim reformları büyük ölçüde uluslararası standartlardan ve evrensel prensiplerden beslenen bir sivil toplum hareketi etrafında gerçekleşmiştir (Rutland, 1994; Terzian, 2010; Gallagher, 2016) ve bu minvalde uluslararası aktörlerin belirleyici olduğu, ülkeye dışsal kalan bir tablo çizmektedir (Selimyan ve Gabrielyan, 2003; Karakhanyan, Van Veen ve Bergen, 2011; Terzian, 2016). Bu bağlamda Ermenistan'daki tarih eğitiminde en çok tartışılan konulardan biri, barışma, geçmişle hesaplaşma ve çatışma çözümü gibi konuların güçlü ulusal anlatılar içeren (ve bu bağlamda hep bir "öteki" üzerine kurulmuş olan) mevcut eğitim anlayışıyla nasıl uzlaştırılacağıdır (Sadıgbayli, 2006; Barseghyan, 2007; Zolyan ve Zakaryan, 2008; Korostelina, 2013a; Korostelina, 2013b; Hakobyan, 2014). Fransa'da insan hakları, demokrasi, özgürlük gibi kavramların tarih eğitimi kapsamına girişi, "bellek" eksenli bir tarih anlayışının son on yıllarda ağırlık kazanmasıyla söz konusu olur (Falaize ve

Lantheaume, 2008; Noiriél, 2012; De Cock, 2017). Bu kavramlar zaten cumhuriyetçi değerlere içkin görüldüğünden tarih eğitiminin ulusalcı niteliğinde görünür bir kriz yaratmaz; fakat “evrensel yurttaşlık” temasının Fransız eğitim sistemindeki tezahürü daha çok “Avrupalılık” ve “Avrupa yurttaşlığı” şeklinde kurulduğundan, global-ulusal politikalar ikiliği baş gösterir (Moon, 1996; Lantheaume, 2003; Legris, 2016; Tutiaux-Guillon, 2017). Türkiye açısından bakıldığında, ikili politikaların tezahürü daha çok 1980 sonrası sentez girişiminin sonucu olan Kemalist-İslamî çerçeveye ile eğitimde uluslararası standartların ve Avrupa Birliği kriterlerinin yakalanması çabaları arasında cereyan etmektedir (Aktekin, 2009; Öztürk, 2011; Çayır, 2014; Şen ve Starkey, 2017). Bu bağlamda son yıllarda özellikle insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık eğitimi çerçevesinde bu iki düzlemi İslamî bir zeminde uzlaştırma çabalarına rastlanabilmektedir (Türkmen, 2009; Kaya, 2014; Lüküslü, 2016). Son olarak ortak bir ulusal kimliğin kurulamadığı, tarih eğitiminde toplumsal uyum yerine çatışmanın yeniden üretiltiği Lübnan’da, “evrensel yurttaşlık” temasına dayalı sivil eğitim politikaları ülkedeki toplumsal ayrışmanın aşılması amacıyla devreye girmekte ve aslolarak insan hakları, barış ve yurttaşlık eğitimi çerçevesinde uygulanmaktadır (Bahous, Nabhani ve Rabo, 2013; Jabbour, 2013; Shuayb, 2015).

Bütün bu farklılaşmalar, özgünlükler ve benzerlikler, ister istemez Ermeni Tehciri’nin tarih eğitimindeki yerini de belirleyen bir konumda bulunmaktadır. Çok basitçe ifade edildiğinde Türkiye için söz konusu olan inkâr siyaseti eğitim alanındaki tarihsel anlatıyı da belirlerken (Foss, 1992; Dixon, 2010; Akçam, 2014; Metin, 2016), Ermenistan’da hem ulusal kimliğin bir unsuru, hem de talep siyasetinin bir uzantısı olarak tarih eğitiminde yer almaktadır (Churbaryan, 2011; Mkrtchyan, 2015; Ktshanyan, 2016). Buna karşılık Fransa’da dünya savaşlarında ortaya çıkan kitlesel şiddet ve toplumun brütalizasyonu teması etrafında ele alınmaktayken (Strapélias, 2003; Ferhadjian, 2006; Falaize ve Mériaux, 2006; De Cock, 2013), Lübnan’da ise ortaklaşmış standart bir tarih müfredatı bulunmadığından, yayıncıların inisiyatifine ve okulların belirlediği yardımcı ders kitaplarına göre değişen bağlamlarda tarih öğreniminin konusu olabilmektedir (Abouhedid, Nasser ve Blommestein, 2002; Hovhannisyan, 2005; Nalbantian, 2013).

3.1 Ulusçuluk ve Eğitim: Farklı Yaklaşımlar, Güncel Tartışmalar

Ulusçuluğa dair kültürel kuramların önemli isimlerinden Anderson'a göre ulus, dört anlamda "hayal edilmiş" bir cemaattir: i) cemaatin büyüklüğünden dolayı üyeler arasında yüzyüze etkileşim sınırlıdır, ii) fakat yine de bu üyeler arasında yatay bir yoldaşlık olduğu varsayılır, iii) bu cemaatler nasıl hayal edildiklerine bağlı olarak birbirlerinden ayrışır, iv) dolayısıyla bir ulusun sınırlarını belirleyen çizgi bir ulusun bittiği ve diğerinin başladığı yerdir (Anderson, 2006 [1983], 6-7). Bu tanım, konu edilen ulus tahayyülünü cemaatin bütün üyelerine yayacak, kültürel bileşenlerini – mesela dilini, ulusal marşını, bayrağını – kullanarak bir ulusal kimlik inşa edecek, böylelikle ulusun korunmasını ve devamlılığını sağlayacak bir takım mekanizmalar ima eder. Bunlardan birisi, şüphesiz, ulusal eğitimidir. Nitekim Anderson da okul ve üniversitelerin bir ulusal cemaate yönelik tahayyülü (yeniden) ürettiğinden yola çıkarak ulusçuluğun gelişimi ile eğitim sistemlerinin evrimi arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (2006 [1983], 71).

Balibar, Anderson'un tanımındaki "hayali" vurgusuna "gerçek" cemaatler ile ulus arasında çizilen ayrım nedeniyle itiraz eder: Kurumlarının işleyişi üzerinden kendini yeniden üreten her sosyal cemaat bir anlamda hayalidir; ister zaten var olan, isterse icat edilmiş bir geçmişin izini taşıyan gelenekler aracılığıyla kurulan bir kolektif anlatının bireysel varoluşdaki yansımalarına dayanmaktadır. Bu durumda, Balibar'a göre, sadece "hayal edilmiş" cemaatler "gerçek"tir (Balibar ve Wallerstein, 1991 [1988], 93). Bununla birlikte bu gerçeklik imkânsız bir ideale işaret etmektedir; zira bir toplumun "uluslaşması" asla tamamlanamayan bir süreçtir: İdari, ekonomik ve kültürel anlamda kendini sürekli olarak yeniden şekillendiren ve anlamlandıran ulus, bu bağlamda imkânsız bir oluşumdur (Balibar, 2002, 65). Bu nitelik, hegemonyanın kilit yapılarının neden aile, eğitim kurumları ve hukuki kurumlar olduğu anlamamızı sağlar; baskın fikirleri telkin ettikleri ya da otoriter gelenekleri sürdürdükleri için değil ama gündelik hayatın normalliğine (*normality*) ve sorumluluklarına dair sembolik örüntüleri gösterdikleri için bu böyledir (Balibar, 2002, 65). Okullarda aktarılan "ulusal anlatı" aracılığıyla inşa edilen normallik, ulusun "ötekisi" olanı da kurar. Balibar'a göre ulusçuluk, normal olmayanı toplumdan dışlayan, ayrıştıran ya da baskılayarak normlara uymaya zorlayan bir öznelik inşasıdır. Okul, bu bağlamda, gençlikte "ötekini" nesneleştiren bir özneliğin yaratımının da bir aracıdır (Brehm, 2014, 321).

Kültür, ideoloji, kimlik, sınıf ya da modernleşme bağlamından yola çıkıldığında, ulusçuluğun ancak belli örneklerle dayanarak açıklanabileceğini ve fakat genel bir ulusçuluk teorisi üretilemeyeceğini öne süren Breuilly ise ulusçuluğu, her şeyden önce, iktidar merkezli bir siyaset üzerinden tartışmak gerektiğini belirtir. Bu noktada iktidar, devletin kontrolüyle ilgilidir ve ulusçuluğun temel amacı da devlet iktidarını ele geçirmek ve kullanmak üzerine kuruludur (Breuilly, 1993, 1). Ulusçu hareket ile devlet arasındaki ilişkiyi merkeze alan Breuilly açısından böylesi bir iktidar mücadelesi, nihayetinde bir siyasi oluşumun devleti ele geçirmesiyle sonuçlanacak ve ulusal harekete içkin doktrinlerde şiddetli dönüşümlere yol açacaktır (Breuilly, 1993, 9, 13). Bu gerilim, yeni rejim tarafından ulusal bir çatışma bağlamında açıklanacak ve bu anlatının tüm ulusa aktarılmasında okullar önemli bir rol oynayacaktır. Zira ulusçu rejimler, bir kez devlet iktidarını edindiklerinde, düzen kurmak ve kurulu düzeni sürdürmek amacıyla ulusal sadakati tesis etmeye odaklanırlar (Breuilly, 1993, 269). Bu açıdan bakıldığında, eğitim kurumları, ulusçuluğu yayarak iktidarın muhalif siyasetlere karşı korunmasında rol oynar.

Ulusçuluğa dair bu üç farklı teorik yaklaşımın işaret ettiği ortak nokta şöyle özetlenebilir: Okul, ulusçuluğun inşasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Aynı zamanda okullarda neyin öğretileceği siyasi bir süreç içerisinde belirlendiğinden, devlet iktidarının da önemli bir mekanizmasıdır (Brehm, 2014, 324). Bourdieu'nün vurguladığı üzere, eğitim sistemlerinin işleyişini devlet ile ilişkilendiren iki modern teori söz konusudur. Bir tarafta, eğitim sistemini egemenlik bağlamında açıklayan, toplumsal ve sembolik düzenin sürdürülmesine dayandıran yaklaşım, diğer tarafta ise kitlesel eğitimin entegrasyon ve birleştirme işlevine vurgu yapan yaklaşım bulunur. Burada çelişkili gibi görünen bu iki yaklaşım, Bourdieu'ye göre devletin de çift taraflı işleyişine işaret eder: Aynı anda hem iktidarın yoğunlaştığı ve merkezi bir egemenlik koşullarına bağlandığı bir tekelleşme, hem de daha üst bir evrensellik düzeyine doğru gelişim söz konusudur (Bourdieu, 2014 [2012], 222). Bu durum, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında eğitim sistemlerine de güçlü bir şekilde yansımaktadır. İlerleyen sayfalarda araştırmaya konu olan dört ülke özelinde detaylı olarak irdeleneceği üzere, ulus-devletlerin eğitim politikaları bu dönemde uluslararası eğitim standartlarına ve evrensel yurttaşlık perspektifine uyum sağlamak ile ulusal değerlere sadık yurttaşlar yetiştirmek amacıyla eğitimi ulusal birliğin ve kimliğin asli unsuru olarak görmek arasında ikili bir denge üzerine kurulmuştur.

3.1.1 Kemalizm, Türklük, İslamlaşma: Türkiye’de Ulusçuluk ve Eğitim

Türkiye’de ulusçuluk, Breuilly’nin yaklaşımını anımsatır şekilde, yoğun olarak devlet iktidarıyla ve iktidarı elinde bulunduranların projeleriyle ilişkili olagelmıştır. Erken Cumhuriyet döneminde ağırlıklı olarak “Türklük” ve Kemalist ideolojinin şekillendirdiği laiklik, modernlik, medenilik gibi temalar üzerine kurulan ulusçuşluk, 20. yüzyıl boyunca farklı iktidarların kendi ideolojik duruşlarına bağlı olarak eksen kaymaları yaşamış olsa da, Cumhuriyet’in kuruluşundaki temellerinden çok da ayrı düşmemiştir. “Türklük Sözleşmesi”, Türkiye Cumhuriyeti’nin tüm tarihini kat eder ve bugün dahi ülkedeki siyasi ve toplumsal dinamiklerin anlaşılmasında kritik bir konumda bulunur (Ünlü, 2018). Öte yandan 1950’ler itibariyle çok partili hayata geçişin, 1970’lerin “Türk-İslam Sentezi” projesinin, 12 Eylül 1980 darbesinin ve nihayet 2000’lerde siyasi, ekonomik ve toplumsal hayatta radikal değişiklikleri beraberinde getiren AKP iktidarının her biri Türk ulusçuluğunda yeni bir sayfanın açılmasına da yol açmıştır.

Türk ulusçuluğunun temellerinin atıldığı erken Cumhuriyet dönemi, aynı zamanda iktidarların eğitim meselesine bakışında ve araçsallaştırmasında da önemli bir rol oynamıştır. Okullarda neyin, nasıl öğretileceğine dair ulus-devletin her dönemde aktif ve belirleyici bir role sahip olduğu Türkiye’de eğitim sistemi son derece “merkezi” olmakla nitelenir (Williamson, 1987, 142). Her dönemde devlet iktidarını elinde bulunduran kesim, kendi programına uygun “makbul vatandaş”ın yaratılması hedefiyle, bir dizi eğitim reformu gerçekleştirmiş, uygulamaya koymuş ve taa ki başka bir iktidar tarafından ikame edilene kadar yürürlükte kalmasını sağlamıştır. Bu durum, günümüz Türkiye eğitim sisteminde karmaşık bir tortunun ve yer yer tutarsızlaşan biraradalıkların da ortaya çıkmasında etkindir.

Erken Cumhuriyet dönemi seçkinleri için “okul” üç anlamda önemli bir yere sahipti. Öncelikle cumhuriyetçi proje doğrultusunda arzu edilen yeni toplumun tesis edilebilmesi için gerekli norm ve değerlerin sosyalizasyon aracılığıyla yeni nesile aktarımını ve içselleştirilmesini sağlıyordu. İkincisi, ulusal değerlerin ve ulusal kimliğin belkemiği olarak Türkçe’nin yayılmasında önemli bir role sahipti. Son olarak, cumhuriyetçi projenin laik devlet-seküler toplum tahayyülünü mümkün kılan bir merkezi biçimlendirme aracı sunuyordu (Üstel, 2008 [2004], 127). İnşa edilmekte olan ulus-devlet, ulusal eğitim aracılığıyla çocuklara “yurttaş” olarak üstlendikleri rolü öğretmek ve modern, medeni insanlar olarak “doğru” bilince erişmelerini sağlamak

hedefini güdüyordur (Çayır ve Gürkaynak, 2007, 50). İlerileyen satırlarda, öncelikle cumhuriyetçi projenin ideolojisi ve temelleri açıklanarak, eğitim alanına etkileri tartışılacak, erken Cumhuriyet dönemi “makbul yurttaş” tahayyülüne ve eğitim aracılığıyla bu yurttaşı şekillendirme çabasına değinilecektir.

Literatürde sıklıkla “modern” Türkiye’nin oluşum süreci olarak değerlendirilen ve Osmanlı İmparatorluğu’nun çözülüp Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulduğu 20. yüzyılın ilk yarısı (Zürcher, 2005 [1993]), Kemalist ulusçuluk, modernleşme ve Batılılaşma eksenli bir dizi reform ve inkılabı sahne olmuştur. 1923’te cumhuriyetçi söylem ve politikaların kurucu paradigması haline alan modernleşme, Osmanlı döneminin Batı karşısında devleti kurtarma projesinin parçası olmaktan uzaklaşarak, Batı ailesine dâhil olarak çağcılışmayı öngören yeni devletin asli ideolojilerinden biri konumuna evrilir. Kemalist elit tarafından da benimsenen ve içselleştirilen Avrupa merkezci oryantalist söylem, Batı ve Doğu arasında hiyerarşik bir dikotomi olduğunu varsayarak Batı modernitesinin tarihsel olarak en ileri ve en gelişkin model olduğunu kabul eder (Azak, 2010, 11). Buna göre Batı kültürü evrenseldir, tüm toplumların varacağı noktayı işaret eder (Göle, 1998, 73); haliyle Türkiye modernleşme süreci de Doğu geleneğinden koparak Batı ailesine dâhil olma çabasının bir tezahürü olarak ortaya çıkar.

Cumhuriyet’in ilk on yıllarında hatları belirginleşen Kemalist ideoloji, günümüzde halen yurttaş eğitiminin önemli bir bileşeni olan ve hemen her Türkiye vatandaşının ezberlediği, altı temel prensip üzerine kuruludur: Halkçılık, devletçilik, laiklik, devrimcilik, milliyetçilik, cumhuriyetçilik (Zürcher 2005 [1993], 181). Kemalist laikleşme projesi, modern bir ulus-devlet yaratma düşüncesiyle dinin siyasi alandan çekilmesinin zorunluluğuna işaret eder. Modernleşmenin temel paradigmalarından biri olarak laiklik açısından bakıldığında, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren din, ulus-devletin bir aygıtı haline getirilmiş ve içkin bir değer olmaktan kontrol altına alınan bir ideolojik aygıt olmaya doğru evrilmiştir. Bir tasarı olarak laikliğin anlamı Cumhuriyet rejiminin temel hedefleriyle ilişkisinde yatar. Bu hedeflerden en önemlisi, Türk toplumunu birarada tutacak ve sosyal bilinci yükseltecek bir vasıtanın edinilmesiydi. Bu bağlamda laikliğin anlamı, dini kültürün ve kimliklerin bir kenara bırakılarak başka bir kolektif kimlik oluşturmak, yeni bir kültür inşa etmektir. “Türk vatandaşlarına din ve dini kültürün yerini alacak yeni bir dünya görüşü sağlamak için

Atatürk medeniyetle eş tuttuğu kültürel bir Batılılaşma hareketini himaye etti” (Mardin, 2012, 74).

Türkiye’de cumhuriyetçi rejimin eğitim alanındaki faaliyetleri, Osmanlı mirasından kopmayı da öngören bütün bir modernleşme, laikleşme ve Batılılaşma projesinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu proje uyarınca Cumhuriyet’in ilk on yılında uygulamaya konan bir dizi reform ve inkılabın eğitim sistemine doğrudan etkisi bulunur. Bu dönemde eğitime yönelik yaklaşım,

yeni devletin ilkeleri ve inkılablar doğrultusunda bir taraftan “millileşmek”, diğer taraftan “medenileşmek” hedefleri yönünde ve Batı’da ortaya çıkan çağdaş reformist eğitim hareketlerine uygun yeni ders ve muhtevaların, öğretim metod ve tekniklerinin alınmaya başlaması faaliyetleri olarak özetlenebilir. (Kafadar, 1997, 155)

Örneğin, 1 Kasım 1928’de gerçekleşen ve Osmanlı alfabesi yerine Latin alfabesinin kullanımını getiren Harf İnkılabı, Osmanlı İmparatorluğu ile Türkiye Cumhuriyeti arasında çizilmeye çalışılan sınırın açık bir tezahürüdür. Yeni neslin okur-yazarlık seviyesini arttırmanın yanı sıra 1928 öncesinde üretilen kitap ve yayınlara erişimini de kısıtlayan Harf İnkılabı, Kuran’ın ve İslamî eğitimin dili olan Arapçanın terk edilmesi bağlamında laik bir Cumhuriyet tahayyülüyle de paraleldir (Altınay, 2004, 120). Benzer şekilde bu dönemde gözlenen devleti dinî bileşenlerinden ayırıştırma girişimleri, misal 1924’de halifeliğin ve dinî mahkemelerin kaldırılması ya da 1925’de tarikatların kapatılması gibi, eğitimin düzenlenmesine de yansır (Williamson, 1987, 93). En somut yansıma okullarda gözlemlenebilir. Geç Osmanlı döneminde okullar, her biri bağımsız şekilde işleyen üç farklı kategori altında organize edilmişti. İlk ve en yaygın olanı, Kuran ve İslamî gelenekler eğitimi veren mahalle mektepleri ve medreselerdi. İkincisi, yüksekokullar; üçüncüsü ise yabancı dil eğitimi veren okullarla kolejlerden oluşmaktaydı. Cumhuriyet kadrolarına göre bu üç okul kategorisi çok farklı dünya görüşleri, yaşam tarzları, değerleri ve hedefleri olan farklı bireyler yetiştiriyordu; üstelik modern Türk ulusuna yönelik projeye de hitap etmiyordu. Nitekim, 1924’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıyla birlikte, medreseler ve mahalle mektepleri kapatıldı; her türlü eğitim kurumu ve bilimsel yapı doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanarak kontrol altına alındı; din eğitimi ve böylece Bakanlık denetimine girdi (Altınyelken, Çayır ve Ağırdağ, 2015, 474).

İlk kez 1910’larda Ziya Gökalp tarafından sistematize edilen milli eğitim düşüncesi, Türk ulus-devletinin inşasında temel bir unsur olarak algılandı. Buna bağlı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Cumhuriyet’in ilanından önce ve Büyük Millet

Meclisi'nin kuruluşunu takip eden on gün içerisinde, 2 Mayıs 1920'de kuruldu. Bu merkezileşmenin baş aktörü olan MEB, kurulduğu dönemden beri okullara, idari birimlere, öğretmenlere, öğrencilere, müfredatlara ve ders kitaplarına yönelik bütün kararların alındığı, yasal düzenlemelerin gerçekleştirildiği, reform ve değişikliklerin uygulandığı, eğitim materyalinin hazırlanıp, basılıp, okullara dağıtıldığı ya da en azından denetlendiği merkezi bir konumda bulundu. Bakanlığın merkezi konumunu görünür kılan en önemli etkenlerden biri, azınlık okulları ve özel okullar da dâhil olmak üzere, Türkiye'deki tüm okulların ders programlarını belirlemesi, ders kitaplarını yazması ya da denetlemesi, öğretmenlerini ataması, yapılacak her değişiklikte ya da alınacak her kararda söz hakkı bulunmasıdır (Altınay, 2004, 120-21).

Modernleşme, Batılılaşma ve laiklik, erken Cumhuriyet dönemi programının bir yüzü ise, ulusu ve ulusun sınırlarını tanımlayan bir "millet" yaratmak ise öbür yüzüdür. Ulusal kimliğin ve ulus-devletin inşa edildiği, sınırlarının tanımlandığı bu dönemde önemli bir konu, ulusu teşkil eden topluluğun – "millet" in – hangi temel üzerine kurulu olduğudur. Tanıl Bora'nın vurguladığı üzere, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında Türk ulusçuluğu, iki farklı millet tanımına dayanan bir karaktere sahiptir. Vatan ve vatandaşlık esasına dayalı millet tanımı ile ırk/etni merkezli millet tanımı arasındaki yaklaşım farkı, döneme egemen olan milliyetçiliğin karmaşık yapısını ortaya çıkarır (Bora, 1995, 34-38). Eğitim alanında da bunun doğrudan yansımaları görülebilmek mümkündür. Fusun Üstel'in altını çizdiği gibi, bu dönemde "makbul vatandaş"ın eğitiminde ikili bir ulus yaklaşımı göze çarpmaktadır. Farklı kökenden gelen ve fakat aynı ulusun topraklarında yaşayarak ortak bir tarihsel geçmişe ya da kültürel mirasa atıfta bulunan Fransız usulü "sözleşmeciler ulus" anlayışı ile "ırk/köken" temelli ulus anlayışı arasındaki gerilim, dönemin ders kitaplarına yansır (Üstel, 2008 [2004], 229). Daha önce bahsettiğimiz üzere Türklük Sözleşmesi'nin oluşturulup imzalandığı bu dönemde, Çağaptay'ın tespit ettiği üzere, Türklük eşmerkezli üç halka içerisinde karmaşık bir kimlik olarak anlaşılmaktadır. En içte etnik (hatta kimi ifadelerde yer aldığı üzere "ırk") temelli bir Türk vatandaşlığı bulunurken, orta halka Müslüman kimliğine ve en dış halka ise toprağa dayalı bir vatandaşlık tanımı içerir. Bu bağlamda etnik açıdan Türk olanlar ile kültürel olarak Türklüğe asimile edilebilecek gruplar bir şekilde Türk kabul edilseler de, dış halkada yer alan gayrimüslimler her zaman için toplumun kıyısına sıkıştırılmış bir şekilde kalırlar (Çağaptay, 2007, 110). Nihayetinde,

Türkiye’de yurttaşlığın ulusallaştırılması, toplumda dini, etnik, dilsel farklılıkların silinmesi ve kültürü, dili, dini bir ve Türk olan, hatta belli dönemlerde aldığı vurgu itibariyle etnisitesi ya da ırkı da Türk olarak tanımlanan bir ulus tahayyülüne dayanır.⁴⁹ Erken Cumhuriyet döneminde eğitim girişimlerine damgasını vuran unsurlardan biri de budur: Homojen bir nüfus yaratma projesinin getirdiği Türkleştirme politikaları, pek çok başka alanda olduğu gibi eğitimde de kendisini hissettirir.

Bu bağlamda Türkiye’de milli eğitimi özel kılan etkenlerden birisi, “yurttaşlık” derslerinin Cumhuriyet tarihi boyunca mevcut ve zorunlu oluşudur. Cumhuriyet’in başından beri yurttaşlık eğitimi, çok-etnili Osmanlı İmparatorluğu’nda organik bir Türk Toplumunu yaratma çabasının bir uzantısı ve devlet merkezli modernleşme projesinin de esaslı bir bileşeni olarak algılanmıştır (Çayır ve Gürkaynak, 2007, 50). Bu bağlamda Cumhuriyet pedagoglarının öngördüğü “milli yurttaş” figürü, sadakat ve fedakârlık niteliğiyle tanımlanır (Üstel, 2008 [2004], 326). Cumhuriyet kadrolarınca “makbul” görülen yurttaş profili, “sivil” bir kimlik taşımaktan ziyade “militan” bir nitelik üzerinden kurgulanır. Böylesi bir militan yurttaş, yerine getirmesi gereken vazifeler ölçüsünde sahip olduğu haklarını bilen, yurdunu seven ve toprağına sadık, hem içeriden hem de dışarıdan gelebilecek sürekli tehditlere karşı ülkesini savunmaya hazır olmakla betimlenir (Üstel, 2008 [2004], 323). Cumhuriyet tarihi boyunca öğrenciler, “kahraman” bir ırkın çocukları olduklarını ve gerektiği takdirde bunu kanıtlamak için iyi birer olmalarının beklendiğini öğrenirler (Altınay, 2004, 139). Ulusal kimliğin ve yurttaşlar topluluğunun yaratılmasında elzem olan “bizlik” hissiyatı, Türkiye eğitim sisteminde – ve hatta siyasi hayatında – sıklıkla “öteki” olanı “düşman” olana eşitleyen bir strateji üzerinden kurulur. Ulusal dayanışmayı ve bütünlüğü – “milli birliği ve beraberliği” – pekiştirmenin bir aracı olarak devreye sokulan iç ve dış düşman imgesi, farklı dönemlerde farklı aktörler, tehditler, tehlikeler

⁴⁹ Homojen bir nüfus yaratma gayesi, ulus-inşası projesiyle birleşerek ülkedeki tüm bileşenlerin Türklük potasında eritildiği bir etnik politika benimsemiş, buna bağlı olarak geliştirilen millet tanımları egemen ideolojinin geçirdiği evrimle beraber dönemsel olarak değişim göstermiştir. Ahmet Yıldız, kuruluş döneminde, ulusçuluğun üç aşamadan geçtiğini öne sürer. 1919-1923 dönemini kapsayan Milli Mücadele yıllarında, din merkezli bir ulusal kimlik benimsenmiş, etnik çoğulculuğun yadsınmadığı bir söylem geliştirilmiştir. Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte, 1924-1929 yılları arasında, çoğulcu yaklaşım terk edilmiş ve militan bir sekülerizm eşliğinde kültürel bir ulus tanımı vurgulanmaya başlamıştır. Tek Parti rejiminin kurumsallaştığı 1929-1938 döneminde ise ulusun tanımlanmasında ırkı, soya dayalı öğeler ve kanda birlik öne çıkmıştır (Yıldız, 2001, 16-7).

ile tanımlanmış olsa da, her zaman için ders kitaplarında yer almıştır (Üstel, 2008 [2004], 209).

1945'te başlayan ve 1950'lerde Demokrat Parti iktidarının⁵⁰ erken Cumhuriyet döneminin Tek Parti Rejimine son vermesiyle sonuçlanan çok partili hayata geçiş, Türkiye'de milli eğitimin çehresinde de değişimler getirmiştir. Bunlardan en önemlisi, yurttaş figürünün “demokratik düzenin aktörü” olarak yeniden tanımlanmasıdır. Bu bağlamda sosyalizasyonun bir parçası olarak okul, “düşünce ve kanaatlere saygı” teması çerçevesinde makbul yurttaşın davranış kodlarında da değişimlere sahne olur (Üstel, 2008 [2004], 265-67). Makbul yurttaş, çalışkan, sorumluluk sahibi, görevlerinin bilincinde ve her zaman için onları yerine getirmeye hazır kişidir; demokrasinin gereği olarak katılım, siyasette olduğu kadar ailede ve okulda da yurttaşlık görevlerini yerine getirmek üzerinden tarif edilir (Çayır ve Gürkaynak, 2007, 52). Bu minvalde dönemde ortaya çıkan önemli bir nokta, yurttaşlık eğitiminde seçim mekanizması ve siyasal partiler temasının işlenmesidir. Tek Parti Rejimi'nden kopuşu ima eden bu gelişme, yurttaş eğitiminde Cumhuriyet'in ilk yıllarına egemen olan çok partili hayata dair kuşku dilinin de terk edilmesi anlamına gelmektedir. Siyasal partiler, demokrasinin “vazgeçilmez” bir unsuru olarak sunulur ve çok partili hayatın getirdiği “seçme özgürlüğü” vurgulanır (Üstel, 2008 [2004], 270-71). Öte yandan 1950'ler itibariyle etno-kültürel yurttaşlık anlayışından siyasal yurttaşlık anlayışına doğru bir kayma da söz konusudur. Bu doğrultuda yurttaşlık epizodik bir nitelik kazanır; seçimlerde oy vermeye, askerlik hizmetine ve vergi ödemeye bağlı temel “vazifelerin” icrası ekseninde ele alınmaya başlar. Böylece etnisist-kültürel tonlarından kurtulmuş olan “yurttaş” olgusu, bu sefer de “steril” bir takım anlara takılmıştır (Üstel, 2008 [2004], 327).

1960 darbesi ile Demokrat Parti iktidarına son verildikten sonra, eğitime yönelik stratejilerin iki ekseninde ortaya çıktığı gözlemlenebilir. İlki, bir anlamda darbenin de gerekçesi olarak sunulan ve Demokrat Parti döneminde “elden gittiği” düşünülen laik eğitimin yeniden tesis edilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda yurttaşlık sadakatinde ibrenin yeniden aile, millet, ülke ve Türk inkılapları eksenine döndüğü görülür. Aynı

⁵⁰ Demokrat Parti döneminin en önemli gelişmesi, popüler bir milliyetçilik oluşumunun başlamasıdır. Soğuk Savaş'ın yarattığı anti-komünist dalga, popüler milliyetçi söylemi belirleyen önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkar. Tek parti dönemi muhalefetinin unsurlarından milliyetçi-muhafazakar reaksiyonerlik, bir dğer deyişle Türkçülük ile Türk-İslamcı popülizminden beslenen sağ popülist milliyetçiliği, söz konusu popüler milliyetçiliğin üreticisi konumuna yerleşir (Bora, 1995, 39-41).

zamanda ülkenin geleceğine yönelik umutları ve güveni yeniden tesis etmek amacıyla Türk ulusunun idealleri için kendini feda etmeye hazır bir nesil yetiştirme hedefi de yeniden devrededir (Akdağ ve Kaymakçı, 2011, 858-59). Nitekim, bugün halen yürürlükte olan 1973 tarihli Milli Eğitim Kanunu, milli eğitimin genel amacını şu şekilde tanımlıyor:

Türk Milletinin bütün fertlerini, 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 Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

1980 darbesiyle birlikte, sonraları “Türk-İslam Sentezi” adı verilen ideoloji, eğitim hayatında etkisini güçlü bir şekilde göstermeye başlar. Doğrudan herhangi bir siyasi oluşumla ilişkilendirilemeyen, hatta bir devlet ideolojisi haline geldiği dahi tartışmalı olan Türk-İslam Sentezi, daha çok söylem düzeyinde kendini gösterir. 1940’lar itibariyle Kemalist ideoloji taraftarlarının Batılı ve Hümanist bir çerçeve geliştirme hamlelerine bir tepki olarak doğmuş; 1980’lerde kurumsallaşarak Kemalist milliyetçiliğin İslamî bir ideolojik hat kazanmasıyla sonuçlanmıştır. Bu bağlamda Türk-İslam Sentezi fikri, İslam’ı bir dogma olarak almak yerine Türklerin geçmişleri ile İslamiyet arasında kültürel-ulusal bir sentez yaratma gayesine tekabül eder (Copeaux, 1999, 56). Döneme damgasını vuran bu ideoloji, temelde, Atatürk’ün hayatına, inkılaplarına ve düşüncesine yönelik eğitimi kutsallaştırarak uç bir noktaya vardırıken, bir yandan da dinin, daha doğrusu Sünni İslam’ın, ahlak ve terbiye eğitiminde başat bir rol üstlenmesinde kendisini gösterir. Böylelikle Kemalist laikçi proje geleneksel nüanslarından uzaklaşarak İslam’ın bir yorumuyla evlendirilirken, Türklük projesi ise daha da güçlenerek ve yoğunlaşarak varlığını sürdürür (Nohl, 2008, 36). Dolayısıyla, esasen Kemalist akımdan “sağcı, tutucu ve milliyetçi” bir duruş itibariyle ayrılan Türk-İslam Sentezi, temelde tıpkı Kemalizm gibi Türk ulusçuluğunun bir kolu olarak değerlendirilmektedir. Zira Türk kültürüne yönelik bir yüceltme çabasını ve Kemalist ideolojinin önemli unsurlarını benimseyerek, özellikle tarihyazımındaki ulusal anlatı açısından belli bir sürekliliğin de taşıyıcısı olagelmıştır (Copeaux, 1999, 307).

Öte yandan dönemin yurttaş algısı erken Cumhuriyet dönemindekiyle büyük ölçüde paraleldir. Üstel, bu durumu, yurttaş eğitiminde Cumhuriyet tarihinin iki tanımlayıcı anı olarak sunmaktadır: Erken Cumhuriyet’in ulus-devlet inşası ile 1980’lerin ulus-

devleti yeniden konsolide etme süreci. Her iki anda da makbul yurttaş profili özcü-kültüralist bir toplum temsiline dayanmakta ve yurttaşlık da sivil ve katılımcı boyutun eksik kaldığı pasif bir itaate ve konformizme indirgenmektedir (Üstel, 2008 [2004], 328). Üstel, yukarıda özetlenen gelişmelere de paralel olarak, 1980'lerin ikinci yarısı itibariyle siyasal iskiktirârın reçetesi olarak yurttaşlık eğitiminde iki yeni bileşkenin sunulduğunu belirtir:

Söz konusu bileşkenlerden ilki, “Müslümanlık” ortak paydasıdır. “Yurttaşlar topluluğu”nun muhabbet ve hoşgörüsünde, birlik ve beraberlik duygusunun pekişmesinde “dindaşlık”tan yarar umulur. [...] dikkati çeken bir başka nokta da erken Cumhuriyet dönemi militan yurttaş profilinin bu kez boyutlan ve aktörleri genişlemiş ve ayrıntılandırılmış bir tehdit ve tehlike algısına karşı seferber edilmesidir. “İç” ve “dış” düşmanlardan oluşan bu paranoid dünya tasanmında, gerçek ya da potansiyel tehdit ve tehlike temasından söyleminden hareketle sürekli teyakkuz ruhunun egemen olduğu bir “olağanüstü hal” yurttaşlığı (ve yurtseverliği) telkin edilir. (Üstel, 2008 [2004], 328)

Tam da bu noktada yurttaş ödevi ve ulusal hizmetler bağlamında bir parantez açmak önemli görünmektedir. Copeaux'nun analizine göre, 1948 ve 1987 öğretim programlarında yer alan “hizmet” sözcüğü bu bağlamda dikkat çekicidir. Bu sözcük, aynı anda hem Türklerin tüm insanlığa hizmetleri, hem de yurttaşların Türk ulusuna hizmetleri ya da “ödevleri” bağlamında çift anlamlı bir vurguya sahiptir. Bu mantığa göre Türkler ile dünya arasındaki köprü olarak Türk ulusu, ancak yurttaşlar kendisine hizmet ettikçe tüm dünyaya hizmet edebilecektir. Copeaux'ya göre iki öğretim programı arasındaki bulunmayan ve fakat bu programlara göre hazırlanmış ders kitaplarında ortaya çıkan bir farklılık, 1980'ler itibariyle hizmet anlayışının “İslam'a yapılmış hizmetler” bağlamına çekildiğidir (Copeaux, 1999, 96).

Eğitimde İslamlaşma tartışmalarını, dinî eğitimde ve imam yetiştirmede uzmanlaşmış İmam Hatip Okullarının açıldığı 1950'lere kadar takip edebilmek mümkündür (Kafadar, 2002, 354). Bu dönem itibariyle Kemalist rejimin okullaşma mirası, din ve dinî eğitim üzerine süreklileşmiş bir çekişmeye sahne olur (Kandiyoti ve Emanet, 2017, 870). Fakat denilebilir ki söz konusu çekişme, AKP'nin iktidara geldiği 2002 sonrasında boyut değiştirmiştir. Kendinden önceki iktidarlara benzer şekilde AKP de eğitimi, belli söylemleri, belli bir retorığı ve ideolojiyi kitlelere endokrine etmenin bir aracı olarak almaktadır (Kaya, 2015, 56). AKP'nin eğitim politikaları, toplumsal muhafazakarlık ve dini söylem ile doludurlar. Bu bağlamda dinî aidiyetler üzerinden birleşmiş bir Türkiye tahayyülüyle açıklanabilecek, Türk ulusçuluğunun İslamlaştırılmış bir yorumunu da içerirler. Kemalist tarih anlatısında hiç anılmayan kimi tarihi olaylar üzerinden, İslamî semboller ve İslamlaştırılmış bir tarihsel anlatıya

dayandırılan yeni ulusal kimlik empoze etmektedir (Lüküslü, 2016, 645). Örneğin, okullarda 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı gibi cumhuriyetçi kutlamalar yasaklanırken, Kutlu Doğum Haftası ya da Şehitler Günü gibi dinî referansları olan etkinlikler okul takvimine girer (Kandiyoti ve Emanet, 2017, 872). Benzer şekilde, bir yandan milli eğitim müfredatındaki mevcut dinî içerik yoğunlaştırılırken, bir yandan da Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dinî Bilgiler gibi seçmeli dersler eklenir (Kaya, 2015, 58).

19. yüzyıldan beri Türkiye'nin siyasi kültüründe yeri olan ve Kemalist Cumhuriyet tarafından da benimsenip uygulamaya konulan modern ve milli bir gençlik miti, bugün yerini "bir elinde bilgisayar, diğer elinde Kuran taşıyan" İslamî ve dindar bir gençlik mitine bırakmıştır (Lüküslü, 2016, 637-38). Dindar gençliğin teşekkülü, bir yanda Kemalist algının Batı ilhamlı, son derece seküler gençlik projesini hedef alırken, diğer yandan da Kemalist projenin yukarıdan aşağı toplumsal mühendislik stratejilerini örnek alır (Lüküslü, 2016, 643). Kemalist öncüsüne paralel şekilde AKP'nin İslamî gençlik projesi de, "makbul yurttaşın" inşası için gençliğin homojen ve soyut bir kategori olarak alır; gençler her iki ulusal inşa projesinde de nesneleştirilmiş birer toplumsal gruba indirgenerek araçsallaştırılır (Lüküslü, 2016, 639).

Öte yandan 2000'li yıllarda Türkiye'de milli eğitim, Avrupa Birliği üyelik sürecine de paralel olarak, uluslararası eğitim standartlarına uygunluk, insan hakları ve demokrasi eğitimi, eğitimde ayrımcılığın önlenmesi gibi farklı düzenlemelere de sahne olmuştur. 1998 yılı itibariyle uluslararası anlaşmalar uyarınca insan hakları teması yurttaşlık eğitiminin bir parçası haline gelir. Geçmiş dönemdeki yurttaşlık eğitimi ile kıyaslandığında, bu gelişme önemli bir adım olarak alınabilir (Çayır ve Gürkaynak, 2007, 55). Bu dönemde görünürlük kazanan demokratik sivil inisiyatifler, eğitim hayatında da yansımalarını bulur. Kürtler, Ermeniler, Süryaniler, Aleviler vb. gibi Türkiye'nin uzun zamandır görmezden gelinen azınlıkları ile LGBTİ'ler gibi baskı altındaki kesimlerin eşitlik ve tanınma talepleri duyulur olmaya başladıkça, ders kitaplarındaki ayrımcı tonda da azalmalar yaşanır; insan hakları ve demokrasi temalarının yanı sıra farklı anadiller seçmeli ders olarak müfredata girer (Çayır, 2014, 2-5; Akdağ ve Kaymakçı, 2011, 860-61).

Bununla birlikte, yurttaşlık eğitimi, Türk modernleşmesinin devlet merkezli unsurlarından net bir kopuş gerçekleştirilmiş değildir. Buna göre güçlü devlet geleneği, ulusal kalkınmacılık, toplumun organik bir bütün olarak algılanması ve yurttaşlığın

cumhuriyetçi bir perspektiften tanımlanması, AKP iktidarının ilk döneminde yurttaşlık eğitiminin halen bir parçası görünümündedir (Çayır ve Gürkaynak, 2007, 56). Ek olarak, 2005 sonrasında “Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi müfredattan çıkartılmış, bu derste işlenen konulara ve temalara dair içeriğin başka derslerle birleştirilmesi öngörülmüştür (İnal ve Akkaymak, 2012, 205). 2010’da “Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi” adı altında yeni bir ders MEB tarafından müfredata eklenir ve fakat iki sene sonra yeniden yürürlükten kaldırılır ve yerine İslamî eğitimi öngören farklı seçmeli dersler eklenir. Bu durum, AKP hükümetinin İslamî eğitime yer açabilmek için yurttaşlık eğitimini gözden çıkardığı şeklinde yorumlanıyor olsa da (Şen ve Starkey, 2017, 92), esasen iki güzergahın üst üste bindirildiği bir pratik söz konusudur. Yurttaş eğitimine dair yaklaşımın İslamî bir nitelik kazandığı bu dönemde, ahlakî değerler eğitiminde de din merkezli bir yorumun belirginleştiği görülebilir. Örneğin, “tolerans” kavramını “Hz. Muhammed’in Yemenli Hristiyanlara yönelik hoşgörüsü” ile ya da “insan hakları”nı “Peygamber’in veda hutbesi” ile açıklayan, akabinde de insan haklarının İslam’a içkin olduğu ve bizzat İslam tarafından güvence altına alındığını belirten ders kitapları türemiştir (Türkmen, 2009, 391, 395).

3.1.2 Büyük Felaket, Sovyetler, Diaspora: Ermenistan’da Ulusçuluk ve Eğitim

Ermeni ulusçuluğu, Türkiye’deki bağlamdan bir hayli farklı olarak, dışsal etkenlerin ortaya çıkardığı bir dizi deneyimin sonucunda gelişmiştir. Rutland’a göre Ermeniler, kendi devletlerine sahip olmadan, başka imparatorlukların ve devletlerin himayesinde geçirdikleri beş yüzyıllık süreden beri (1375-1918)⁵¹ bir diasporik ulus niteliğindedir. Bununla birlikte, devlet dışında, klasik ulus tanımına uyan nitelikleri de taşımaktadırlar: Ortak bir tarihleri, dil ve edebiyatları, dinleri vardır, tarihsel olarak buldukları ve ait oldukları bir toprak parçası tanımlarlar. Yine de bu ortak tarih, yoğun acıların yaşandığı ve bir hayatta kalma mücadelesinin söz konusu olduğu bir tarihtir. Ermeni ulusu için 20. yüzyılda iki an bu açıdan belirleyicidir: Yüzyılın başında Ermeni Tehciri ile ilk Ermeni Bağımsız Cumhuriyeti’nin Kızıl Ordu tarafından işgali ve yüzyılın sonunda da Karabağ Savaşı ile 1988 Gümrü Depremi (Rutland, 1994, 840). Bu tarihsel olaylar, ister diasporada ister anavatanda yaşıyor olsunlar, Ermenilerin

⁵¹ Bayadyan, Ermeniler açısından, Sovyetler altında olsa bile, 1918 itibariyle itibariyle bir “devletlilik” halinden bahsedilebileceğini belirtir. Klasik anlamda bir ulus-devlet olmayan bu yapı, yine de modern devletin temel unsurlarından bir kısmını barındırır, bir devlet dili (Doğu Ermenicesi) ve işleyen devlet kurumları vardır (Bayadyan, 2007, 201).

kolektif hafızasında yer etmiş, çağdaş Ermeni ulusçuluğunun da sürekli olarak başka devletlerin himayesinden özgürleşme mücadelesi etrafında kurulmasına sebebiyet vermiştir.

1375'te Kilikya Ermeni Krallığı'nın çöküşüyle birlikte, Ermeniler Anadolu, Acemistan ve Transkafkasya'nın dört bir tarafına dağılırlar ve yaklaşık beş yüzyıl boyunca farklı İmparatorlukların ve Krallıkların himayesinde yaşarlar. Farklı coğrafya ve imparatorluklardaki Ermeni toplumlarını birbirine bağlayan Ermeni Apostolik Kilisesi, Ermeni etnik ve dini kimliğinin koruyucusu haline gelir. Bu süreç zarfında, farklı Ermeni grupları tarafından farklı coğrafyalarda ve zamanlarda bir Ermeni devleti kurma girişimleri olduysa da başarısızlıkla sonuçlanmıştır. 19. yüzyılın başlarına geldiğindeyse, Rus ve Osmanlı İmparatorluklarında yaşayan ve Batı eğitimi almış Ermeni entelektüeller, ulusal bağımsızlık, bireysel özgürlükler ve siyasi haklar için aktif mücadeleye girişirler. Bu hareket, yeni bir "Ermeni ulusçuluk akımı" olarak değerlendirilir; zira bir devrim öngören bu akım özgürlük ve demokrasi fikirlerini sahipleniyor, Rus ve Osmanlı İmparatorluklarındaki "eski" cemaat liderlerinin mevcut statü ve zenginliklerini koruma kaygısıyla "sorun çıkarmaktan kaçınan" tavrını eleştiriyorlardır (Ishkanian, 2008, 5). 19. yüzyıl Ermeni devrimcilerinin seküler ulusçuluk anlayışı, çoğunlukla uyanış (*zartonk*) olarak adlandırılan yeni bir ulusal bilincin teşekkülüne yol açarak Ermeni düşüncesini köklü bir şekilde etkilemiştir. Aynı zamanda, Ermeni Apostolik Kilisesinden bir kopuşu da ima ederek, dini bir cemaat fikrinin yerini bağımsız ulusal devlet fikrinin aldığı bir kimlik öngörmüştür (Ishkanian, 2008, 6).

20. yüzyıl öncesinde Ermeni eğitim sistemi, bu dönemde henüz bir Ermeni "devleti"nden bahsedilemeyeceğinden, Ermeni nüfusun yaşadığı İmparatorluk sınırları içerisindeki azınlık eğitim modellerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Osmanlı İmparatorluğu altında Ermeni cemaati, dini kurumlara bağlı okulların yanı sıra Osmanlı tarafından yönetilen "devlet okulları" aracılığıyla da Ermeni tarihi ve dili üzerine eğitim verebilmektedir (Terzian, 2010, 30). Rusya İmparatorluğu'nda ise 19. yüzyıla kadar Ermeni Apostolik Kilisesinin kontrolünde bulunan Doğu Ermenistan okulları, bu yüzyılın başlarında imparatorluğun kontrolüne girmiştir. Özellikle yüzyılın sonlarına doğru imparatorluğa yönelik bir tehdit olarak algılanan Ermeni ulusçuluğunda ve ulusal bağımsızlık hareketlerindeki yoğunlaşma sebebiyle Ermeni okulları kapatılmış ve Doğu Ermenistan'da eğitim tamamen imparatorluğun

kontrolüne bağlanmıştır. Bu durum, Ermeni ulusçu hareketin 1918’de Bağımsız Ermenistan devletini kurarak her iki imparatorluktan da kopuşuna kadar devam eder (Terzian, 2010, 32-3). Daha evvel bahsettiğimiz iki andan ilki, 1915-1916’da Ermeni Tehciri ve 1920’de Kızıl Ordu’nun Yerevan’ı ele geçirmesi ile vuku bulur. Bundan sonra, 20. yüzyılın sonlarına kadar Ermeniler için Sovyet dönemi başlar.

Burada ulusçuluk ve eğitim tartışmasına devam etmeden evvel, Sovyet rejiminin genel uluslar politikasına ve eğitim yaklaşımlarına dair bir parantez açmakta fayda var. Sovyet rejimi, henüz kurumsallaşma dönemindeyken, toprağa bağlı ulussalcılığı ve etnik kimliği sistemleştirme yoluna gider. Etnik aidiyetler, 1932’de kişisel statünün bir parçası olarak kabul edilir ve Sovyetler Birliği içerisinde kullanılan pasaportlarda, her türlü kişisel ve resmi belgede tanımlıdır (Geukjian, 2016, 80). Leninist yerelleştirme (*nativization*) politikalarının bir uzantısı olarak, Birliğe bağlı cumhuriyetlerin kendi dillerini ve kültürlerini koruyup geliştirebilecekleri bir proje öngörülür. Böylece cumhuriyetler, kendi yerel-ulusal kimliklerini geliştirecek, Rus olmayan ulusların gündelik hayatta kültürel pratiklerini sürdürmesine izin verilecektir (Geukjian, 2016, 83). Bununla birlikte yerelleştirme politikaları, uluslar içerisinde ve arasında ortaya çıkan sorunları çözmekte ve Birlik içerisinde bir uyum (*cohesion*) yaratmakta yetersiz kalır. Özellikle Ruslar ve Rus olmayan uluslar arasındaki sosyo-kültürel ilişkilerin geliştirilmesinde çelişkili sonuçlar ortaya çıkar (Geukjian, 2016, 87). 1930'larda Stalin, ulus inşasına farklı bir yaklaşım getirir. Onun politikası, Rus olmayan uluslara yönelik daha çok baskı, ilhak ve tehcir içermektedir (Geukjian, 2016, 88). Bu çizgi, özellikle 1940’lar ve 1950’lerde Sovyet tarihyazımı alanında kendisini gösterir. Sovyet tarihçilerini, bir anda kendilerini olgusal tarihi baştan yazar halde bulurlar. Geçmiş tahayyülünde Rus egemenliğini yansıtmak ve Rus olmayan ulusların küçültmek üzere Sovyet tarihçileri sosyalist değerleri ön plana çıkaran ve ulusal temaları dışlayan bir tarihyazımına mecbur bırakılırlar. Bu çizgiden çıkanlar ise “ulusal sapmacılık” ya da “burjuva ulusçuluğu” ile suçlanırlar (Geukjian, 2016, 89). Stalin’in ölümünden sonra Sovyetlerin ulusal kimliğine yönelik tartışmalar yeniden başlar ve Birliğin yıkıldığı döneme kadar tutarsız bir dizi politikanın ortaya çıkmasına sebebiyet verir. 1950’lerin sonunda Stalinist politikaların terkiyle hafifleyen Ruslaştırma projesi, Rusçanın kullanımını ve yaygınlaştırmasını çift-dillilik bağlamında ele alırken, 1962’de devreye giren “Sovyet halkı” doktrini ile yeni bir tarihsel topluluk fikri teşvik edilmeye başlanır. Bu doktrin, ulusal olmaktan ziyade ulus-ötesi bir etno-federalizm öngörerek

Birliğe bağlı ulusların ortak bir Sovyet kimliğinde eritilmesini hedeflemektedir (Geukjian, 2016, 90-3). 1970'lerde Sovyet yönetimi tarafından tesis edildiğine kanaat getirilen Sovyet halkı doktrini, Sovyet rejiminin çok-uluslu doğasını tanıırken, bu ulusların taşıdığı ayrımları aşan daha üst bir birliğe vurgu yapmaktadır (Geukjian, 2016, 96). Aynı dönemde, Sovyetlerin siyasi ulusçuluk girişimleri pek çok Sovyet cumhuriyetinde sorunlara yol açarken, ulusalcı perspektifin giderek güçlenmesine de sebebiyet verir. Önlem olarak Ruslaştırma politikalarına sarılan Sovyet rejimi, Rusça eğitimi 1978'de zorunlu kılar ve çift-dillilikten uzaklaşan açık bir asimilasyon projesini uygulamaya koyar (Geukjian, 2016, 102). Sovyetlerin ulusallığı ve etnik aidiyetleri kurumsallaştırma çabası, Birliğin her köşesinde ulusçuluğun artışına sebebiyet vererek nihayetinde Birliğin yıkımına yol açar (Geukjian, 2016, 113).

Sovyet ve post-sovyet ulusçuluğu üzerine çalışmalar, Sovyetler Birliği'nin uluslara yönelik politikalarının azınlık gruplarında etnik kimliği güçlendirdiği önermesinde bulunur (Suny, 1993; Brubaker, 1996; Geukjian, 2016). Gorenburg, Stalin sonrası dönemde ulusalcı politikaları aşırı basitleştirdiği görüşünden hareketle, bu tespiti eleştirir. Gorenburg'a göre Sovyet rejiminin azınlık politikaları çift yönlüdür: Bir yandan 1920'lerin etnik kurumlarını güçlendirir ve devamını sağlarken, bir yandan da asimilasyonist politikalar uygulamıştır. Bu ikili yaklaşımın en somut ifadesi "biçimde ulusal, içerikte sosyalist" sloganında görülebilmektedir (Gorenburg, 2006, 273). Gorenburg'a göre söz konusu asimilasyonist politikaların en görünür olduğu alan, 1958 okul reformuyla birlikte anadilde eğitime erişimin büyük ölçüde kısıtlanması ve Rusça eğitimin yaygınlaşmasıdır. Benzer şekilde kentleşme ve sanayileşme dinamikleri, toplumsal ve ekonomik hayata katılımında Rusça'nın egemen dil olmasını teşvik etmiştir (Gorenburg, 2006, 278). Öte yandan Gorenburg, Ruslaştırma politikalarının bütün bir Sovyetler Birliği coğrafyasında aynı oranda uygulanamadığına da dikkat çekiyor: 1959-89 döneminde azınlık grupları arasında Rusçanın anadil olarak en az tanımlandığı bölge Kafkasya ve Orta Asya olarak göze çarpıyor (Gorenburg, 2006, 280).

Bayadyan'a göre de Sovyetlerin uyruklar politikası ikili bir güzergâh izler: Bir yandan Sovyetler Birliği'ndeki uluslara önem verilir ve ulusal kimliklerinin, kültürlerinin gelişimi desteklenirken, bir yandan da Sovyet uluslarını birleştirmek ve Sovyet halkını yaratmak hedefi güdülür (Bayadyan, 2007, 202). Nihayetinde Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra bütün Sovyetik ülkelerde bir "ulusçuluk krizi" yaşanmasına

sebeup olan etkenler, Bayadyan'a göre Sovyet uyruk politikalarında değil, Sovyet modernleşme projesinde aranmalıdır. Sovyet modernleşmesi, ulusların sovyetleştirilmesinin önemli bir parçasıdır; fakat zorunlu olarak onları bir Sovyet halkı ideali altında birleştirememiştir. Sovyetler Birliği'ndeki uluslar, bir Sovyet kimliği edinmişlerse, bu Sovyet ulusçuluğu çatısı altında değil, Sovyetik modernleşme projesi bağlamında tezahür etmiştir (Bayadyan, 2007, 200, 204). Bu bağlamda Sovyetler dönemi, Bayadyan'a göre Ermenistan için hızlı bir modernleşme sürecidir; kalkınma ve gelişim gibi modern fikirlerin benimsenmesi, tarihini yeniden anlatılaştırarak kendini tanımlaması, bir yandan da kültür, ulus ve ulusal kimlik gibi bazı olguları şekillendirmesi açısından Sovyet Ermenistan Cumhuriyeti deneyimi önemlidir. Zira geride, modern Ermeni kimliğini hem Ermeni, hem de Sovyet bileşenleriyle beraber düşünmeyi gerektiren bir miras bırakmıştır (Bayadyan, 2007, 201).

Sovyet dönemi Ermeni ulusçuluğu açısından bakıldığında, iki temel faktörün etkili olduğu görülebilir. İlk olarak, Ermeni Kilisesinin yüzyıllardan beri taşıdığı ulusal liderlik vasfı, Sovyet döneminde de varlığını sürdürmüş, Ermeni ulusçuluğunun devamını ve gelişimini de telkin etmiştir. İkinci faktör ise, Ermeni Soykırımı sebebiyle Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilere yansıyan gerilim, Sovyet rejimi tarafından dış siyasette etkin bir şekilde kullanıldığından, Ermeni ulusçuluğu diğer Sovyet cumhuriyetlerindeki ulusçu hareketlerden ayrı görülmüş ve tolere edilmiştir (Geukjian, 2016, 116-17). Lehmann'ın öne sürdüğü üzere, Sovyetler ile Ermeniler arasındaki ilişki, özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında oldukça özgün bir nitelik kazanmıştır. Bunun en önemli göstergelerinden biri, Almanya'ya karşı kazanılan zaferin 5. yılını ve Ermenistan'ın sovyetleşmesinin 30. yılını işaretleyen 1950'de Yerevan'a dikilen Stalin anıtıdır (Lehmann, 2011, 481). Bu anıt, sadece Sovyet rejiminin ve zaferinin anısını değil, aynı zamanda bu zaferde payı olan Ermeni askerlerin de anısını taşımaktadır. Anıtın Türkiye'den de görülebilen 35 metrelik kaidesi, bir yandan da Ermeni Tehciri'nden 35 yıl sonra Ermenilerin Sovyetler Birliği altında halen hayatta ve muzaffer olduğu mesajını taşımaktadır (Lehmann, 2011, 482). Ermenistan-Sovyetler ilişkilerinin boyut değiştirdiği bu dönem, ek olarak, Sovyetler'in savaşı sonrası müzakerelerde Ermeni yurtlarının birleştirilmesi talebini dile getirdiği ve böylece Ermeni Davası'nın mihenk taşlarından olan toprak talebini uluslararası arenada ilk kez görünür kıldığı, diasporada ve Türkiye'de yaşayan

Ermenilere “eve dönüş” çağrılarının yapıldığı, böylece Ermeni diasporası ile Sovyetler arasındaki ilişkilerin de yumuşadığı bir dönemdir (Turan ve Öztan, 2018, 175-85).

Sovyetler-Ermeniler yakınlaşmasının yanı sıra, bu dönemin akabinde, Sovyet rejimi altında Ermeni ulusçuluğunu belirleyen ana olaylardan biri, 1965 yılında cereyan eder. Ermeni Tehciri'nin 50. yılında, ilk kez Büyük Felakete yönelik kitlesel anmalarının bizzat Yerevan'da ve Sovyet rejimi onayıyla gerçekleştiği 24 Nisan 1965, Ermeniler açısından kritik bir ana tekabül eder (Ishkanian, 2008, 7). Anmaya katılanlar, Sovyet bayrakları ve Sovyet kardeşliğini ön oplanı çıkaran posterler taşırlar; amaçları Sovyet rejimini Ermeni Davası'na çekerek, 1945 sonlarında büyük ölçüde terk edilen “toprak talebi” girişimlerini sürdürmeye ikna etmektir. Akabinde, Sovyetler “Ermeni Soykırımı”nı resmi olarak tanır ve her ne kadar toprak talebini tekrar siyasi ajandasına almamış olsa da her sene anmalar düzenlenmesine izin verir. Aynı zamanda, Sovyet yönetiminin izniyle *Tsitsernakaberd* tepesinde bir Soykırım Anıtı yapılır (Ishkanian, 2005, 16-17). Böylece, Sovyetler nezdinde “burjuva ulusçuluğunun kalıntıları” olarak değerlendirilen ve yaklaşık yarım yüzyıl boyunca Sovyet Ermenistan'da sessizlik içerisinde anılmış olan Büyük Felaket (Mouradian, 2011), kamusal ifadesini bulmuş ve Ermeni Davası'nın güçlü bir şekilde tüm dünyaya ilan edildiği bir kırılma yaşanmıştır.

Sovyet dönemi açısından Ermeni ulusçuluğunun son halkasını teşkil eden olaylar ise 1988'de, Azerbaycan'ın sistematik olarak “etnik anlaşmazlık” diye adlandırılan ve fakat sürekli tekrarlanan katliamları karşısında, binlerce Ermeninin, kendi kaderini tayin hakkından yola çıkarak, Dağlık Karabağ'ın Ermenistan'a bağlanması için gerçekleştirdiği bir dizi eylemdir. Aynı sene, 7 Aralık'ta Gümrü'de meydana gelen deprem büyük bir yıkıma yol açmış, siyasi karmaşaya bir de insani karmaşanın eklendiği bir bağlam meydana getirmiştir (Mouradian, 1990, 405-6). Hatta Sovyet Ermenistan'da yaygın olan bir görüş, Ermeni ayaklanmalarının önünü alabilmek için Gümrü depreminin bizzat Sovyetler tarafından tetiklendiği yönündedir; zira Sovyet rejimi Ermeniler üzerindeki baskısını arttırmış ve deprem sonrası iyileştirme/kurtarma çalışmalarını engelledikleri gibi bahanelerle Ermeni ulusçu hareketinin liderlerini tutuklamaya başlamıştır (Rutland, 1994, 840, 844). Dağlık Karabağ'daki Ermenilerle dayanışmak ve yaşanan sorunlara dikkat çekmek amacıyla başlayan bir sivil hareket, nihayetinde Sovyet yöneticilerinin Azerbaycan'daki Ermenilere yönelik şiddete göz yummasıyla beraber bir anti-Sovyet ve bağımsızlık hareketine dönüşür (Ishkanian,

2005, 18). Karabağ üzerinden tezahür eden Karabağ Hareketi, kendi ulusundan olanı korumak, ulusa yönelik tehdit karşısında özsavunma hakkını kullanmak, kendi kaderini tayin etme hakkını ve bağımsızlık talebini devreye sokmak bağlamında Ermeni ulusçuluğunun önemli bir aşaması olarak değerlendirilir ve Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin kurulduğu 1991 yılından beri de ulusal siyasetin önemli bir bileşeni olmayı sürdürür (Panossian, 2006b, 232). Bu noktada, daha önce bahsedilen Sovyet rejiminde uluslara yönelik politikalar ışığında, özellikle Azerbaycan ve Ermenistan arasında Dağlık Karabağ üzerinden yaşanan bu anlaşmazlığın, Birliğin dağılmasında önemli bir moment teşkil ettiğini de ekleyelim (Rutland, 1994, 839).

Sovyet döneminde eğitim alanındaki yansımaları bakacak olursak, Ermenistan'ın Sovyetler Birliği'ne katıldığı 1923 itibariyle, Lenin'in eğitimi merkezileştirme girişimleri çerçevesinde okulların idari kontrolü sovyet rejiminin tekeline geçer. 1928 sonrası Stalinist dönemde ise yerel ulusalcı akımların Sovyetleri bütünleştirme projesine karşı önemli bir tehdit olarak görülmesi sebebiyle, eğitimi Ruslaştırma ve Rusçayı bütün Sovyet Cumhuriyetleri için zorunlu hale getirme girişimleri müfredat değişikliklerine damga vurur. Eğitimin merkezileştirildiği ve kontrolünün tamamen Komünist Parti'ye geçtiği bu dönem, 1960'ların *de-Stalinization* (Stalinist politikaların terki ve demokratik yapılarla ikamesi) sürecine kadar devam eder. Bununla birlikte, Sovyet yönetimi içerisindeki karmaşa ve tutarsızlıklar, iktidarın Ruslaştırma politikalarını tamamen geride bırakmasının önüne geçerek Rusçanın yaygın eğitim dili olmayı sürdürmesine sebep olur (Terzian, 2010, 35-44). Ermenistan'ın başkenti Yerevan'da 1979-81 döneminde yapılan bir anketin sonuçlarına göre, Ermenilerin %20'si Rusçayı Ermeniceden daha iyi bildiklerini beyan etmiş, %11'i ise evde Rusça konuştuklarını belirtmiştir (Gorenburg, 2006, 288). Bununla birlikte, Ermenilerin 1959-89 döneminde linguistik Ruslaşma indeksi -0,7 olarak tespit edilmiş, dolayısıyla aynı dönemde anadilini Rusça olarak beyan eden Ermeni nüfus yüzdesi bu oranda azalmıştır (Gorenburg, 2006, 295). Aynı dönemde Ermeniceyi anadili olarak tanımlayan nüfus %90 bandında seyrederken, 1979'da kendisini çift-dilli tanımlayan Ermeni nüfusu da %38,6 olarak tespit edilmiştir (Mouradian, 1990, 194). Mouradian'a göre ister Ermeni azınlık okulları, ister Rus devlet okulları mevzu bahis olsun, iki dil arasında Sovyet politikaları gereği Rusça lehine bariz bir ayrımcılık söz konusudur. Örneğin, Rusça eğitimine adanmış aylık bir pedagoji dergisi 1957 itibariyle

dağıtılmaya başlanmışken, Ermenice muadili ancak 1966'da üç aylık olarak yayın hayatına başlar. 1977 sonrasında ders saatlerinin azalması trendi ise her iki dilin de eğitimini etkileyen ve bilimsel konulardaki teknik derslerin ağırlık kazanmasına bağlı olan bir yaklaşımın sonucudur (Mouradian, 1990, 198-99).

1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte, Sovyet Ermenistan'dan Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'ne geçiş süreci, Ermeni kimliğinin de yeniden tanımlandığı bir aşamaya tekabül eder ve eğitim reformlarında da güçlü bir şekilde yansımaları bulur (Palandjian, 2014, 247). Terzian'a göre, bağımsız Ermenistan'ın ilk dört yılı eğitim ve kültürel hayatın "vakumlandığı" bir bağlam teşkil eder. Vakum teorisi, güçlü ve köklü bir iktidarın yokluğunda ortaya çıkan toplumsal ve siyasi boşlukların yeni standartlar benimsenerek doldurulmasını öngörür. Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti açısından bu boşluk, uluslararası kurumlar ve sivil toplum inisiyatifi ile doldurulabilmiştir. Radikal bir siyasi ve ekonomik dönüşüm atmosferinde, Sovyet müfredatının temel kavramları ve pedagojik pratiklerinin yerini Batılı demokratik kurumlar ve pratiklerin aldığı bir program öngörülür (Terzian, 2010, 24-5).

Avrupa Birliği'ne kabul edilme ihtimaline bağlı olarak uluslararası standartları ulusal eğitime uygulamak, Türkiye'de olduğu gibi Ermenistan'da da eğitim sistemine yönelik reformların başlıca hareket noktasını teşkil eder. Ermenistan'da böylece hoşgörü, insan hakları ve açıklık gibi demokratik pratikler, Ermeni Ulusal Müfredatı'nda vurgulanan değerler ve normlar arasında yer alır (Terzian, 2010, 166). Öte yandan Ermenistan'ın demokratikleşme süreci, büyük ölçüde Ermeni ulusçuluğu ve Ermeni ulusal kimliğinin yeniden inşasıyla beraber yürüyen ikili bir süreç olarak tezahür eder (Rutland, 1994, 857). 2010 yılında yayınlanan ve Ermenistan'da ulusal eğitimin halen geçerli ana referansı niteliğindeki "Genel Eğitim için Ulusal Müfredat (*National Curriculum for General Education*)" eğitimin amaç ve kapsamını şu şekilde tarif eder:

Eğitim, birey, toplum ve devletin ortak çıkarları doğrultusunda, Ermeni ulusunun gelenekleri ile insanlığın kuşaklar boyunca aktarageldiği bilgi ve deneyimleri üzerinden gerçekleşen öğrenme ve öğretme sürecidir. Ermenistan Cumhuriyeti'nde eğitim, ulusun güçlendirilmesi ve geliştirilmesi, ulusal güvenliğin teşekkülü için önem arz eden bir konudur. Genel eğitimin temel amacı, çocukların ve öğrencilerin zihinsel, ruhsal, fiziksel ve sosyal becerilerini kapsamlı ve uyumlu bir şekilde geliştirmek, doğru davranış ve tutumları yerleştirmektir. (Republic of Armenia Ministry for Education and Science, 2010, 2)

Post-Sovyet Ermeni ulusunun inşasını karakterize eden kültürel ve etnik bilinç temelde ulusçu bir ideolojiye dayanır ve yeni kurulan Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'nin

eğitim reformları da bu bağlamdan etkilenir. Bağımsızlık sonrasında Ermenistan'da bütün bir Sovyet mirasının silinip atılması (vakumlanması) hedeflenir. Örneğin, Sovyetler döneminde sosyalist bir toplumda sınıfsız, eşitlikçi ve kolektif bir toplumun değerlerini özel hayatına uygulayan toplumsal bilinci yüksek yurttaşlar yetiştirme hedefi Sovyet birliğinin ve bütünleşmesinin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülürken, bağımsız Ermenistan'ın ilk müfredat reformu serbest piyasa prensiplerinin ve demokrasinin benimsenmesi aracılığıyla toplumsal ve siyasi birliği sağlama hedefi güdülmüştür. Benzer şekilde eğitimden Sovyet pedagojisini arındırmak amacıyla Ermeni kültürüne ve evrensel değgerlere vurgu yapan ikili bir bağlam müfredatların temel konusu haline gelir (Terzian, 2010, 77). Sovyet mirasını silmek ve Ruslaştırma politikalarının etkilerini ortadan kaldırmak projesinin önemli bir uzantısı da anadilde eğitimin Rusça'dan Ermenice'ye kaydırılmasıdır. Bu bağlamda alınan ilk önlem, Rusçanın resmi bir dil olmaktan çıkartılarak “yabancı dil” statüsüne getirilmesidir. Böylece Rusçanın etki alanı, bir azınlık dili olarak azınlık okullarında kullanılan eğitim dili ya da eğitim programları uyarınca devlet okullarında zorunlu yabancı dil eğitimi olarak sınırlandırılmıştır (Mkhoyan, 2017, 695-97).

Ermenistan'da ulusçuluk ve eğitim bağlamında ele alınabilecek son husus, diaspora olarak belirlenebilir. Tehcir sonrasında dünyanın dört bir yanına dağılan Ermeniler açısından ulusçuluk, diasporik kurumlar (siyasi partiler, kiliseler, okullar vb.) aracılığıyla Ermeni mirasının, kültürünün, dilinin korunması ve Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti ile gerek sivil toplumun gelişimi, gerekse anavatanı ekonomik ve siyasi açıdan desteklemek amacıyla güçlü ilişkiler kurulması bağlamında anlam kazanmaktadır. Sovyet döneminde de, bağımsız ulusal bir devletin teşekkülünde de sürekli olarak yenilenen “eve dönüş” çağrılarına rağmen bugün için halen güçlü bir geri dönüşün yaşanmadığı diasporada, Ermenistan ve Ermeni ulusu fikri daha çok duygusal bir düzlemde algılanmaktadır (Ishkanian, 2005, 138-39). Geri dönüş ve birleşik Ermenistan umutlarının sönmüldüğü 2000'lerde, Ermeni ulusal kimliği de yeniden tanımlanır; siyasi ve topraksal sınırları aşarak devleti ve diasporayı tek bir ulus bünyesinde buluşturan bu fikirle ulusal birlik algısı ulus-ötesi (*trans-nation*) bir nitelik kazanır (Barseghyan, 2007, 294). Söz konusu politikanın eğitim alanına da doğrudan yansıdığı gözlemlenebilir. 2011-2015 dönemi Eğitim için Devlet Programı uyarınca “ulusal kimliğin korunması” amacının önemli bileşenlerinden biri, “Ermeni diasporasındaki eğitim merkezlerinin etkinliklerini destekleyerek [...] küresel olarak

dağılmış Ermeni potansiyelini bütünleştirecek koşulları yaratmak” olarak tanımlanmıştır (Government of Armenia, 2011, 16). Buna bağlı olarak Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından diasporaya dağıtılmak ve örneğin kiliselerde verilen Pazar okullarında okutulmak üzere çok dilli ders kitapları hazırlanmıştır (Movsissyan, 2016, 3).

3.1.3 Mezhepler, Çatışmalar: Lübnan’da Ulusçuluk ve Eğitim

Lübnan’da ulusçuluk ve eğitim düzenlemelerindeki yansımaları, burada ele alınan ülkeler arasında en karmaşık ve inişli-çıkışlı örneği teşkil eder. 20. yüzyıl boyunca iki iç savaş geçirmiş, farklı ülkeler tarafından işgal ya da ilhak edilmiş, siyasi isktikrârı ve düzeni sürekli olarak dönüşmüş olan Lübnan’da, dini ve mezhebi ayrımlar üzerinden şekillenen bir siyasi düzen (*confessional pluralism*) söz konusudur. Konfesyonizm olarak adlandırılan bu siyasi model, Lübnan’da dini çoğulculuğu sürdürme ile devlet otoritesini yerleştirme arasında salınan bir dizi eğitim reformuna yol açmış, fakat gerek müfredat, gerekse eğitim sistemleri açısından bir bütünsellik yakalanamamıştır (Farha, 2012, 77). Lübnan Anayasası uyarınca eğitim, “kamusal düzeni ihlal etmediği, genel ahlaka ters düşmediği ya da din ve mezheplerin onurunu zedelediği müddetçe özgürdür. Devletin kamu eğitimine dair genel düzenlemelerine uydukları takdirde, hiçbir şey mezheplerin kendi özel okullarını kurma hakkını etkileyemez” (Aktaran Nazarian, 2013, 14). Bu ifade, devletin özel okullar üzerinde merkezi bir kontrolü olduğunu ima ediyor gibi görünse de, esasen uygulamada sınırlı bir denetleme söz konusudur. Nitekim mezhepler, açtıkları özel okullarda öğrencileri kendi tahayyülleri, ideolojileri, programları doğrultusunda yetiştirebilmekte, böylece Lübnan’ın toplumsal kaynaşmasına ket vuran bir dizi ayrımı sürekli olarak yeniden üretebilmektedir. Bugün için 17 Hristiyan ve Müslüman dini mezhebe ve küçük bir Yahudi cemaatine ev sahipliği yapan 4 milyon nüfuslu Lübnan’da, aynı zamanda 2011’de başlayan Suriye İç Savaşı’ndan kaçan 1.2 milyona yakın mülteci yaşamaktadır. Eğitim, böyle bir çeşitlilik içerisinde barış ve toplumsal kaynaşmanın temel enstrümanı olarak görülse de, büyük oranda (%60) dini-mezhebi cemaatler tarafından idare edilen özel okullara dayanan eğitim sistemi bu misyonu yerine getirememekte, bir dizi siyasi ve toplumsal tartışma yaratmaktadır (Yoder, 2015, 140). Bu bölümde, söz konusu tartışmaları açılımlayan tarihsel arkaplan sunulurken, Lübnan ulusçuluğu, eğitim reformları ve siyasi çekişmelerin geçirdiği dönüşüm incelenmektedir.

Lübnan, ilk kez geç 16. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu egemenliği altında, bağımsız bir bölge olarak kurulan Cebel-i Lübnan Emirliği (*Emirate of Mount Lebanon*) adıyla bir yönetim birimi haline gelir. Bu durum, Osmanlı İmparatorluğu'nun yayılmacı işgal politikası doğrultusunda bünyesine kattığı Flistin ve Suriye topraklarında otoritesini tesis etme çabasının bir uzantısıdır. Bu dönemden Büyük Lübnan'ın kurulduğu 20. yüzyıl başlarına kadar, Lübnan'ın modern dönemdeki yapısal niteliğine de etkisi bulunan birkaç etken sıralanabilir: Hristiyan nüfusun ezeli çoğunluğu, bölgenin ekonomik hayatında ve küresel ticarete edindiği konum, buna bağlı olarak Avrupa kültürüne aşinalık, Avrupa siyasi güçlerinin etkisine sürekli olarak maruz kalma (Traboulsi, 2018, 3). 19. yüzyılın ilk yarısında bölgedeki Müslüman ve Hristiyanlar arasında süregiden çatışma bir iç savaşa dönüşmüş, nihayetinde 1861'de Osmanlı yönetimi ve Avrupa'nın önde gelen siyasi güçleri (Fransa, İngiltere, Prusya, Avusturya, Rusya ve İtalya) tarafından kısmen bağımsız bir Cebel-i Lübnan Mutasarrıflığı'nın kurulmasıyla sonuçlanmıştır (Traboulsi, 2018, 42-3). Aynı dönemde, Arap ulusçuluğunun ilk nüveleri, bölgenin kültürel başkenti de sayılan Beyrut'da ortaya çıkar. Arap ulusçuluğunun bir fikirden bir harekete dönüşümünde, Osmanlı İmparatorluğundaki gelişmelerin payı büyüktür. Yoğun toprak kayıplarının yaşandığı yüzyılın sonlarında, Sultan Abdülhamid, hükmünü sağlamlaştırmak ve Avrupa'nın bölgedeki planlarına karşılık verebilmek amacıyla İslamî birlik siyaseti güder. Her ne kadar başta Arap bağımsızlık hareketine hitap edebilmiş olsa da nihayetinde bu politika, Hamidiye rejiminin baskılarına karşı yeni bir direniş dalgasına yol açar. 1909'da Jön Türkler tarafından resmen sonlandırılan Abdülhamid rejimi Arap vilayetlerinde ulusçu fikirlerin yeniden güçlenmesine yol açar; ki bu sefer de İttihat ve Terakki rejiminin baskılarına maruz kalan ulusçu hareket, nihayetinde "Osmanlı devletine ihanet" ile tekdir edilir. Nihayetinde baskılara karşılık, Arap ulusçu hareketi ve Lübnan bağımsızlık yanlıları, çözümü gerekirse Avrupa güçlerinin yardımıyla silahlı ayaklanmada görür. Fakat Osmanlı Devletinin 1. Dünya Savaşı'na girdiği dönemde yoğunlaşan siyasi kontrol ve Avrupa güçlerinin bölgedeki nüfuzunu yitirmesi, son tahlilde Arap ulusçu hareketinin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açar (Traboulsi, 2018, 68-71).

Osmanlı döneminde Lübnan'ın eğitim alanındaki durumuna bakıldığında, bugünkü eğitim sistemine pek çok mirası olduğu görülebilir. Bunlardan ilki, misyonerlik faaliyetlerinin bir uzantısı olarak açılan okullardır. Osmanlı kamusal eğitim düzeninin

zayıf olduğu bir dönemde okullaşmayı geliştiren bir etken olan misyoner okulları, bugün de siyasi mezhepçiliğin ve kamusal eğitime yönelik güvensizliğin bir yansıması olarak özel okulların taşıdığı baskın rolü anımsatmaktadır (Yoder, 2015, 142). Aynı zamanda Batılı Devletlerin bölgedeki nüfuzunu ve etkilerini belirleyen bir konumda bulunurlar; zira misyoner okulları, yerel otoritenin yönlendirmesi olmadan, bağlı oldukları devletin takdirine göre açılıp işletilebilmektedir (Frayha, 2013, 78). Osmanlı İmparatorluğunun son çeyreğinde özellikle devlet okullarına yönelik politikaların bir sonucu olarak, Beyrut'ta devlet okulu sayısı 1886'dan 1914'e kadarki dönemde ikiye katlanmıştır (Traboulsi, 2018, 61). Bununla birlikte, dini gruplar ve mezhepler tarafından işletilen özel okullar, 1918'de savaştan yenilerek çıkan Osmanlı'nın Lübnan üzerindeki kontrolünü kaybetmesine kadar güçlenerek varlıklarını sürdürmüş, bugünkü mezhebi ayrışmaların da kökenini teşkil eden, toplumsal kaynaşma yerine dini cemaatlerin görüş ve hedeflerini pekiştiren bir eğitim düzeninin yaygınlaşmasına sebebiyet vermiştir (Frayha, 2013, 79).

Modern Lübnan Devleti, Fransız ve İngiliz Devletlerinin Ortadoğu'ya yönelik kolonyel planları sonucunda ortaya çıkan bölüşme ile 1920'de tarih sahnesine çıkar. Fakat bu devlet, Traboulsi'nin ifadesiyle, ne Lübnan ulusçularının iddia ettiği gibi "doğal ve tarihsel" sınırlara bir geri dönüştür, ne de Arap ulusçuların öne sürdüğü üzere "yapay bir oluşum" teşkil eder. Zira bölgedeki diğer Arap Devletleri (Suriye, Filistin, Irak vb.) gibi Lübnan'da da devletin sınırları kolonyel bölüşme sürecinin bir sonucudur ve nüfusunun iradesine rağmen tesis edilmiştir (Traboulsi, 2018, 75). Traboulsi, neredeyse tüm Lübnanlı Müslüman nüfus tarafından karşı çıkılan Fransız Mandasına yönelik Marunilerin dört farklı tutum benimsediğini tespit eder. Arap federalistleri, Müslümanlar gibi, birleşik ve bağımsız bir Arap devleti talep ederken, Suriye federalistleri ise aynı arzuyu bir Suriye devleti için taşımaktadır. Diğer tarafta ise Hristiyan Lübnan'ın tamamen Fransa tarafından ilhakını savunanlar ile Lübnan'ın bağımsızlığını ve Müslüman-Hristiyan tüm toplulukların birlikte yaşadığı çok-mezhepli bir cumhuriyet savunucuları bulunmaktadır (Traboulsi, 2018, 80-3).

Fransız Mandası döneminde Lübnan eğitim sistemi, büyük oranda Fransız otoriteler tarafından benimsenen ve uygulanan, toplumsal ve mezhebi ayrışmaların üstesinden gelebilecek ve geçmişin çatallı eğitim anlayışını berteraf ederek kolonyel projeyi yürürlüğe koyacak bir milli eğitim anlayışına dayalıdır. Bu bağlamda Lübnan'ın

Umumi Eğitim Bakanlığı 1926’da açılır. Fransız Mandası, temelde, 1341 özel okulun teşkil ettiği bir ağ ve kamusal eğitimin geliştirilmesi için yapılan yatırımlar üzerine kuruludur (Farha, 2012, 68). Bu dönemde, üç tür okullaşma biçimi (özel, yabancı ve devlet okulları) milli eğitimin çerçevesine dâhil edilir ve Osmanlı’dan kalan kamusal eğitim düzeninin olgunlaştırılması hedeflenir (Frayha, 2003, 79). Bu noktada Fransız mandasından miras kalan önemli bir ayırım olarak özel okullar lehine işleyen yapı, Müslüman nüfus açısından dezavantajlı bir durum teşkil eder ve bu kesim tarafından dillendirilen kamusal eğitimin geliştirilmesi taleplerini de açıklar. Zira özel okullar çoğunlukla Batılı ve Hristiyan mezheplerin tekelindeyken, bugün dahi devlet okullarının %65’i Müslüman okullarıdır (Farha, 2012, 69).

1925 tarihli ulusal müfredat standartları, öğretmen ve öğrencilere toplumsal birleşmeyi teşvik ederken, dini çatışmaların taşıdığı tehlikelere de dikkat çekmektedir. Frayha’ya göre böylesi ifadeler, aynı anda hem okullaşmanın ulusal kaynaşma yaratma sürecine sunabileceği katkılara dair bir beklentiye, hem de modern Lübnan ulusunun geleceği açısından elzem olan bir ulusal kimlik ve yurttaşlık bilinci yerleştirilmesi çabasına işaret etmektedir. Elbette, bu kaygıların merkezinde Lübnanlı kimliğine dair çekişmeler bulunmaktadır. Nitekim Fransız mandası döneminde, Lübnan ve Arap ulusçuluklarını buluşturacak bir “Akdenizli kültürü” fikri ortaya çıkmıştır. Bu perspektife göre Lübnan, Batı ile Doğu arasındaki tarihsel bir köprü olarak her iki kültürden de etkilenmiştir ve modern Lübnan toplumunu temsil eden ulusal kimlik de bu bağlamda coğrafi aidiyetten gelen gelen bir “Akdenizlilik” üzerine kuruludur. Öte yandan Müslüman gruplar, Fransız Katolik nüfuzunu ve eğitim anlayışının bir uzantısı olarak gördükleri bu yeni kimliğe itiraz ederek, Lübnan’ın Arap karakterini korumak yönünde tavır alırlar (Frayha 2003, 81). 1928 itibariyle Lübnanlı yerel otoriteler eğitim sisteminin düzenlenmesi ve karar alma süreçlerine katılım yetkisi kazandığında, bir dizi eğitim ve müfredat reform gerçekleşir. Fransız modeline paralel olarak işleyecek ve Arap dili, yerel tarih, coğrafya ve Arap felsefesi gibi derslerin verileceği resmi bir Lübnan Bakaloryası planlanır (Frayha, 2003, 80).

Nasıl 1. Dünya Savaşı Büyük Lübnan’ın Fransız Mandası altında kuruluşuna uygun koşulları yarattıysa, 2. Dünya Savaşı da Lübnan’ın bağımsızlığına giden koşulları olgunlaştırmıştır. Fransa’nın Nazi işgali altında bulunduğu ve bir özgürlük hareketinin başladığı yıllarda, Lübnan ve Suriye toprakları da Vichy hükümetine yönelik

direnışlere sahne olur. Bögleye hâkimiyet amacıyla on yıllardır süregiden Fransız-İngiliz çekişmesi, bu dönemde İngiltere'nin üstün gelmesiyle sonuçlanır. Aynı dönemde, Lübnanlı otoriteler tam bir bağımsızlık için girişimlerde bulunsa da, savaş koşulları bahane edilerek Fransız otoriteleri tarafından reddedilir (Traboulsi, 2018, 105). 1942'de başlatılan bağımsızlık müzakereleri, nihayet 8 Kasım 1943'te Fransız Mandasını siyasi iktidar ve hukuki düzenin yegâne otoritesi kabul eden maddenin kaldırılmasını öngören anayasa düzenlemesiyle sonuçlanarak bağımsızlığı tesis eder. Böylece Arapça ülkenin resmi dili olarak kabul edilir ve Lübnan bayrağı yeniden tasarlanır (Traboulsi, 2018, 108). Aynı zamanda, resmi anayasaya tamamlayıcı yazılı olmayan bir anlaşma olarak 1943 Ulusal Paktı, parçasal orantılılık öngören, bu bağlamda mezheplerin hükümette orantılı olarak temsil edildiği bir siyasi düzeni kabul eden bir niteliğe sahiptir. Ayrıca Pakt uyarınca, dinî, eğitimsel ve kültürel faaliyetlerin işletilmesinde cemaatlerin belli bir özerkliğe sahip olması da garanti altına alınır. (Aoun ve Zahar, 2017, 105).

Bağımsızlık ile birlikte kurulan ilk Lübnan hükümetinin ana siyasi hedefi, Ermenistan'ın bağımsızlık sürecini çağrıştıran bir biçimde, Fransız Mandasının kültür ve eğitim alanındaki izlerini tamamen yok etmektir. Buna bağlı olarak özel ve yabancı okullardan başlayarak Fransız danışmanlığının ve denetiminin kökünü kazıma amacı güdülür (Abouchedid & Nasser 2000, 61). Ayrıca, hükümet acil bir gereklilik olarak toplumsal ve ulusal birlik yaratma projesini devreye sokar. Eğitim, bu projenin asli bir bileşeni olarak değerlendirilir. Bu doğrultuda, mezhepsel ayrımların üstesinden gelebilmek için Lübnan'ın ortak değerleri ve prensipleri vurgulanır. Hükümetin bütünsel bir eğitim sistemi kurma çabası bir merkezileştirme politikası şeklinde tezahür ederek eğitime dair yasal düzenlemelerin, müfredat planlamalarının ve ders kitaplarının denetiminin devlet eline geçtiği bir uygulama öngörür. Bu durum, elbette, Lübnan gençliği arasında toplumsal, dini ve siyasi ayrımların kaynağı olarak görülen özel sektör tarafından hoş karşılanmaz. Nitekim, 1946'da tedavüle sokulan yeni müfredat ile birlikte, özel okullara da devlet okulları ile aynı müfredatı uygulama zorunluluğu getirilir; böylelikle öğrenciler nezdinde ortak bir toplumsal ve siyasi yönelim geliştirme amacı güdülür (Frayha, 2003, 82). 1950'de tedavüle giren ve halen de tedavülde olan yönetmelik ise, özel, ulusal ve yabancı okullarda uygulanan müfredatın ulusal müfredata uygun olmasını zorunlu kılar. Fakat aynı karar uyarınca bu okulların yöneticileri uygun gördükleri şekilde ulusal müfredata başka temalar ve

konular ekleme özgürlüğüne de sahiptir. Dolayısıyla özel okullara hangi konuların nasıl öğretilceğine dair karar almada bir esneklik de verilmiştir. Ayrıca, henüz kurumsallaşamamış devlet otoritesinin üstünkörü uygulamaları sebebiyle okulların denetimi sistematik olarak gerçekleştirilemez ve isktikrârlı bir eğitim politikası izlenmesine de engel olur (Abouchedid ve Nasser, 2000, 62).

Bağımsızlık sonrası hükümetin benimsediği Lübnan kimliği, Arap yüzü olan bir egemen devlet olarak Lübnan fikri üzerine kuruludur. Haliyle, örneğin Arap dilinin her eğitim seviyesinde tarih ve coğrafya dersleri için kullanılması zorunluluğu gibi uygulamalar, bağımsızlığın ilk dönemlerinde Lübnan'ın ulusal kimliğinin Arap niteliği eğitim politikalarında da açıkça dile getirilmektedir (Frayha, 2003, 83). Fransız mandası döneminde olduğu gibi bağımsızlığın ilk yıllarında da Arap ve Lübnan ulusçulukları çekişmesi isktikrârsız politikaların ve başarısız uygulamaların sebepleri arasında yer alır (Farha, 2012, 78). Ulusal kimlik ve dış politika üzerine konfesyonel cemaatler arasındaki ayrışmalar, nihayetinde 1958'de topyekün bir iç savaşa sürükleyerek Eğitim Bakanlığının eğitimi millileştirme girişimlerine de ket vurur (Abouchedid, Nasser ve Blommestein, 2002, 63). İç savaşın bitişinden bir sene sonra, 1959'da Lübnan hükümeti özel okullara yönelik teftiş ve denetleme politikalarından feraget eder ve Eğitim Bakanlığı okulların denetiminde doğrudan sorumlu kurum olmaktan çıkar (Abouchedid ve Nasser, 2000, 61).

1960'ların belli uyuşmazlıklarla lekelenmiş hızlı ekonomik modernleşme süreci, Lübnanlı nüfusun büyük kesiminde ciddi bir mahrumiyet hissiyatı yaratmıştı. Aynı zamanda 1967'de vuku bulan 6 Gün Savaşı sonrasında Lübnan toplumundaki ayrışmalar daha da şiddetlenmişti. Bu sebeplerden ötürü, Lübnan kimliği üzerine anlaşmazlıklar zora girer ve ulusal ideolojik yönelimler arasındaki çatışmalar derinleşirken, Lübnanlı cemaatler arasındaki denge de iyice kırılanlaşmıştı. Böyle bir dönemde, 1968-1971 yılları arasında, önemli toplumsal, siyasi ve stratejik değişimler öngören yeni bir ulusal müfredat geliştirilir. Fakat bu müfredat, Frayha'ya göre, cemaatlerin toplumsal hayata katılımının kaynaşma ve entegrasyon açısından taşıdığı önemi görmezden gelen, tabir-i caizse, minimum çaba ve irade ile toplumun kendiliğinden kaynaşacağını öngören bir naifliğe sahiptir. Müfredatın planlanışında büyük ölçüde bilgi aktarımına odaklanılarak mevcut toplumsal, sivil ve siyasi meseleler göz ardı edilmiş, aynı ölçüde analitik, eleştirel düşünce gelişimini ya da

gerekli beceri ve yeterliliklerin edinimini öngören bir eğitim anlayışı ihmal edilmiştir. Bunun önemli bir yansıması, yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında görülebilir. 1980’lerde Lübnan okullarında kullanılan yurttaşlık bilgisi kitapları, örneğin aile içerisindeki işbirliğine toplumun üyeleri arasındaki işbirliğinden daha fazla vurgu yapmakta, dinî hoşgörü konusunu Lübnan’ın reel gerçekliğine hiç girmeden, idealist bir bakış açısından sunmaktadır. Böylece Frahya, öğrencilerin bu dönemde mezhepsel ve toplumsal farklılıklar/çatışmalar ile nasıl başa çıkılabileceğine dair herhangi bir beceri edinemediğini belirtmektedir (Frayha, 2003, 83-4).

Kısacası, Lübnan açısından 20. yüzyılın ikinci çeyreği, büyük ölçüde profesyonel sistemin getirdiği siyasi ve mezhepsel çatışmalar ile iç savaşlar arasında salınan bir gerilim hattı üzerinde geçmiş, bir türlü sağlanamayan düzen ve istikrârın her türlü devlet uygulamasını boşa çıkardığı bir süreç yaşanmıştır. 1975’te başlayan ve bu sefer on beş sene kadar süren Lübnan İç Savaşı, bu dönemin zirve noktası olarak değerlendirilebilir. 1943’te kabul edilen Ulusal Pakt uyarınca Lübnan’ın parlamenter sistemi, bir güçler dengesi ilkesine bağlı olarak, ülkenin Müslüman ve Hristiyan nüfusu arasındaki geniş demografik farklılığa rağmen, Maruni-Katolik bir Cumhurbaşkanı öngörmektedir. Haliyle, siyasi temsil olanaklarının kısıtlandığını öne süren Müslümanlar, profesyonel sistemi toptan ortadan kaldırmayı hedefleyen sol gruplar ile Filistinli mültecilere yönelik dış politikanın değişmesi talebinde olan Filistin davası taraftarları nezdinde Lübnan hükümetlerine karşı yoğun bir muhalefet söz konusudur (Hägerdal, 2017, 8). Nihayetinde Hristiyanlar ve Filistinli mülteciler arasında 1975’te patlak veren gerilim savaşa dönüşür. Lübnan İç Savaşı, kabaca dört aşamada tezahür eder. İlk aşama, 1975-76 döneminde “İki Yıl Savaşı” olarak adlandırılan Müslüman-Hristiyan mezhep çatışmasıdır (Traboulsi, 2018, 193). 1976 sonlarında çatışmalara son vermek için Suriye’nin Lübnan’ı işgali ile sonuçlanan bu dönem, akabinde ikinci bir aşama olarak farklı aktörlerin ve dinamiklerin devreye girmesiyle çehre değiştirir. 1982’de bu sefer İsrail’in ülkeyi işgal etmesi ile başlayan üçüncü aşama ise Filistin Özgürlük Ordusu’nun ülkeden ayrılmasına ve Hizbullah’ın bir aktör olarak sahneye çıkışına tanık olur (Hägerdal, 2017, 8). İsrail’in çekilişiyle başlayan ve 1990’da iç savaşın resmen bitişine kadar uzanan son aşama ise çoğunlukla ülkedeki militanlar arasındaki mezhep çatışmaları içerir. 1989’da Ta’if Anlaşması’nın imzalanmasıyla Lübnan siyasi tarihinde yeni bir sayfa açılır. Ta’if Anlaşması, Lübnan’da siyasi gücün yeniden dağılımını sağlayan uluslararası bir arabuluculuk

girişimi olarak yorumlanabilir. 1943 Paktını revize eden bu anlaşma uyarınca halen Maruni-Hristiyan bir cumhurbaşkanı olabiliyorken, bu pozisyonun ayrıcalıkları Bakanlar Kurulu'na devredilmiş, böylece Başbakanlık konumu pekiştirilmiştir. Ayrıca, Başbakanlık koltuğuna Sünni-Müslüman, Meclis Başkanlığı'na da Şii mezhebinden temsilcilerin yerleştirilmesi karara bağlanmıştır. Lübnan konfesyonel sisteminde “üçlü siyaset” (*troika*) olarak adlandırılan bu düzen, her ne kadar güç dengesi arayışından ileri gelse de, üç pozisyonun yetki ve sorumlulukları açısından halen dengesizlikler barındırmaktadır (Aoun ve Zahar, 2017, 114). Öte yandan Ta'if Anlaşması, aynı zamanda Suriye ile ilişkilerin güçlendirilmesi bağlamında dış politikaya yönelik belirlemeler de içerir. Bu durum, Aoun ve Zahar tarafından, ülkenin içinde bulunduğu karmaşa ortamında müdahale etmek ve düzeni tesis etmek konusunda bir hayli çekingen ve yetersiz kalan devlet kurumlarının yerine Suriye'yi Anlaşmanın garantörü konumuna yerleştirir (Aoun ve Zahar, 2017, 106).

Lübnan İç Savaşı'nın bitişiyle birlikte, eşzamanlı olarak, iki büyük yeniden inşa planı yürürlüğe konulur. İlki, savaş esnasında tahrip olan altyapının yeniden kurulması, ikincisi ise travmatize olmuş nüfusun eğitim aracılığıyla sağaltılmasıdır. Bu minvalde, 1994'te Eğitim Reform Planı hazırlanır ve yürürlüğe girer (Mounir, 2012, 86). Bu planın amacı, öğrenciler nezdinde ulusal aidiyetleri ve toplumsal kaynaşmayı güçlendirmek, özellikle de ulusal terbiye ve özgürlük, demokrasi, hoşgörü, şiddetin reddi gibi Lübnan'a özgü değerler vurgusuyla, yeni neslin gerekli bilgi, beceri ve uzmanlıkları edinmesini sağlamaktır (Frayha, 2003, 85). Ek olarak, Eğitim Reform Planı, ulusal entegrasyonu sağlamak hedefiyle üç ana strateji geliştirmektedir: Tarih ve yurttaşlık bilgisi ders kitaplarına belli standartlar getirerek tüm okullarda işlenmesini sağlamak, paralı eğitimi ve özel okulları savunmak, kamu eğitimini ve devlet okullarını güçlendirmek (Abouchedid, Nasser ve Blommestein, 2002, 65). Bu reform girişimine ilham veren Ta'if Anlaşması aynı zamanda, “aidiyetinde ve kimliğinde Arap olan Lübnan'ın bütün çocuklarına kucak açtığı” vurgusuyla, öğrencilerin ulusal birlik çizgisinde yeniden toplumsallaşmasını öngörmektedir (Abouchedid, Nasser ve Blommestein, 2002, 61). Dolayısıyla, örneğin sosyal bilgiler müfredatı, bir Arap Devleti olarak Lübnan kimliği, başkalarına saygı ve hoşgörü, kişisel özgürlüklerin ve insan haklarının önemi gibi detaylı amaçlar sıralamaktadır. Frayha'ya göre bu resmi reform planı, Lübnan'da toplumsal birliği gözeten bir yurttaşlık eğitime açılan, öğretim programları, müfredatın genel çerçevesi, ders

kitapları ile beraber iyi tasarlanmış bir girişim teşkil eder (Frayha, 2003, 86). Bununla birlikte, Ta'if Anlaşmasından henüz on yıl kadar sonra eğitim sistemi iki önemli sorunla karşı karşıya kalır. İlki, Lübnan tarihi ve siyasi sisteminin nasıl işleneceğine dair konsensüs kurulamamasından dolayı, Eğitim Bakanlığının tarih ders kitaplarını tektipleştirme ve standardize etme girişiminin başarısız oluşudur. Bugün dahi, bütün Lübnan okullarında kullanılan bir tarih kitabı bulunmamaktadır. İkincisi ise, Lübnan'da din eğitiminin taşıdığı hassasiyetlerin bilinci ve çekincesiyle, din dersleri müfredatta yer almamaktadır (Abouchedid, Nasser ve Blommestein, 2002, 61).

İç Savaş sonrası geliştirilen müfredat, taşıdığı demokrasi, hoşgörü ve insan hakları vurgularıyla, çatışma yönetimi ve barış eğitimi gibi hedefleriyle, yurttaşlık eğitimi barış inşası süreciyle ilişkili bir konuma da taşımıştır. Nitekim eğitim reformu uyarınca, bir yurttaşlık bilgisi müfredatı geliştirilebilmiş ve ders kitapları tektipleştirilebilmiştir. Bu bağlamda yurttaşlık bilgisi eğitiminin amacı, bütünsel bir Lübnan kimliğini yüceltmek, toplumsal becerileri geliştirmek, ülkede demokrasinin önemini pekiştirmek olarak tanımlanmıştır (Yoder, 2015, 145). Shuayb'ın araştırmasına göre, müfredatın bu bileşenleri ders kitaplarında, savaş sebebiyle ortaya çıkan silahlı çatışmalardan bireyler arasındaki fiziksel ve sözlü şiddete, yapısal anlaşmazlıklardan aile içi ve kuşaklararası çatışmaya değin geniş bir yelpazede temalar üzerinden yansımış, bu çatışmaların barışçıl bir şekilde çözülmesi ve yönetilmesi gerektiği kitaplarda özellikle vurgulanmıştır. Bununla birlikte ders kitapları, bu çatışmaların çözümüne dair herhangi bir etkinliği teşvik etmez, diyalog kurmaya yönelik herhangi bir pedagoji de öngörmez. Öğrenciler, barış eğitimine dair teorik bir bilgi edinirken, bunu uygulayabilecekleri pratiklerden yoksundurlar. Shuayb'a göre, halen mezhebi okulların revaçta olduğu Lübnan'da öğrenciler çoğunlukla kendileriyle aynı dinî cemaatten öğrencilerle beraber sosyalleşmekteyken, başka dinî gruplarla etkileşimi bir pedagojik etkinlik olarak uygulamaya koymamak, toplumsal kaynaşma hedefinin de önüne geçmektedir. Ek olarak, okulda ve toplumda açığa çıkan çatışmalara ya da kadına yönelik ayrımcılık ve şiddet gibi konulara son derece sınırlı yer vermektedir. Ayrıca yurttaşlık dersleri kapsamında barış eğitimi müfredat gereği öğrenim programlarında oldukça yetersiz bir yer kaplamaktadır (Shuayb, 2015, 145-147).

3.1.4 Devrim, Cumhuriyet, Avrupa: Fransa’da Ulusçuluk ve Eğitim

Genel olarak bakıldığında Fransız eğitim sisteminin iki uçlu bir gerilim üzerine kurulu olduğu tespit edilebilir. Bir yanda, 19. yüzyılın ulusal kimlik inşası ve cumhuriyetçi değerler mirası varken, diğer tarafta ise Avrupa Birliği süreciyle birlikte gelişen Avrupalı kimliği ve yurttaşlığı bulunur. AB içerisinde yer alan 25 ülke arasında Eğitim Bakanlığı “milli” ön eki taşıyan üç ülkeden biri de Fransa’dır (Dumont, 2005, 396). Fransız Devrimi’nden beri, bir takım anlam kaymaları ve dönüşümler geçirmiş olsa dahi, “Cumhuriyetçi değerler” eğitim alanında önemli bir yer kaplar. 19. yüzyılda monarşiye ve kiliseye karşı ulusal zaferi imleyen eşitlik ve laiklik prensiplerinin temelini teşkil ettiği bu değerler, hem okul tarafından telkin edilir, hem de devlet tarafından ulusal birliğin garantisi olarak korunur (Corbett ve Moon, 2002, 323).

Fransa’da ulusçuluk ve ulus tartışmasını nev-i şahsına münhasır kılan en önemli etken, 1789 Fransız Devrimi ile dünya siyasi tarihine giren ve tüm dünyaya yayılan ulus ve ulusçuluk fikridir. Fransa, bu bağlamda, modern ulus tanımının gelişiminde başrol oynamış tarihi bir ülke konumundadır. Nitekim, Ernest Renan’ın 1882 tarihli ünlü “ulus” tanımlaması da Fransız Devrimi’nin ulusa atfettiği anlama bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Godechot, 1988, 15).

Ulus bir ruhtur, ruhani bir prensiptir. Birbirinden ayrılamayacak iki şey bu ruhu, bu ruhani prensibi teşkil eder. Biri geçmişte, öteki ise şimdidedir. Biri belleğin zengin mirasının ortak temellükü iken, öteki mevcut konsensüs, birlikte yaşama arzusu, ortak mirastan mümkün olduğunca faydalanma isteğidir. Ulus, dolayısıyla, büyük bir dayanışmadır; geçmişin büyük fedakârlıklarının bilinci ve geleceğin yeni fedakârlıklarının şimdiden kabullenilmesiyle oluşur. Bir geçmişi varsayar ve ortak var oluşu sürdürme arzusu ile ifade edilen anlaşma tarafından şimdiki de çevreler. (Renan, 1882, 26)

Her ne kadar Fransız Cumhuriyetçi modelinin öngördüğü “bir ve bölünmez” ulus fikri farklı devletlerdeki hareketlere ilham vermiş ve harekete geçirmiş olsa da, bütün ülkelerde aynı ulusçuluk anlayışının ortaya çıktığını söylemek elbette mümkün değildir. Zira Fransız Devrimi’nin kendi dinamikleri içerisinde bile farklı ulusçulukların ortaya çıktığı belirtilebilir. Fransız ulusçuluğu olarak tanımlanan çerçeve, büyük ölçüde “halkların kendilerinden kurtulma hakkı” olarak İnsan Hakları Bildirgesi’nde formüle edildiği ve devrimci meclisler tarafından sahiplenildiği haliyle bir ulus anlayışına dayanır. Bu anlayış, din, dil, ırk ayrımı gözetmeden eşitliği savunur (Godechot, 1988, 26). Devrimciler için ulus fikrinin özü, ortak bir dil konuşan değil, bir ulus yaratma iradesi gösteren insanlarda bulunmaktadır. Her şeyden öte, homojen bir dizi kuruma ve merkezi bir cumhuriyetçi hükümete sahip olması gereken ulus,

Devrim döneminde Fransız ulusunun “bir ve bölünmez bir cumhuriyet” olarak güçlü, adına layık bir imaj çizmesi anlamına gelmektedir (Godechot, 1988, 18-19).

Bu noktada Devrim döneminde tartışılan farklı ulus fikirleri ile daha sonrasında Fransız ulusçuluğu olarak kurumsallaşacak ve bugüne taşınacak olan ulus anlayışı arasında da bir takım ayırım noktaları olduğunu vurgulamak anlamlıdır. Gauthier, örneğin, 1792-1815 arasındaki dönemde Fransız ulusçuluğunun yayılmacı savaş politikalarına bağlı olarak şovenist bir niteliğe sahip olduğunu öne sürer. Gauthier’in temel argümanına göre, insan hakları devriminin başarısızlığa uğramasıyla birlikte devrimcilerin öngördüğü ulusçuluk anlayışı fetihçi Fransız ulusçuluğu ile ikame edilmiştir (1988, 27). Devrim’in ünlü “Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik” sloganı, 1790’da ününü borçlu olduğu konuşmalardan birinde Robespierre tarafından dile getirilmiştir. Robespierre’in tasarrufunda bu slogan, insan ve yurttaşların sahip olduğu “doğal haklar” fikri üzerine kuruludur. Sloganın üçüncü terimi, “kardeşlik,” temelde insanlar arasındaki ilişkiye vurgu yaparak bir yandan halkların egemenliğine diğer yandan da yurttaşlığın evrensel karakterine yaslanmaktadır (Gauthier, 1988, 28). Devrim meclislerinde sıkça tartışılan temalardan biri olarak kardeşlik ve evrensel yurttaşlık fikirleri, Robespierre tarafından 1793’de insan hakları bildirgesinin taslağında yer almak üzere net bir şekilde tanımlanmıştır. Buna göre kardeşlik, özgürlük ve özyönetim için beraber çalışmayı yücelten, insanlar ve halklar arasında karşılıklı yardımlaşma ödevine tekabül eder. Evrensel yurttaşlık ise sadece toplumun üyesi yurttaşların değil ama bütün insanlığın eşit haklara sahip olduğu bir ulusal egemenlik fikrine dayanmaktadır (Gauthier, 1988, 33). Bununla birlikte 1793’de yayınlanan İnsan Hakları Bildirgesi’nde Robespierre’in bu önerisi yer bulmaz. Halk hareketinin başarısız oluşu ve Robespierre ile taraftarlarının hareketten ihracı sebebiyle, Fransız ulusçu ideolojisi, 1789’da harekete geçirilen “doğal haklar” teorisini terk eder; 1795’te yayınlanan Haklar ve Ödevler Bildirgesi, doğal haklar kavramını “insanların toplumsal hakları” ile ikame etmiştir (Gauthier, 1988, 35-6). Tam da bu noktada, Hannah Arendt’in insan haklarına yönelik ünlü okumasını hatırlatmakta fayda var:

Devlet ile ulus arasındaki gizli çatışma, henüz modern ulus-devletin doğuşunda, Fransız Devrimi’nin İnsan Hakları bildirgesini ulusal egemenlik talebiyle birleştirdiği o anda kendini gösterir. Aynı temel haklar, aynı anda hem bütün insanlığın devredilemez hakları hem de belli ulusların ortak mirasları olarak öne sürülmüş, ulus İnsan Hakları’ndan doğan yasalara tabi olarak belirlenmiş, egemen ise kendinden üstün hiçbir evrensel yasaya tabi olmayan olarak tanımlanmıştır. Bu çelişkinin pratik bir sonucu, daha o zamandan itibaren insan haklarının ancak ulusal haklar olarak ve bir devlet tarafından garanti edilip uygulanabilmesidir; böylece yasanın üstünde ya da ötesinde bir varlığa sahip olması gereken, “ulusal ruh”un temsilcisi olarak taşıdığı yasal ve rasyonel niteliğini kaybederek devletin koruduğu ve garanti altına

aldığı yurttaş haklarına dönüşmüştür. Böylece ulusal egemenlik, insanların özgürlüğü fikri olmaktan çıkmış, yasadışı keyfiyet aurasının etkisine girmiştir. (Arendt, 1951, 230-31)

Söz konusu gelişmede rol oynayan ana etken, Emsley'e göre, Devrim'in kendisini bir dönüşüme uğratan savaşlar ve Jacobin diktatörlüğü olmuştur. Başlangıçta, egemen bir halk ve özgür bir ulus olarak monarşinin tiranlığına karşı silahlanma hedefiyle devrimciler tarafından tedavüle sokulan ulus fikri ve Fransa'nın tüm uluslara bir örnek model teşkil ettiği görüşü, nihayetinde Fransız yayılmacı savaş politikalarına ile Avrupa'da o dönemde tezahür eden savaşların yarattığı koşullara kurban gitmiştir. Devrimci meclislerin fiziksel yapısının el verdiği ölçüde Jacobinler gibi baskın grupların yönlendirmesiyle agresif bir ulusçu retorik gelişmeye başlamış, ulus fikri de insan ve yurttaş haklarından uzaklaşarak başka ulusların buyruğundan bağımsızlaşma bağlamında bir anlam kazanmıştır (Emsley, 1988, 39-42). Son tahlilde, Devrim sonucunda monarşinin ve dini kurumların otoritesinin sarsılmasıyla ortaya çıkan kültürel boşluk ulusal ideoloji ile doldurularak, yeni bir aidiyet biçimini, yeni bir kimliği ve kendini adayacak yeni bir davayı tasvir eder hale gelmiştir (Emsley, 1988, 52).

Fransız Devrimi'nin eğitim alanına etkisi, "bağımsız, zorunlu ve evrensel" bir kamusal eğitim fikrinin yüceltilmesi bağlamında kendini gösterir. Devrim'in öne sürdüğü eşitlikçi idealler evrensel eğitime yönelik böylesi bir girişime ilham verirken, Fransa açısından zorunlu, bağımsız, seküler eğitim anlayışının kurumsallaşması, ancak III. Cumhuriyet tarafından ulusal eğitim alanında somut yasal adımlar atılmasıyla vuku bulur (Farha, 2012, 65). 19. yüzyıldan bugüne, okul, geleceğin yurttaşlarının ulusal bağlılık hissiyatını geliştirmenin bir enstrümanı olarak algılanmaktadır. III. Cumhuriyet dönemi Fransa'sı, yurtsever ve laik eğitimin temelini teşkil eden bir ulusal kimlik anlayışının filizlendiği yerdir. Bu kimliğin öğrencilere benimsetilmesinde, Fransa'nın ne kadar güzel bir ülke olduğu görüşünden hareketle şekillenen bir vatan sevgisi ile cumhuriyetçi prensipler ve ahlaki değerleri baz alan bir yurttaşlık anlayışının özellikle tarih ve coğrafya eğitiminde egemen olmasına yol açar. Farklı dönemlerde bu anlayışa eklenen farklı temalar da göze çarpmaktadır. Örneğin, 2. Dünya Savaşı döneminde vatan için kendini feda etmeye hazır olmak, yurttaşlık eğitiminde bir tema haline gelirken, 1970'ler itibariyle coğrafyanın giderek mekânsal bir nitelik kazanmasıyla daha çok toplumsal, ekonomik ve ekolojik temaların ön plana çıktığı görülebilir. Böylece 1980'ler itibariyle ulusal kimlik olgusu bulanıklaşırken, yurttaşlık bilinci giderek daha az tarih ve coğrafya derslerinin amacı olmaya başlar.

Bununla birlikte, 2000'lerin başında gerçekleşen eğitim reformları, III. Cumhuriyet'in değerlerini ve kimlik anlayışını yeniden tesis ederek, ulus fikrini eğitim sistemine geri sokar (Dumont, 2005, 398-402).

Nihayetinde, cumhuriyetçi değerler ve ulusal kimlik anlayışı, bugün için de Fransız eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçasını teşkil etmektedir. Saha çalışması esnasında da gözlemlenen bu etken, öğretmenlerin siyasi angajmanlarından bağımsız olarak Cumhuriyetçi değerleri, özellikle de laik bir eğitim anlayışını savunmanın ortak bir tavır olduğunu ortaya koymuştur. Ders programlarından ders kitaplarına kadar eğitim politikalarına katkı sunmuş bir tarih öğretmeni görüşmeci, bunun “normal” olduğunu sıklıkla vurguluyor. Aşağıdaki alıntısında da görülebileceği üzere bu görüşmeci, her ülkenin kendi özgün siyasi değerlerine sahip olduğunu ve bunu yeni kuşaklara aktarmanın eğitimde birincil hedefler arasında yer aldığını düşünüyor. Öte yandan görüşmecinin konuşmasının satır aralarından Fransa'nın sahip olduğu değerlerin başında “laiklik” ve “demokrasi” ilkelerinin geldiği de tespit edilebilir.

Bir yandan bu son derece normal, zira patriyotik bir eğitim istemiyoruz. Ama diğer yandan Fransız siyasi kültürünü ve Fransa tarihini de öğretmemiz de normal. Ya da coğrafyasını. Bu bana son derece meşru görünüyor. Mesela, bugün öğrencilerin büyük bir kısmı Fransız coğrafyasındaki bölgeleri bilmiyor, şehirlerin yerini tespit etmekte sıkıntı çekiyor. Kendi ülkelerinin coğrafyasını bilmiyorlar. Halbuki bu onların ulusal siyasi değerlerinden biri. Çünkü her ülkenin kendi değerleri var. Bence demokrasinin ve Fransız Cumhuriyetinin temel siyasi değerlerini öğretmek kötü bir şey değil, Frana'da bir siyasi değer olan laikliği öğretmek normal. Ama tabii bunu yaparken propagandaya düşmemek de normal. Milliyetçi olmasın, Fransa'nın büyüklüğünü yüceltmesin. Ama yine de bir perspektif, nesnel bir tarihsel vizyon versin. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Burada bir parantez açarak Fransız cumhuriyetçiliğinden bahsedelim. Fransız cumhuriyetçiliği, temelde, Fransız ulusal kimliğinin devlet tarafından yüceltildiği bir kültürel ulusçuluk ile kültürel çeşitliliğin kamusal kabullenilişi olarak çok-kültürlülük arasındaki bir gerilim hattında ikamet eder. Devrim'in sloganına referansla özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik olarak telaffuz edilen cumhuriyetçi değerler, siyasi bir duruş olarak cumhuriyetçiliğin de çehresini belirler; bununla birlikte Devrim zamanında sahip oldukları anlamlardan farklılaşmışlardır. Özgürlük, Fransız cumhuriyetçi tahayyülünde bireysel otonominin devreye sokulmasıyla mümkün hale gelen bir rasyonel öz-belirlenim ilkesine dönüşür. Eşitlik ise, İnsan Hakları Bildirgesi uyarınca “kökeni, ırkı, dini açısından ayırım yapılmaksızın eşit” olan insanların kültürel farklılıklarını önemsizleştiren bir mahiyet kazanır. Bu bağlamda cumhuriyetçi tahayyül açısından kardeşlik, ortak kültürel kimlikten ziyade öz-belirlenime sahip siyasi bir topluluğun aktif bir üyesi olmak haline gelir. Bütün bu üç ilkeyi de kapsayan

laiklik ise, kelime anlamı itibariyle devlet ve din arasında bir ayırım öngörüyor olsa da, gelinen noktada dini ve kültürel referansların betimlediği kimliklere yönelik kamusal alanda da kendini gösteren bir tarafsızlık ima etmektedir. Bu dörtlü değerler şeması, kamusal politikalara yansydıkları ölçüde okullaşma ve eğitim alanında da pratik tezahürlere yol açar. Özgürlüğü bireysel otonomi ile eşgüdümlü gören eğitim anlayışı, öğrencilere sahip oldukları hak ve ödevleri yerine getirmelerini sağlayacak gerekli becerileri edindirmek amacını güder. Kültürel ayrımların önemsizleşmesi, kültürel ve sosyal çeşitliliğin bir kenara bırakılmasında ve bir ulusal birlik hissiyatının yaratılmasında etkilidir. Laiklik ise, okullarda ve kamusal alanda başörtüsü kullanımına yönelik siyasi tartışmalardan hatırlanacağı üzere, böylesi bir Fransız ulusal kimliğinin şiddetli bir savunusu haline gelir (Laborde, 2001, 717-20).

Nihayetinde cumhuriyetçi duruşun öne sürdüğü değerler, Fransız yurttaşların şekillendirilmesinde kritik bir unsur olarak eğitim politikalarında da doğrudan yansımaları bulmaktadır. Devrim'in ortadan kaldırdığı mutlak monarşinin yerini alan cumhuriyetçi yönetim anlayışı, Devrim ile cumhuriyetçi değerler arasında bugün dahi bir politik söylem olarak tekrarlanan güçlü bir bağ varsayar. Cumhuriyetçi değerlerin böylesi bir ulusal çerçeveye sokulduğu bu kurumsallaşma süreci, geleceğin yurttaşlarına toplumsal sınıfları ya da kökenlerine bakılmaksızın tektip olarak uygulanacak ulusal müfredatların da geliştirildiği bir döneme tekabül eder. Böylece ulusal eğitim, Fransız cumhuriyetçi geleneğin alamet-i farikası olarak, hem tarihsel bilginin hem de Fransız olma hissiyatının aktarımında öncelikli bir rol kazanır (Corbett, 1996, 5). Osley ve Starkey'in Fransa'da yurttaşlık eğitimine dair yaptığı araştırma bu bağlamda önemli göstergeler sunar. Bu araştırmaya göre, Fransız müfredatı büyük ölçüde cumhuriyetçi değerler üzerine kuruludur, insan haklarına ve ırkçılığın ya da ayrımcılığın kabul edilemezliğine vurgu yapar (Osley ve Starkey, 2001, 287). Bir cumhuriyet rejiminde yaşamının önemi, Cumhuriyet'in temel değerlerine bağlılığın bir uzantısı olarak toplumsal kaynaşma gibi temalar Fransız yurttaşlık eğitiminin belkemiğini teşkil etmekte, bununla birlikte söz konusu ilkeler ile toplumsal gerçeklik arasındaki uçurum (örneğin azınlıkların maruz kaldığı ayrımcılık) da ders kitaplarının konusu olabilmektedir. Öte yandan ulusal kimlik ve ulus Fransız müfredatının önemli bir parçasıdır, ulusun temsilinde azınlıklara ve siyahilere yer veren portreler de bu bağlamda ders kitaplarında (çelişkili bir biçimde) yer almaktadır (Osley ve Starkey, 2001, 301).

Her ne kadar Fransız ulusal kimliği halen eğitimin önemli bir parçası olsa da, “Avrupalı kimliği” vurgusu 1980’lerden başlayarak Fransız eğitim müfredatlarına giren bir tema olarak göze çarpmaktadır (Baqués, 2006, 106). Avrupa Birliği’nin teşekkülünde kritik bir öneme sahip olan Maasricht Anlaşması (1992), aslen doğrudan eğitim ile ilgili bir sözleşme olmamasına rağmen, 126. Madde uyarınca eğitim sistemlerinin Avrupalılaştırılması ve eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesine yönelik bir irade taşımaktadır. Buna bağlı olarak Fransız Milli Eğitim Bakanlığı da aynı sene Avrupa üzerine temaları işleyen derslerin açılmasına yönelik bir kararı uygulamaya sokar. Bu uygulama, özellikle tarih müfredatında kendini gösterir; henüz Maastricht Anlaşması’ndan önce dahi tarih dersleri kapsamına girmiş olan 20. yüzyıl Avrupa Tarihi gibi konular, bu reform ile birlikte eğitimde bir Avrupalı kimliğinin teşekkülüne açılan bir amaca hizmet etmeye başlar (Legrıs, 2010, 139-40).

Avrupa’nın eğitim müfredatlarına girişi, ulusal eğitimin çehresine dair tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Nitekim, Avrupa’ya yönelik temaların müfredata eklenmesi beklendiği kadar kolay olmaz; tarih ve coğrafya dersleri bu dönemden sonra için hazırlanan programlarda ikili bir kimlik ve aidiyet şekillendiği göze çarpar. Somut bir örnek vermek gerekirse, Dumont’un lise seviyesinde coğrafya eğitimine dair analizi çarpıcıdır. Buna göre coğrafya bağlamında “toprak (*territoire*)” temasına iki yaklaşım gözlemlenmektedir: İlki ulusal aidiyetleri referans alırken, ikincisi ilkinin yarattığı hissiyatı pratik olarak ortadan kaldırmaktadır. İlk yaklaşım bağlamında, Avrupa bir “toprak (*territoire*)” olarak değil, bir “alan (*espace*)” olarak sunulur; ayrıca Avrupa Birliği’nin kuruluşu, “egemen ulus-devletlerin işbirliğine ve kurumsal ittifakına dayanan bir sistem” olarak ifade edilmektedir. Böylece ulusal çıkarların korunmasına yönelik vurgu da mümkün hale gelir: Avrupa Birliği, ulus-devletlerin, bir anlamda o ulusu teşkil eden halkların iradesinin bir sonucudur; dolayısıyla siyasi olarak ne bir ulus ne de bir devlet niteliği taşımaktadır. Birlik, uluslararası anlaşmalar aracılığıyla ulusal yasalara dayatılan bir yasalar bütünü olarak kurumsallaşmıştır. Kısacası, coğrafya müfredatının ilk kısmı, burada kısaca aktarıldığı üzere, Avrupa bölgesine ulusal bir yaklaşım getirerek, ulus-devletleri ana referans noktası olarak sunar. Bununla birlikte, Dumont’un bahsettiği ikinci yaklaşımı teşkil eden müfredatın geri kalanı, göç, ekonomi, kentleşme gibi somut konseptler üzerinden Avrupa Birliği’ne farklı bir bakış getirerek, söz konusu alanı “topraksızlaştırılmış (*déterritorialisé*)” olarak sunmaktadır. Dumont’a göre bu durum, ulusal kimliğe yönelik algıyı krize

sokmaktadır; zira Avrupalılığa dair bir kimlik inşasını öngören ikinci kısım, Fransız ulusal kimliğinin mahiyetine yönelik soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir (Dumont, 2005, 411-16).

Legrıs, “çoğul ulusal yurttaşlık (*citoyenneté nationale plurielle*)” olarak tanımladığı, aynı anda hem Fransız hem de Avrupalı kimliğini pekiştirmeyi hedefleyen bu politikanın 1995 itibariyle geliştirilen tarih müfredatlarında görünür olduğunu tespit eder (Legrıs, 2010, 143). 2010 yılında tedavüle giren tarih müfredatı, örneğin, Avrupa’yı merkeze alarak, “dünya tarihi içerisinde Avrupa ve Avrupalılar” gibi ünite başlıklarının teşekkülüne yol açmıştır. Böylece, Legrıs’e göre, tarih müfredatlarında hedeflenen ulusal kimlik gideren daha karmaşık bir nitelik kazanmıştır. 1980’lerde başlayan bu dönüşüm, bir yandan da tüm dünyada gözlemlenen bir paradigma olarak tarih eğitime yaklaşımdaki değişimlere dair ibareler de taşımaktadır. Güncel tarih, bir anlamda şimdiki zamanın (diğer bir deyişle 20. yüzyılın) tarihi önemli bir tema haline gelmiş, Avrupa ve Avrupalılık teması da bu bağlamda tarih eğitiminde önemli bir zemine oturmuştur (Legrıs, 2010, 151-52).

Ulusal eğitimin bir hayli merkezileştirilmiş olduğu sıklıkla dile getirilen Fransa’da (Baqueş, 2006, 105; Egéa-Kuehne, 2003, 329), eğitimde öğretmenlerin sahip olduğu otonomi önemli bir tartışma konusudur. Daha en başından öğretmen olmak, mesleki yeterliliğin denetlendiği iki merkezi sınav türünden birinde başarılı olmayı gerektirmektedir. CAPES ve *agrégation* olmak üzere bu iki sınavdan birine giren adayların sonuçlarına göre öğretmen atamaları yapılmaktadır. İki aşamalı olan bu sınavlar büyük ölçüde üniversitelere giriş sınavı olan *baccalauréat* ile benzerlik göstermekte, sınavın sözlü kısmında öğretmen adaylarından canlı bir ders anlatımı yapmaları istenerek pedagojik kapasiteleri test edilmektedir. Mesleki uzmanlığın yeterli olduğu teknik ve profesyonel dışında tüm ortaokul ve lise seviyesinde öğretmen atamaları bu iki sınav neticesinde elde edilecek sertifikaya bakmaktadır. Bununla birlikte sınavların zorluğu nedeniyle adaylar belirlenen alt sınırı geçememekte ve öğretmen ataması yapılamamaktadır. RTL tarafından 2014’te yayınlanan bir gazete makalesine göre bu yıl için ilan edilmiş öğretmen kontenjanlarının yarısı bu sebepten dolayı boş kalmıştır (RTL, 2014). Coğrafya bölümü mezunu olan ve üç senedir Tarih-Coğrafya öğretmenliği yapan bir görüşmeci, bu sınav sistemini şu sözlerle ifade ediyor:

Fransa’da öğretmenlik için iki sınav var. Biri CAPES, bu sınav ile her sene 700-800 öğretmen alınıyor Tarih-Coğrafya alanında. Çok zor bir sınav. Sonra bir de *agrég* var, bu sınavla 70 Tarihi ve 25-30 da Coğrafyacı alınıyor her sene. Ben bu sınavdan geçtim, çok ama çok zordu. *Agrégation* aldığımızda haftada on beş saatlik ders vermeniz gerekiyor. CAPES için ise bu saat haftada on sekize çıkıyor. Bir de *agrégation* ile atanırsanız daha az dersiniz olmasına rağmen daha fazla maaş alıyorsunuz. O nedenle *agrégation* tercih ettim, böylece bir yandan araştırmalarımı da sürdürebilmek için. (Fransa Fransız Okulu 1, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Sınavda başarılı bulunan adaylar ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim kurumlarında bir sene staj yapmak üzere görevlendirilmektedir. Bu senenin sonunda öğretmenlik mesleğini icra etmeye hak kazanan adaylar yine merkezi bir atamayla yeni görev yerlerine yerleştirilmektedirler. Bu görevlendirmelerde Bakanlığın benimsediği bir öncelik sıralaması da devreye girmektedir. Nitekim aynı görüşmeci, Fransa’da “öncelikli eğitim bölgeleri (*zones d’éducation prioritaire*)” adı altında özellikle göçmen mahalleleri ve banliyöler için belirlenmiş bir sınıflandırmanın söz konusu olduğunu, stajyer öğretmenlerin de ilk senelerini sıklıkla bu okullarda geçirdiğini aktarıyor. Öte yandan sol görüşlü olan bu genç öğretmen için bu tür bir sınıflandırmanın taşıdığı handikapları da gözden kaçırmamak gerekir; zira böylesi bir politikanın benimsenmesi bir yandan söz konusu bölgelerde verilen sosyal hizmetin kalitesinde kayda değer bir düşüşe, diğer yandan da meslek hayatına henüz başlamış öğretmenlerin prekarizasyonuna yol açmaktadır.

Öncelikli eğitim bölgeleri... Tam tarihini hatırlamıyorum ama sanırım 1980’lerde, yani Mitterand yıllarında başlayan bir uygulama bu. Hedefi de şöyle, özellikle banliyölerde, daha dezavantajlı grupların yaşadığı yerlerdeki eğitim kurumlarında daha fazla ihtiyacı olduğunu tespit ederek bu açığı kapatmak. Mesela daha hafifletilmiş bir sınıf kurmak, atıyorum otuz öğrenci değil de sınıf başına yirmi öğrenci ile çalışmak. Başka kriterler de olabilir, daha fazla bütçe ayırmak, özel projeler hazırlamak gibi. Bence sorun şu: Bütün bu etiketlerin bir etkisi olduğu görmezden geliniyor. Bir yandan, tamam, durumu iyileştirmek demek bu, ama diğer yandan da durumu daha iyi olan, maddi açıdan daha rahat durumdaki aileleri bu tür eğitim kurumlarından kaçınmaya itiyor. Böylece yoksulluğun gettolaştırılmasına çıkıyor aslında. Ne zaman kamu hizmetlerinde daha yoksul bir kesimi hedef alan bir politika ortaya konsa, o hizmetin kalitesi hemen en düşük seviyeye geriler. Çünkü çalışma koşulları zorlaşır ve o hizmeti vermekle yükümlü kamu görevlileri tayinlerini istemeye ya da mesleği bırakmaya başlar. Bu nedenle de bu tür eğitim kurumlarında hep gençler çalışır, çünkü ağırlığı olan daha tecrübeli öğretmenler başka bir yere tayin edilmelerini sağlayabilirler. Böylece mesleki hayatın başındaki öğretmenler daha ilk yıllarından kırılğan (*précaire*) bir hayata giriyor. (Fransa Fransız Okulu 1, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Öğretmenler arasında bu tür okullar “zor kurumlar (*établissements difficiles*)” olarak adlandırılmaktadır. Birkaç on yılı aşan bir meslek hayatı olan öğretmenlerin yolu en az bir defa böyle bir kurumdan geçmiştir. Yukarıda alıntılanan öğretmenin de vurguladığı üzere bu tür eğitim kurumları Fransa’daki kültürel hayatın da önemli bir bileşenidir, hatta üzerine kurmaca filmler bile çekilmiştir. Söz konusu öğretmen, örnek olarak 2009 yılı yapımı *La Journée de la jupe* filmini gösterdi. Film, böylesi zor bir okulda görev yapan bir öğretmenin, öğrencilerinden gördüğü hakaretler ve şiddet

sonucunda harekete geçmeye karar vererek silahlanıp tüm sınıfını rehin almasını konu ediniyor. Görüşmeci bu filmi “beş para etmez” diye yorumlarken, bu tür okullar için böylesi bir temsilin üretilmesinde bu kurumların bulunduğu mahallelerde yaşayan nüfusa yönelik nefretin ve ayrımcılığın rol oynadığına da dikkat çekiyor. Fransız-Ermeni emekli bir tarih öğretmeni de görüşmecinin bu eleştirisine katılıyor. Bu öğretmen, kendi deneyimi üzerinden esasen bu kurumlardaki öğrencilere dair yerleşik algının sorunlu olduğunu tespit ederek, böyle bir kurumda çalıştığı zamanı “harika bir sene geçirdim” diye tarif ediyor.

Paris bölgesinde zor bir okulda çalışmışım. Eğitim yılının başında bu okula atandım, çünkü bu okulda öğretmen açığı vardı, bir öğrenci okulu ateşe vermiş falan. Görüyorsunuz ya, böyle okullar var ama ben çok çok iyi bir sene geçirdim, çünkü esasında buradaki öğrencilerin çok fazla ihtiyacı var buna. Elbette öğrencileri oldukça zorlayıcı buluyordum, böyle olduğu izlenimi veriyor tabii ki. Ama bu tüm öğrenciler böyle bu okullarda demek de değil. Günün sonunda öğrencilerime soruyordum, dersleri değil ama, zaten ders en önemlisi de değil, günleri nasıl geçti diye. Eğer güzel bir gün geçirdilerse bu bana yetiyordu. Çünkü onları böyle kazanıyorsunuz. Onlara bir şeyler verebildiğimi hissettiğim için ben de çok mutluydum. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri göz önüne alındığında “zor kurumlar” sınıflandırmasına giren bir başka unsur ise okulun nerede bulunduğu ya da öğrencilerin sosyo-ekonomik profiline değil, tam da eğitim sisteminde okulun hangi seviyede olduğuna bağlıdır. Yine zor kurumlar üzerine bir soru yönelttiğim bir başka görüşmeci, bu bağlamda Fransız ortaokulları (*collège*) ile ilgili tespitlerini paylaştı. Müfredatların hazırlanmasından ders kitaplarının yazımına pek çok alanda Fransız eğitim sistemine katkı da sunmuş olan tarih öğretmeni ve üniversite profesörü bu görüşmecinin bakış açısından ortaokullar öğrencilerin “kayıp seneleri” olarak görülebilmektedir. Zira ilkökul ile lise arasında geçen bu dört sene boyunca öğrencilerin eğitim seviyesine hiçbir katkı sunulamamakta, öğrenciler “tabir-i caizse boş bir şekilde” bu kurumlardan çıkmaktadır. Bu sebepten ötürü özellikle Paris liselerinde çalışmak zorlayıcı bir durum haline gelebilmektedir.

Ben Paris liselerinde, oldukça zor kurumlarda çalıştım. Ancak ikinci kademe eğitim itibariyle öğrencilerden bir şeyler almaya başlıyorsunuz, ancak o zaman bir şeyler yazabilir hale geliyorlar. Onlar da bunu istiyorlar, bunu seviyorlar. [...] Fakat ortaokul seviyesinde çok ciddi bir sorun var. Çünkü ortaokulda kimse hiçbir şeyi takmıyor. [...] Onlara [öğrencilere] hiçbir şey sunmuyoruz. Bu seviye ile ilgili bir sorun. Çünkü ortaokul yıllarında boş yere zaman harcıyorlar. İlkokul seviyesinde bu yok, oradaki öğretmenler (*instituteurs*) ne yaptıklarını biliyorlar ve genelde de iyi yapıyorlar. Fakat sonrasında üç dört senelik anlamsız bir boşluk var. Sonra bu öğrenciler liseye geldiklerinde zorlayıcı bir duruma dönüşüyor. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Ortaokullardaki eğitim seviyesinin yetersiz oluşu, Fransa eğitim sisteminde önemli bir sorun olarak tespit edilebilmektedir. Bu tespiti paylaşan bir başka görüşmeci,

öğrencilerin seviyesindeki gerileme ile birlikte liselerde de istenen ilerlemenin sağlanamadığına dikkat çekiyor. Bu görüşmecinin vurguladığı üzere sorun öğretmenlerden değil, sistemin kendisinden kaynaklanıyor. Neticede hem öğretmenin, hem de öğrencilerin ellerinden geleni yapmalarına rağmen belli bir eğitim seviyesine erişilememesi, sistemik bir sorunun varlığına işaret eder hale geliyor.

Burada eğitim sistemi çok sorunlu işliyor. Özellikle de ilkokul ve ortaokul seviyesinde. Bence sorun öğretmenler değil, kendimden biliyorum, ortaokulda çalışıyor olsaydım ben de daha iyisini yapamazdım. Aynı sonuca varırdı. Bu öyle bir sistem ki sonucunda ortaokuldan çıkan çocuklar sıfır seviyesinde öğrenciler oluyor. Üç defa, dört defa soruyorsun, soruyu anlamıyorlar, cevap da veremiyorlar. Odaklanamıyorlar, sürekli kendi aralarında şakalaşıp eğlenmeye bakıyorlar. Benim sınıflarımda böyle öğrencilerden çok var. [...] Yani öğrencilerin seviyesi [bir sorun]... Elbette çok tatlı çocuklar hepsi, akıllı olmadıklarından da değil. Bu bütün bir eğitim sistemiyle ilgili, bu sistem işlemiyor. (Fransa Fransız Okulu 1, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Öğrencilerin seviyesi Fransız eğitim sistemindeki sorunlardan bir diğeri olarak bu şekilde tespit edilirken, bu soruna kaynaklık eden bir diğer sorun ise müfredatların yeterince talepkâr ya da zorlayıcı (*exigeant*) olmayışı olarak ifade ediliyor. Her ne kadar görüşme yapılan öğretmenler konu ve temaların fazlalığı nedeniyle müfredatların “aşırı yüklü” olduğu hususunda hemfikir olsalar da, bu konu ve temaların işlenişi bağlamında yetersiz olduğuna dair izlenimler de söz konusudur. Müfredatların hazırlanmasında da görev almış deneyimli bir öğretmen, öğrencilerin tümüne uygulanması gereken müfredatların esasen farklılaşan beklenti ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikten yoksun olmasını “eğitimde eşitsizlikler” bağlamında değerlendiriyor. Zira merkezi bir sistem üzerinden herkese eşit (dolayısıyla “aynı”) eğitimi sunma kaygısıyla hazırlanan müfredatlar, farklı beklenti ve ihtiyaçlar içerisindeki öğrenciler arasında bir denge yakalamak amacıyla seviyeyi aşağı çekmektedir. Dolayısıyla bu görüşmecinin de ifade ettiği üzere eğitim alanında “demokratikleşme” adı altında benimsenen böylesi bir politika, neticede bir eşitsizlik sorunu haline gelmektedir.

Fransa’da eğitimin genel sorunları, ki büyük ölçüde de belgelenmiş sorunlardır bunlar, öncelikle eğitimsel eşitsizlik (*inégalité scolaire*) diyebilirim. En iyi ve en kötü seviyelerin belirlendiği PISA raporlarında da bunu görebiliyoruz. Dolayısıyla bu Fransız eğitim sisteminin bir gerçekliği. Sonra, bir diğer sorun, ki bu görece daha yeni bir mesele, seviye sorunu. Ben değil ama bazı öğretmenler diyor ki özellikle dile hâkimiyet ve yazılı ifade açısından çok ciddi bir gerileme var. Öğrenciler liseye geldiklerinde kendilerini ifade edebilecek seviyeden yoksunlar. [...] Müfredatları hazırlayanlar da bu sorunun farkındalar, diyorlar ki “BAC (bakalorya) seviyesine gelmiş öğrenciler okuma ve yazmada sorun yaşıyor.” Bugün Bakan bile bunu söylüyor. Bence son yirmi yıldır üstesinden gelmeye çalışılan esas sorun bu. Bu mesela tarih müfredatlarında da var, ama sonuçta müfredat öğrenciden çok öğretmeni ilgilendiren bir mesele. Her hâlükarda müfredatlar öğrencilerden çok fazla şey talep etmiyor. [...] Tabii burada beklenti ve ihtiyaçlar sorunu var. Bu aslında denetim (*inspection*) ile alakalı, çünkü eğitimde demokratikleşme ile yapmaya çalıştıkları sonucunda bu sorun ortaya çıkıyor. Zira neticede

farklı beklenti ve ihtiyaçları da müfredata göre adapte etmek zorunda kalıyorsunuz. Herkes iyi bir lisede eğitim göremezken, herkesin BAC seviyesine kadar gitmesini bekliyorsunuz. Eh, adapte olmayıp ne yapacaksınız? (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Müfredatlar ile gelen böylesi bir “adaptasyon” ihtiyacı, tersinden bakıldığında, bir anlamda öğretmenin kendi otonomisine açılan bir kapı işlevi de görebilmektedir. Şaşırtıcı bir şekilde, herkesin merkeziliği konusunda hemfikir olduğu Fransız eğitim sistemi tarafından öngörülen müfredatlar öğretmenler tarafından sürekli olarak esnetilmektedir. Saha çalışması boyunca pek çok öğretmen, eskiden müfredatta yer alan ama sonradan kaldırılmış konuları işlemeye devam ettiklerini ya da aslında hiç müfredatta bulunmayan ama önemli görülen temaları kendi derslerinde işlediklerini ifade etmiştir. Bu konuda çarpıcı bir açıklama, Fransız-Ermeni emekli bir tarih öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Henüz Fransa’nın Ermeni Tehcirini “soykırım” olarak tanımadığı bir dönemde bu konuyu kendi derslerinde işlediğini belirten bu görüşmeci, nihayetinde bir “sorun” olarak algılanabilecek denetim açığının kendi avantajlarına dönüştüğü görüşünü paylaşıyor:

Eğitim sisteminin meseleleri... İkinci kademede öğretmen olduğumuzda tabir-i caizse yerlerde sürünüyoruz (*au ras des pâquerettes*). Şimdi, tarih-coğrafya için bir müfredat var. Normalde bu müfredatı uygulamamız gerekir, çünkü neticede müfettişler var falan. Ama ne yazık ki bu müfettişler okullara her sene değil, her on senede bir geliyorlar. Yani aslında kötü bir sistem değil bu. [Gülüyor] [...] Mesela müfredata göre öğrencilere belli metinleri dikte ettirmemiz gerekiyordu. Ben öğrencilere dikte ettirmekle vakit kaybetmemek için onlara metnin fotokopisini dağıtıyordum, “evde kopyalayın getirin” diyordum. Böylece onlara metnin içeriğini açıklayıp sorular soracak vaktim oluyordu derste, daha interaktif böyle. Şimdi bu yöntem müfredata girdi, artık dikte etmek yerine dağıtıp tartışıyoruz, ama o zaman böyle değildi. Eh, ben bunu zaten yapıyordum! [...] Her on senede bir teftiş edildiğimiz için aradaki zamanda ne istersek yapabiliyoruz. Elbette aslında amaç bu değil, amaç öğrencilerin çalışmasını sağlamak ve tabii bir de takip etmemiz gereken bir müfredat var. Ama aslında belli bir özgürlüğümüz var, bakın başka bir örnek vereyim. Fransa’da her okulda Müslüman öğrenciler var. Onlara İslam anlatırken, şimdi müfredata göre en fazla 4-5 saat ayırıyoruz. Müslüman öğrencilerimin olduğu bir sınıfta, bu konuyu daha geniş tutarak onlara aslen bunun kültürel bir miras olduğunu da göstermeye çalıştım. Yani yaptığımız şeyi değerli kılmak istedim. Mesela biz bu sınıfla sadece din üzerine çalışmadık, Arap-İslam medeniyeti üzerine de çalıştık. Hatta Fransızcadaki Arapça kökenli kelimeleri tartıştık. Başka şeyler de olabilir, mesela İslami mimarlık, camiiler gibi. Çünkü eğer öğrencilerin beklediğimiz gelişimi göstermelerini istiyorsak onları da buna çekmemiz gerekiyor. Ben bunu daha değerli görüyorum. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Öğretmenlerin otonomisi meselesi ve genel olarak bu bölüm kapsamında tespit edilen eğitim sorunları, daha ileride gerek daha genel olarak “insanlığa karşı suçlar eğitimi” gerekse özelde Ermeni Tehciri eğitimi ekseninde yeniden dikkat çekilecek hususlardır. Zira saha çalışması esnasında burada ortaya konmuş sorunların bu iki alan üzerinde doğrudan etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin öğretmenlerin müfredattan bağımsız hareket edebilme olanağına sahip oluşu, bir Paris lisesinde esasen programda olmamasına rağmen tarih öğretmenlerinin inisiyatifi ile sadece 20. yüzyıl

soykırımlarına adanmış özel bir dersin açılmasına da fırsat tanımıştır. Buna karşılık, bir başka örnek olarak, “zor kurumlar” tartışması bir başka grup öğretmeni özellikle Müslüman öğrencilerin bulunduğu okullarda yükselen bir antisemitizm olduğu tespitine götürerek Yahudi Soykırımı temasını, müfredatta bulunmasına rağmen, es geçme eğilimi yaratmaktadır.

* * *

Bu bölümü bağlarken, söz konusu ülkelerde ulusçuluk ve eğitime dair ortaklıklar ve farklılıklar üzerine birkaç noktaya dikkat çekmek yerinde olur. Öncelikle, her ülkenin eğitim sistemlerinin gelişimi ve kurumsallaşması, büyük ölçüde ülkede egemen olan ulusçu yaklaşımlardan etkilenmiş, ulusal kimliğin yurttaşlara aktarımı için eğitim her zaman bir araç olarak görülmüştür. Bu durum, yine bütün ülkelerde ortak olan ve 20. yüzyılın ikinci yarısında bütün eğitim sistemlerini etkileyen küresel/evrensel değerlere, insan hakları ve evrensel yurttaşlık temasına, yönelik eğitim anlayışına rağmen geçerliliğini korumaktadır. Lübnan üzerine analiz yapan Shuayb, küresel/evrensel yurttaşlık ile ulusal yurttaşlık arasında dalgalanma olarak tanımladığı, aynı anda hem insan haklarına hem de ulusçuluğa vurgu yapan bu durumun pek çok ülke için geçerli olduğuna dikkat çekiyor (Shuayb, 2015, 147). Bütün ülkeler için geçerli olan bu ikili eğitim politikası, eğitimde uluslararası standartlara erişmek, Batılılaşmak ya da Avrupalılaşmak, demokratikleşmek gibi amaçlara hizmet eden bir anlayışın ulusçu ya da cumhuriyetçi eğilimler ile başarısız bir uzlaştırılma çabasına da işaret ediyor.

Ulusçuluklar ve eğitim bağlamında bütün ülkelerde ortak olan önemli bir nokta, bölümün başında verilen ulus ve iktidar eksenli tanımlamayı da anımsatan bir minvalde, ulusçuluk fikrinin ve ulusal kimliğin büyük ölçüde “sahiplenilmeyen bir geçmişten kopuş” ile ilişkili olduğudur. Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun ilk dönemlerinde Osmanlı Devleti ile arasına net bir ayrım koymaya çabalarken, Ermenistan açısından benzer bir süreç Sovyetler Birliği’nin yıkılmasıyla gündeme gelmiştir. Fransa açısından *ancient régime* ile tarihsel bir kırılma yaratan Devrim ulusçuluğun gelişiminde ve ulusal yurttaşlık fikrinin teşekkülünde rol oynarken, Lübnan’da ise Fransız mandasının izlerinden kurtularak özgün bir Lübnanlı kimliği yaratmak ana hedeflerden birini teşkil etmiştir.

Ülkelerin özgün durumları açısından bakıldığında, ulusçu fikirlerin izledikleri güzergahlarda önemli farklılıklar olduğu da tespit edilebilir. Türkiye açısından

Osmanlı Devleti'nden kopuş ve Kemalist ulus-devletin kuruluşu önemli bir kırılma noktasını teşkil eder. Kemalist ulusçuluğun temel ilkeleri doğrultusunda gelişen eğitim anlayışı, farklı dönemlerde farklı şekillerde tanımlanıyor olsa da esasen “Türk” olan bir ulusal kimliğin inşası kadar seküler toplumun teşekkülü etrafında da örülür. Türkiye’de eğitim sitemine yönelik güncel tartışmalar, giderek İslamlaşan bir çerçevenin yerleştiğine işaret ediyor olsa da, ulusal kimliğin Türklük boyutu halen eğitim anlayışının güçlü bir damarını ihtiva etmektedir. Ermenistan açısından bakıldığında eğitim reformlarını belirleyen ana etken Sovyetler Birliği’nden kopuş ile gelen demokratikleşme süreci ve eğitimde Avrupa standartlarını yakalama hedefinin yanı sıra ulusal kimliğin yeniden inşasını da içermektedir. Bu bağlamda diaspora ile Ermenistan arasındaki bağların önem kazandığı ve Ermeni ulusal kimliğinin ulusal sınırları aşan bir mahiyet içerisinde kurgulandığı da göze çarpmaktadır. Lübnan ulusçuluğu bir yandan Arap kültürüne aidiyet vurgusuyla gündeme gelirken, diğer yandan da ülkedeki çok-mezhepli siyasi yapının barındırdığı çatışmaları yansıtmaktadır. Bu bağlamda Lübnan’ın eğitim reformlarında öngörülen ortak bir ulusal kimlik için ortak bir tarih yazma çabasının sürekli olarak başarısızlıkla sonuçlanmış olması dikkat çekicidir. Son olarak cumhuriyetçi değerlerin büyük ölçüde ulusal kimliği ve aidiyetleri belirlediği Fransa’da gerilim hattı Avrupalılık ile Fransızlık arasında çizilmektedir. Ek olarak Fransız eğitim sistemi, bir yandan evrensel olarak nitelenen insan hakları, eşitlik, özgürlük gibi temalara vurgu yaparken, bir yandan da kültürel çeşitliliği görmezden gelen ve bu anlamda homojen bir ulusal eğitimi teşvik etmekte, dolayısıyla ideal yurttaş yetiştirme projesinde bir devamlılık da arz etmektedir.

Burada sunulan genel özet, ilgili ülkelerdeki tarih eğitimlerinin yaşadığı dönüşümlere bir çerçeve sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Şu haliyle ülkelerdeki eğitim sistemlerine dair pek çok tartışmayı es geçmekte ve genel ahvalin de oldukça eksik bir tablosunu betimlemektedir. Bununla birlikte, burada hedeflenen karşılaştırmanın temel konusu tarih eğitiminde Ermeni Tehciri’nin işlenişi olduğundan, böylesi bir özetin yeterli olduğuna kanaat getirilmiştir. Bir sonraki bölümde, ilgili ülkelerin tarih eğitimine yaklaşımları daha detaylı olarak tartışılmaktadır.

3.2 Tarih Eğitime Farklı Yaklaşımlar, Güncel Tartışmalar

Bireylerin ulusal aidiyetlerinin gelişimi, kendilerini bir ulusun yurttaşı olarak tanımlayabilmeleri ve yurttaşlık görevlerinin bilincine varabilmeleri açısından tarihsel bilgi ve geçmişe yönelik bir bilinç edinmeleri gerekir. Tarih, bu bağlamda, ulusal eğitim sistemlerinin teşekkülüyle aynı dönemde, ilk kez 19. yüzyıl itibariyle ulusal eğitim müfredatlarında görünür olur. Eğitim sistemlerinde bu kadar erken bir dönemde kapsanıyor oluşu, geleceğin yurttaşlarını yetiştirmek konusunda tarihe atfedilen önemin de bir göstergesidir (Carretero ve Bermudez, 2012, 634). Ülkelerin tarih eğitimine yaklaşımlarını ve tarih müfredatlarını detaylı olarak incelemeye geçmeden önce, genel tarih eğitimi ve ulusçuluk literatürüne bir göz atmakta fayda var.

19. yüzyıl itibariyle, ulus-devletlerin yükselişine paralel olarak, profesyonel tarihyazımı ana ulusal anlatıların şekillendiği bir çerçeveye yerleştirilir ve böylece ulusal tarih eğitiminin çehresini de büyük ölçüde belirler. İki dünya savaşının getirdiği kitlesel şiddet, katliamlar ve etnik temizlik uygulamalarının tarihsel bağlam üzerinden meşrulaştırılma çabasına konu olduğu 20. yüzyılın ilk yarısında tarihyazımsal ulusçuluk zirvesini görür. Bununla birlikte, 1945 itibariyle ulusal ve ulusçu tarih anlatılarında bir kırılma yaşanır; 2. Dünya Savaşı'nın ardında bıraktığı isktikrârsızlık ve güvensizlik ortamında tarihçiler geleneksel ulusal anlatıları yeniden tutarlı hale getirmek hedefini gütmeye başlar (Carretero, Berger ve Grever, 2017, 3-4). Carretero, Asensio ve Rodríguez-Moneo, tarih ders kitapları ve ulusçuluk arasındaki ilişkiyi tartışan derleme kitap çalışmalarına yazdıkları önsözde, ulusal kimliğin inşasında tarih eğitiminin rolünü belirleyen üç ana yaklaşım tespit eder. Bu yaklaşımlar, tarihsel teşekküllerine göre sırasıyla romantik, amprik ve yurttaşlık eksenli olarak betimlenir. 19. yüzyılın ortalarında tarih eğitiminde egemen hale gelen romantik yaklaşım, temelde, ulus-devletlerin dünya düzenini teşkil ettiği bir bağlamda ulusal kimliği ve toplumsal kaynaşmayı hedefleyen bir konumda bulunur. Buna karşılık 1970'lerde baskınlık kazanan amprik yaklaşım, tarih eğitimini tarihsel bilginin aktarımı olarak değerlendirir. 20. yüzyılın son on yılında görünürlük kazanan yurttaşlık eksenli yaklaşım ise tarihin eğitim alanındaki rolünü öğrencilerin yurttaşlar olarak gereksindikleri bilgi ve becerileri edinmesi üzerinden tanımlar (Carretero, Asensio ve Rodríguez-Moneo, 2013, 4).

Tarih eğitimi ve ulusçuluk üzerine literatürün kilit isimlerinden olan Carretero'nun tahayyülünde, 19. yüzyıldan beri eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde rol oynayan iki zıt teorik perspektif söz konusudur: romantizmin duygusal temelli bireyciliği ile Aydınlanma çağının eleştirel akılsallığı (Carretero, Asensio ve Rodríguez-Moneo, 2013, 1; Carretero ve Bermudez, 2012, 634; Carretero, Berger ve Grever, 2017, 3). Bütünleştirici ulusal kimlikler tesis etmek ve sürdürmek amacını taşıyan romantik yaklaşım, ulus-devletlerin merkezi siyasal projesini teşkil eder. Tarih eğitimi, bu romantik amaca erişmenin başlıca stratejisi haline gelmiştir ve bugün de halen öyledir. Öte yandan, ulusal süreçlere aktif ve bilinçli olarak katkı sunan yurttaşlar yetiştirme hedefindeki Aydınlanmacı yaklaşım, ulusal gövdeye dair de bir eleştirelilik taşır. Geçmişin alımlanmasına ve bugünle ilişkilendirilmesine olanak tanıyan becerilerin edinilmesi, günümüz liberal toplumlarında demokratik aklın gelişimine atıfla rağbet görmektedir. Romantik yaklaşım ile Aydınlanmacı yaklaşım arasındaki en önemli tezatlık da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Zira romantik yaklaşım, hem ulusun geçmiş, şimdi ve geleceğini hem de ülkenin siyasi dönüşümünü olumlayan sembolik temsiller üzerinden işler; tarihsel olaylar ve kişiliklerle kurulan özdeşleşme sonucu duygular ve değerler üretme hedefindedir. Aydınlanmacı yaklaşım ise farklı kaynaklardan derlenen kanıtların mantıksal olarak açıklanmasına, eleştirel bir şekilde değerlendirilmesine dayanır; böylelikle insanların farklı görüşlerini bağlamsallaştırma, güncel konuların tarihsel kaynaklarını tespit edebilme, süreklilik ve değişim dinamiklerini kavrama becerileri kazandırmaktadır. Bununla birlikte, her iki yaklaşımda da geleceğin yurttaşlarını şekillendirme kaygısının mevcut olduğu görülebilir (Carretero ve Bermudez, 2012, 635).

Tarih eğitimi söz konusu olduğunda, müfredatlar kritik bir önem taşır. Zira müfredat, hangi konunun, kime, hangi koşullar altında ve hangi amaçlarla öğretilceğinin belirlendiği çerçevedir. Müfredatlar, eğitimin amacını ve hedeflerini, kapsadığı tema ve konuları, eğitimin farklı seviyelerindeki dağılımını, kullanılacak eğitim materyalini ve içeriklerini, öğrenim sürecinde benimsenecek pedagojinin mahiyetini içerirler (Null, 2011, 5). Hangi konuların vurgulanıp, hangilerinin kapsam dışında bırakılacağını ya da göz ardı edileceğini, tarihsel olayların, figürlerin ve olguların hangi bağlam içerisinde ve nasıl temsil edileceğini belirleyen de müfredatlardır. Dolayısıyla bir ulusun tarih müfredatı, belirli bir “şimdiki zaman” çerçevesinde ulusal birliği kuran etkenlerin neler olduğunu da gözler önüne serer (Brehm, 2014, 319).

Tarih müfredatı aracılığıyla tektip bir kimliği pekiştirmek ya da başka bir deyişle tüm öğrencilere uygulanan tektip bir ulusal müfredat planlamak, neticede tek bir “büyük anlatı”nın tesis edilmesine, alternatif anlatıların elenerek geçmişe dair belirli bir yorumun öğretilmesine yol açar (Ahonen, 2001, 190). Tarih müfredatlarının oluşturulmasında kritik bir sorun teşkil eden bu nokta, her kültürün farklı zamansallıklar taşıdığı, geçmişle farklı şekilde ilişkilendiği veya bilginin neliğine dair farklı standartları ve algıları olduğu gerçeğini de ihmal etmektedir. Dolayısıyla, modern kamusal eğitim sistemlerinde tarihsel anlatıyı ve konuları, kronolojiyi, tarih bilgisi ve bilincini tektipleştirip bütünselleştirmeye yönelik hamleler, nihayetinde farklı kültürel grupların geçmişle kurdukları ilişkiye ve hakikate yönelik tahayyüllerine de bir müdahale biçimini alır (Seixas, 2017, 68).

Öte yandan ulusal birliğin tanımlandığı çerçeveler zamanın siyasi konjonktürüne bağlı olarak değişiklik gösterebileceğinden, tarih müfredatları da sürekli olarak değişmektedir. Nitekim Brauch, tarih müfredatlarının eğitim sistemlerindeki en isktikrârsız bileşen olduğu değerlendirmesinde bulunur (2017, 597). Tarih müfredatı bir kez tedavüle girdiğinde, öğretmenler eninde sonunda ona uymak durumunda kalırlar; zira ulusal düzeyde gerçekleşen merkezi sınavlar bu müfredatlara göre planlanmaktadır. Bununla birlikte, müfredatın yönlendirici kılavuzluğu ile öğrencilere sunulacak tarihsel düşünme biçimi arasındaki ilişki tamamen öğretmenlerin tahayyülündedir. Nihayetinde tarih öğretmenleri, siyasi ve sosyo-kültürel durumlara bağlı olarak farklı tarihsel anlatılarla karşılaşmakta, mesleki sorumlulukları ve tarih öğrenimine yaklaşımları açısından bir tutarlılık yakalayabilmek adına mevcut müfredat ile benimsedikleri tarihsel düşünme biçimi arasında bir dengeyi sürekli yeniden üretmek zorunda kalmaktadırlar (Brauch, 2017, 593).

Müfredatlardan sonra tarih eğitiminin başlıca unsurlarından biri olarak ders kitapları düşünülebilir. Carretero ve Bermudez, literatürdeki araştırmalardan yola çıkarak, tarihsel anlatının işleyişine, kapsamına ve teşekkülüne dair tarih ders kitaplarında ortaya çıkan altı dikkat çekici unsur tespit eder: i) tarihsel konunun sınırlarını belirlemek adına içerme-dışlama ikiliği mantıksal bir uygulama olarak benimsenmektedir, ii) “biz” ve “ötekiler” ayrımını yaratan bu ikilik, bir kimliğin tanımlanmasına el verdiği ölçüde hem bilişsel, hem de duygusal bir dayanak noktası teşkil eder, iii) mitik ve kahramanvari karakterler anlatının önemli bir parçasıdır, iv) ulusal anlatılar tarihsel olayları basitleştirerek ortak ahlaki temalar etrafında derleme

eğilimindedir, v) böylece ulusal anlatılar ahlaki yönergelerin ima edildiği örnekler sunarak belli normative davranış kodlarının benimsetilmesinde rol oynar, vi) ulusal anlatının öznesi olan gruba, diğer bir deyişle ulusa ve ulusun üyelerine dair ontolojik ve özcü bir kavrayışı pekiştirirler (Carretero ve Bermudez, 2012, 631-3).

3.2.1 Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine: Türkiye’de Tarih Eğitimi

Türkiye’deki eğitimin merkezi yapısı, tarihyazımına yönelik ideolojik hamleler ve geçirdikleri evrim ile beraber düşünüldüğünde, elbette tarih eğitimi ve tarih ders kitaplarını da büyük ölçüde etkilemiştir. Türkiye’deki tarih ders kitapları üzerine yakın tarihli bir araştırmada Akpınar ve arkadaşlarının ortaya koyduğu üzere, özcü, militarist, hayli ayrımcı bir anlatı, bugünün tarih eğitiminde önyargıları ve steryotipleri yeniden üreten ana etken konumundadır (Akpınar ve ark., 2017, 11). Bu araştırma, Türkiye’de tarih eğitiminde benimsenen temel anlatının üç ana bileşenini tespit eder. İlk olarak, kendini “nesnel” bir tarih yorumu ve “mutlak tarihsel hakikat” olarak sunan tek sesli bir anlatı söz konusudur; farklı görüşler ve sesler susturulmuştur ve bir “biz” anlayışı içerisinde eritilmiştir. İkincisi, Türk ulusunun değişmeyen niteliklerini vurgulayarak geçmişi bugüne bağlayan özcü ve tarihselci bir “süreklilik” anlatısı söz konusudur. Son olarak, diğer ulusları ve grupları Türk ulusuna yönelik “tehdit” ya da “düşman” olarak sunan antagonistik bir dil mevcuttur (Akpınar ve ark., 2017, 22). Esayan Ermeni Okulu emekli tarih öğretmeni, Türkiye’de tarih eğitiminin bu ideolojik yapısının öncelikle Fakültelerde disiplinin nasıl ele alındığına dair bir problem olduğunu tespit ediyor. 1980’lerin ikinci yarısında, kendi üniversite yıllarından hatırladığı en baskın motif, “Türk-İslam Sentezi” doğrultusunda özellikle İslam ve Osmanlı tarihlerinin idealize edildiği, öykülendirilmiş ve dolayısıyla tarihsel araştırma, arşiv çalışması ya da özgün bir yaklaşımdan yoksun bir anlatı olarak tespit edilebilir.

Türkiye bağlamından bakarsak, tarih eğitimi tamamen ideolojik. Fakültede verilirken, her branşta uzmanlaşmış olan, örneğin İslam öncesi Türk Tarihi, İslam Tarihi ya da Osmanlı Tarihi hocaları, hepsi kendi uzmanlaştığı bölümle ilgili abartılı bir böbürlenme [içindeydi]. Hiç eksiği yokmuş, mükemmelmış gibi anlatıldığı, idealize ettikleri bir süreci bize empoze etmeye çalışırlardı. Hiç eleştiri yapmadılar. Tamamen hikâyeci tarihçilik. Araştırma diye bir şey yoktu bizim dönemimizde, zaten askeri [yönetimden] yeni çıkmışız, kitaplar belli. Tamamen Türk-İslam Sentezi üzerine bir eğitim. 85-90 arası öyleydi, bize verilen eğitim de öyleydi. Türk Tarihi çok önemlidir, Osmanlı tarihi ondan daha önemlidir. Uzmanlaşılacaksa bunlar üzerinde uzmanlaşılacaktır, İnkılap tarihi gerektiği için okutulur, geçiştirilir bir dersti. Günümüze kadar hiç gelmedik. Çağdaş tarih [20. yüzyıl] anlatılmaz, Atatürk ölür ve tarih biter. Fakültede [Tarih bölümünde] bile böyleydi. Ben Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinden mezun oldum. Biz “yüksek lise” derdik [Fakülteye]. O dönemde öğrenci arkadaşlarının %80’i İmam Hatip Lisesi mezunuydu. Dolayısıyla İslam ve Osmanlı çok idealize edildi, hep ön plana

çıkartıldı. Dolayısıyla tepkiliydim. Hocalar da öyleydi, herhangi bir konuyla ilgili bize “araştırma yapın, şunu okuyun, sonra şöyle bir ödev istiyorum” hiç öyle bir şeyimiz olmadı. Onlar geldi anlattı, biz onların kitaplarını okuduk. Ne oldu? Kendimizi yetiştirdiğimiz kadar ilerledik. Kendimi sonrasında yetiştirdiğim kadarıyla bir yerlere gelebildim fikir olarak. Ama arkadaşlarımla birçoğu hâlâ fikir olarak yerinde sayıyor. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli Tarih Öğretmeni])

Türkiye’de tarihyazımı ve ders kitapları üzerine doktora tezi yazmış olan Fransız akademisyen Copeaux, tarih öğretmenin bu gözlemlerini kendi araştırmasında da farklı düzeylerde tespit etmektedir. Bu bağlamda Copeaux’nun tarih ders kitaplarındaki ana anlatıya dair sunduğu şu özet oldukça açıklayıcı ve çarpıcıdır:

Türk tarih dersi kitapları incelendiğinde, Türk tarih anlatımının özgünlüğü hemen ortaya çıkar. Olağanüstü dağınık sahnelerde sunulan karmaşık bir anlatıdır bu. Sahne, sözcüğün tam anlamıyla, Adriyatik’ten Çin Denizi’ne kadar uzanırken, bu söylemin üretildiği yer olan Anadolu ise Türk kültürüne ait olmayan kalıntılarla doludur. [...] Tarih, ataları Altay’dan Viyana’ya götüren uzun bir göçün geçtiği yollar boyunca ilerlemektedir: Yarı yolda İslamiyetle kucaklaşmışlar, onun taşıyıcıları olmuşlar ve İslamiyet de onlara bir Ortadoğu mirası getirmiştir. Önce Anadolu’ya yerleşen, sonra Balkanlar’a da yayılan Türkler bu toprakların geçmişiyle ve üstündeki halklarla karmaşık ilişkiler sürdürmüş olmalıdırlar; bu ilişkiler yüzyıl başındaki dramlar ve felaketler dizisiyle noktalanmıştır. Bir halkın bu ölçüde dağınık ve çeşitli topraklarla ilişkisi (bu ilişki kendi türü içinde benzersizdir) tarihsel öykünün temelini oluşturmakta ve ders kitapları da, bu öyküden ellerinden geldiğince, bir kimlik söylemi çıkarmak yükümlülüğüyle karşı karşıya kalmaktadır. (Copeaux, 1999, 6-7)

Elbette bu anlatı, zaman içerisinde farklı ideolojik teamüllerle başkalaşım geçirerek bugün bildiğimiz çerçeveye erişmiştir. Copeaux’ya göre burada ayırt edilebilecek birkaç farklı dönem söz konusudur. İlki, 1931-32 yıllarında Türkiye’nin resmi tarih bakışının ilk kurucu eylemi olarak gelişen ve Türklüğü Asyatik geçmişi üzerinden değerlendiren Kemalist tarihyazımıdır. İkincisi, 1950-70’lerde yükselen “Türk-İslam Sentezi” ile birlikte İslam’ın tarihsel anlatıya dâhil edilmesi ve böylece Türk ulusçuluğunda dinî öğenin içerilmesidir. Son olarak 1980’lerde bu yaklaşım, Kemalizm ile hemhal edilerek Atatürk’ün şahsiyetinde vücut bulan ikili bir yarı-resmi ideolojiye evrilmiştir (Copeaux, 1999, 8-9). Bu bölümde, öncelikle Türk tarihyazımını etkileyen ana akımlar ve Osmanlı mirası üzerinde durulacak, sonrasında da Copeaux’nun çizdiği dönemselleştirme minvalinde tarih eğitimi ve ders kitaplarının günümüze kadarki dönüşümleri ele alınacaktır. Bölümün sonunda, bugünkü tarih ders kitaplarına yönelik üretim sürecinin yanı sıra öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerine de yer verilmektedir.

Cumhuriyet’in ilk on yıllarında Türkiye’de tarihyazımı, Osmanlı tarihçilerinin benimsediği yaklaşımlardan aynı anda hem bir kopuş, hem de bir devamlılık içerisindeydi. Osmanlı’nın erken zamanlarından beri etkili olan tarih anlayışı, temelde İslamî bir nitelik taşımakta ve kabaca “anlatmaya ya da aktarmaya değecek olayların

öyküsü” olarak habar aktarımını içermekteydi (Ersanlı, 1996 [1992], 50). Bu bağlamda klasik Osmanlı tarihyazımı, yönetici elitin (padişah, vezirler ve ulema) tarihi yapan ve yazan aktörler olarak belirginleştiği, yöneticilerin askeri ve siyasi başarılarının tasvir edildiği bir çerçeve teşkil etmekteydi (Ersanlı, 1996 [1992], 48-9). Yönetimin kendi tarihini yazması, aynı zamanda siyasi meşruiyetin de bir aracı olarak görülüyor, dolayısıyla İslam’ın ya da örneğin Türkler gibi bir etnik grubun tarihini anlatma kaygısı gütmüyordu (Ersanlı, 1996 [1992], 52-3). Geç Osmanlı dönemi itibariyle vuku bulan ve Avrupa’daki fikir akımlarından etkilenen reformlar, temelde devleti “ihya etmek” amacını taşıyor, bu bağlamda imparatorluğu kurtaracak bir hamle olarak Batı tarzı modernleşme hareketlerini benimsiyordu (Ünüvar, 2009). Tarihyazımı açısından bunun anlamı, devleti kurtarma programının pragmatik niteliğini yansıtır şekilde, duraklama ve tıkanmayı çözebilmek adına Osmanlı tarihini Avrupa’daki o döneme hâkim olan tarihyazımsal ekollere uygun olarak yeniden ele almaktı. Bu bağlamda özellikle Fransa’daki tartışma ve gelişmelerin etkisini hissettirdiği üç yaklaşım ağırlık kazandı: Romantizm, pragmatizm ve pozitivizm (Ersanlı, 1996 [1992], 67).

1. Dünya Savaşı sonrasında Osmanlı’nın “devleti kurtarma” planları suya düşerken, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu elitleri yepyeni bir düzen kurmak amacıyla yüzünü Batı’ya ve Batı tipi modernleşmeye dönmek kaygısını taşıyordu (Ünüvar, 2009). Öte yandan, siyasi programdaki bu kopuşa rağmen, tarihyazımında belli hatlar aynı güzergâhı izlemekteydi. Bir kere Cumhuriyet tarihçiliği, Osmanlı’daki klasik anlayışı yansıtır şekilde bir siyasi meşruiyet aracı olarak tarihe yaklaşıyordu. Haliyle tarihyazımına dair sorunlar, düşünce akımları olarak değil hükümet politikası olarak tasavvur ediliyor, tarihçiliğe yönelik pragmatist tutum böylelikle bir devamlılık arz ediyordu. Ayrıca Cumhuriyet’in ilk on yıllarında karmaşık bir “üçlü ittifak” olarak sentezlenen ve ulusal tarih anlatısını inşa etmek üzere uygulamaya konan tarihyazımsal üç düşünce akımı (romantizm, pozitivizm ve tarihselcilik), Osmanlı reform sürecinde başlayan arayışların da olgunlaştırılmış bir uzantısıydı (Ersanlı, 1996 [1992], 26). Yine de “eski rejim” ile arasına net bir sınır koyma eğilimi, özellikle de laikleşme hedefi, Cumhuriyet tarihçiliğini Osmanlı’dan ayıran temel etken haline gelmektedir. Bu bağlamda pozitivist bir tarih anlayışına dört elle sarılan erken Cumhuriyet dönemi tarihçileri, Osmanlı’daki öncüllerinin çok daha ilkel düzeyde ve çoğunlukla da Aydınlanmacı bilimsel tarih felsefesi esintili pozitivizm anlayışından da kopmaktaydılar (Ersanlı, 1996 [1992], 68). Bu bağlamda, Osmanlı ile Türkiye

Cumhuriyeti'nin kuruluşundaki siyasi iktidarlar açısından sürekliliklerin politika yapma biçimlerinde, kopuşların ise uyguladıkları politikanın amacı (“ihyadan inşa”) ve ideolojisi (laikleşme, Batılılaşma, uluslaşma) bağlamında ortaya çıktığı belirtilebilir (Ünüvar, 2009).

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında resmi tarih tezlerinin ortaya çıkışı (1929-1932), daha önce büyük ölçüde özetlenen Kemalist projenin bir sonucuydu. Bununla birlikte, fikrin kökenleri, 19. yüzyıl civarında Osmanlı düşünürleri tarafından hayat verilen Türkçülük fikirlerine kadar uzanmaktaydı. Temelde bu tezler, Asya'dan göç ile Anadolu'ya gelen tüm halkların Türk olduğunu “bilimsel” olarak kanıtlama çabasıydı (Yıldız, 2001, 184-85). Copeaux'ya göre bu çabanın ardında iki ana kaygı yatmaktadır. İlk olarak, Kemalist rejim, henüz emekleme aşamasındaki Türkiye'nin toprak bütünlüğünü sağlamlaştırmak ve “elde kalan” topraklar üzerindeki tasavvurlara bir son vermek amacındaydı. Bu da, “ilk gelenin hakkıdır” minvalinde özetlenebilecek bir bakış açısından, Anadolu (ya da bu dönem itibarıyla bilinçli bir tercih olarak “Türkiye”) coğrafyasında Ermeni ve Yunan uygarlıklarından önce yaşamış Türk atalar bulmayı gerektiriyordu. İkincisi ise, Asyalı kökenlere dair vurgu, Kemalist projenin Müslüman ve Osmanlı geçmişiyle arasına bir set çekme hedefiyle de uyumluydu. Böylece yeni bir ulusal kimliğin teşekkülünde tarihsel kökenleri de laikleştirilmiş oluyordu (Copeaux, 1999, 31-2). Nitekim daha tarih tezleri öncesi dönemden başlayarak Cumhuriyet'in eğitim anlayışında Osmanlı geçmişi her zaman Cumhuriyet'ten ayrı olarak ele alınmış, birbirine bağlanmayan bu iki dönem tarihsel anlatıda sürekli bir “kopuş” teorisi üzerinden yorumlanmıştır (Lindisfarne, 2002, 108).

Tarih tezlerinin geliştirilmesinde rol oynayan ve “Türk” kimliğinin geçmişe dayalı yeniden inşası kadar önemli bir başka etken, ulusal ve uluslararası düzlemde bu kimliğe yönelik itibarı arttırmaktır. Bir yandan “Türk'ün tarihteki güçlü konumu”nu ortaya koyarak Batılı devletlerin gözündeki Türk imajını değiştirmek amacı güdülürken, diğer yandan da Türk kimliğinden övünç duyan vatanperver bir nüfusun yaratılması hedeflenir (Copeaux, 1999, 36). Bu bağlamda tarih eğitiminin önemli bir hedefi, ulus inşasının söz konusu olduğu bu dönem kadar bugün için de, geleceğin yurttaşlarında bir “Türklük” gururu yaratmaktır (Aktekin, 2009, 28). Bunun anlamı,

Türk olanın ve Türklüğe geçen kişinin – ne kadar yoksul ya da eğitimsiz olursa olsun – Türklüğüyle gurur duymasıdır ve bu gurur, devletin ve akademinin yürüttüğü sistematik tarih çalışmalarıyla ve bu çalışmaların okul, ordu, medya ve cami aracılığıyla topluma aktarılmasıyla garanti altına alınmıştır. Böylece Türkler ve Türkleşenler, Türklerin kurdukları

uygarlıklardan, Türklerin binlerce yıllık devlet kurma becerisinden, Türklerin savaşkanlığından, Türkçenin uygarlık-bilim dili oluşundan ve benzeri mitoslardan gurur duymuşlardır. Bu bağlamda düşünülürse, 1930'larda gündeme getirilen ve neredeyse bütün uygarlıkların ve dillerin kökeni olarak Türkleri gösteren Türk Tarih Tezi ve Güneş-Dil Teorisi bir istisna değil, sadece varolan tarihyazımının bilimsel düzlemde hiçbir şekilde savunulamayacak uç noktalara götürülmesidir, yoksa temel iddia, yani Türklerin kahraman ve uygar bir ulus oluşu, bugüne kadar sürdürülmüştür. (Ünlü, 2018, 198-99)

Söz konusu yaklaşımın, bir yandan da ulusal kimliğin “ötekisi” olanlara ve/ya “Türkleşmemiş”lere tepeden bakan, düşmanlaştırıcı bir sonucu olduğunu tahmin etmek zor değildir. Özellikle o dönem için “yakın tarih” olarak değerlendirilebilecek Milli Mücadele'nin aktarımında gayrimüslimlere yönelik yakıcı bir nefret dili göze çarpar. Sarıoğlu'nun ilkokul kitapları üzerine yaptığı araştırmaya göre 1920'lerin ikinci yarısında kullanılan tarih ders kitapları, “Türk ve Müslüman olmayan tebaanın” işgal kuvvetlerinin tarafını tutarak ihanet ettiği vurgusu dikkat çekmektedir (Sarıoğlu, 2010, 47).

Tarih eğitimi açısından bakıldığında, 1938 sonrası dönemde, tarih tezlerini yavaş yavaş geride bırakan ve yüzünü daha çok Batıya dönen hümanist bir tarihyazımı şekillenmeye başlamış, 1947'de çok partili hayata geçişin getirdiği demokratikleşme sürecinde de güçlenerek devam etmiştir. Batı yanlısı Demokrat Parti'nin (DP) iktidarda olduğu 1950-1960 yılları boyunca özellikle kendini hissettiren bu eğilim, temelde “genel tarih”e ve Batı dünyasına yönelik özel bir ilgi taşır. Batı'ya yaklaşmak için tarihini öğrenmek gerektiği düşüncesinden hareketle benimsenen bu perspektif, Türk Tarihinin de Asyatik ve etnik kavranışından uzaklaşarak giderek daha çok bir Akdeniz tarihi bağlamında ele alınmasına yol açar (Copeaux, 1999, 82). Öte yandan, eşzamanlı olarak, bu hümanist eğilime ve Batı yanlılığına eleştirel bir ekol de gelişmeye başlamış, Türk Tarihinin Asyalı ve Müslüman köklerine daha sıkı sarılan ve fakat bir taraftan da resmi Kemalist ideolojinin ana hatlarını benimseyen “Türk-İslam Sentezi”nin ilk nüveleri de böylece filizlenmiştir. Bu iki ekol arasındaki gerilim, büyük ölçüde 1960 darbesine kadar olan süreçteki tarih ders kitaplarını da etkilemiş, üst üste binen farklı ideolojiler sonuçta söylem karmaşası ve çelişkili ifadeler üretmiştir (Copeaux, 1999, 54).

Dolayısıyla Cumhuriyet'in ilk on yıllarına egemen olan Türk Tarih Tezi ile 1980'lerde kurumsallaşacak olan Türk-İslam Sentezi arasındaki dönemde üç gerilimin tarihyazımında belli bir karmaşa yarattığı söylenebilir. İlki Kemalist ideolojinin seküler mirası ile İslam'ı ulusal aidiyetin bir bileşeni olarak gören yaklaşım arasında, ikincisi Türklüğün tarihsel olarak oturtulduğu zeminler (Asyatik kökenler, İslamî

bağlam ve Akdeniz kültürü) arasında, üçüncüsü ise Batıcılık ve hümanizm eksenli bir tarih anlayışı ile Türklük ve milliyetçilik vurgulu anlayış arasında. Arı'nın 1931-1941 dönemiyle 1942-1950 dönemi tarih ders kitapları üzerine karşılaştırması bu doğrultuda önemli birkaç tespitte bulunmaktadır. Buna göre ilk dönemde tarih ders kitapları, yeryüzünde hayatın ortaya çıkışı evrim teorisine dayanarak açıklanmakta, İslam öncesi Türk uygarlıkları yüceltilmekte, Türklerin İslamiyete geçişi manevi bir hamleden ziyade siyasi bir tutum olarak yorumlanmakta ve psikolojik bir çerçeveye oturtulan dini doktrin de Kuran'ı Hz. Muhammed'in kendi hayalgücünün bir ürünü olarak açıklamaktadır. İkinci dönemde dönüşüm geçiren ders kitapları ise, artık yeryüzünde hayatın ortaya çıkışından bahsetmemekte, dini doktrin doğrudan İslamî bir çerçeveden sunulmakta, Türklerin Müslümanlaşmasına dini bir maneviyat atfedilmektedir (Arı, 2013, 386-87). Buradan da anlaşılabilirce üzere, 1938-1983 arasındaki dönemde tarihyazımına dair farklı gerilimlerin tarih ders kitaplarına yansması daha çok İslamî çerçevenin güçlenmesi olarak tezahür etmiş, nihayetinde 1980 darbesinden sonraki dönemde Kemalizm ile Türk-İslam Sentezini üst üste bindiren anlatımsal çokseslilikle sonuçlanmıştır (Copeaux, 1999, 62).

1980'lerden sonra Türkiye'de tarihyazımında ve tarih eğitiminde gözlemlenen dönüşümler üç başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki İslam Tarihinin ders kitaplarındaki ağırlığının artması ve İslam'a aidiyetin Türk kimliğinin önemli unsurlarından biri haline gelmesidir (Copeaux, 1999, 308). Bu bağlamda Türk tarihsel kaynaklarından biri olarak alınan İslamiyet, böylelikle Türkleri de Müslüman bir bütünün içerisine yerleştirmektedir. Söz konusu hamle, aynı zamanda Osmanlı tarihini dört yüzyıl boyunca halifelikle hemhal olmuş bir siyasi tarih olarak yeniden okumayı da içerir. Türkler için yeni gurur kaynağı olarak İslam Tarihi, Türk milliyetçiliğine de dini bir unsurun eklenmesi anlamını taşır (Copeaux, 1999, 241-42). Nitekim, 1990'ların tarih ders kitaplarında, bugünkü Türk Devleti'nin taşıdığı temel nitelikler (laiklik, hoşgörü, sosyal adalet, kadın-erkek eşitliği, zengin kültürel yaşam) Ortaçağ'ın Müslüman Türk devletlerine atfedilmektedir. Türklerin yüzyıllar boyunca pek çok başka halkla birlikte yaşamasına rağmen dilini ve kültürünü koruyabilmiş olması da yine İslamî bir hoşgörü ile Osmanlı'nın İslam üzerinden elde ettiği siyasi egemenlik bağlamında açıklanmaktadır (Copeaux, 1999, 152-57). Bu yorumlar, tarihsel anlatıda Türk-İslam Sentezi ideolojisinin en somut kabulleri olduğu kadar tarih ders kitaplarındaki yansımalarının da önemli göstergeleri arasındadır.

Bir diğ er önemli geliş me ise, 1981 yılında MEB kararıyla lise seviyesinde “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” derslerinin verilmeye başlaması olarak belirlenebilir. Esasen yurttaşlık eğitiminin bir parçası olarak düşünölen İnkılap Tarihi dersleri, üniversite ve yüksekökol seviyesinde 1925’ten beri öğretilmektedir. Zaman içerisinde iktidar değışimleriyle birlikte içeriğı ve kapsamı sürekli güncellenen⁵² bu ders, 1980 darbesinden hemen sonra tüm eğitim seviyelerinde zorunlu hale getirilmiştir (Erdaş, 2006, 18-9). Copeaux’nun değerlendirmesi, Atatürk’ün kişiliğinde somutlaş an ve bir tapınma kültü yaratan bu hamleyle esasen laiklik damarını yitirmekte olan Kemalist ideolojinin başkalaşım geçirdiğı yönündedir. Bu doğrultuda, Cumhuriyet’in kurucu ideolojisi olarak Kemalizme doğrudan başkaldırmak mümkün olmadığından, tarihsel anlatıda İslam’a çok daha geniş bir yerin ayrılmaya başlanması ve dini eğitimde daha geniş özgürlüklerin tanınmasıyla ortaya çıkan çeliş kilerde bir denge yakalanmaya çalışılmaktadır (Copeaux, 1999, 179). Copeaux’nun “Kemalist düzenek” adını verdiği biçimsel ve metin-dışı simgeler bütünü bu bağlamda önemlidir. Buna göre 1980’lerin ortalarından itibaren ders kitaplarının başına ve sonuna yerleştirilmiş, kitabın içeriğinden bağımsız ve hemen hemen her kitapta aynen yer alan yedi öge mevcuttur: İstiklal Marşı, Türk bayrağı, Atatürk resmi, Gençliğ e Hitabe kitabın başında, Öğretmen Marşı, Türkiye haritası ve 1993 sonrasında da “Türk Dünyası” haritası.⁵³ Ek olarak, kitaplarda öğretmenlerin kurması gereken söyleme ve resmi talimatlara dair bir giriş bölümü ile Atatürk’ten yapılan ve metin içerisine serpiştirilmiş alıntılar da mevcuttur. Bu iki biçimden ilki, özellikle tarih ders kitaplarında, Kemalist değerleri korumaya ve iç-dış tehditlere karşı uyanık olmaya çağrı yaparken, ikincisi ise Atatürk’ün efsaneleştirilmiş bir figür olarak yerini hatırlatmaktadır (Copeaux, 1999, 96-9). İnkılap Tarihi derslerinin ideolojik yapısı, öğretmenler açısından da ayan beyan ortada olan bir gerçekliktir. Bu bağlamda Türkiye’de tarih eğitiminin amacı, bütün görüşmeciler tarafından netlikle dile

⁵² Örneğ in, 1950’lerde çok partili hayata geçiş ile birlikte Demokrat Parti’nin iktidara gelişine dair anlatı İnkılap Tarihi müfredatı kapsamına alınarak ders kitaplarına girmiştir. Fakat 1960 darbesinden sonra, hızlı bir şekilde ders kitaplarında yenilemeye gidilemediğ inden, ilgili bölümlerin okutulmaması ya da ders kitaplarından yırtılması sağlanmıştır (Ersanlı, 1996[1992], 116).

⁵³ Ders kitaplarının ve eğitim araçlarının hazırlanma sürecini belirleyen 1995 tarihli yönetmeliğ in 2009’da kaldırılmasından ve 2012’de yeni bir yönetmeliğ in yayınlanmasından sonra bu bölümlere dair artık resmi bir düzenleme söz konusudur. Böylelikle MEB, hangi seviyede ve ders kitabında hangi düzeneklerin kullanılacağını, bunların nasıl sunulacağını belirlemiş ve zorunlu hale getirmiştir. İlgili yönetmelik için bkz. (Resmi Gazete, 2012).

getirildiği üzere, mevcut sistemi korumak ve bu sisteme sadık, sorgulamayan bireyler yetiştirmekten ibarettir.

Bizim İnkılap Tarihi derslerimiz var, bu bir anlamda rejim dersidir. Cumhuriyet ideolojisinin çocuklara, Kemalizmin tarihsel kurgusunu anlatmak için inşa ettiği bir derstir. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Mevcut sistemi güçlendirmek, sistemin değer yargılarına uygun insan yaratmak, biraz o coşkuyu, o gazı vererek kendini feda edebilecek bir insan yaratmak. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Tarih eğitiminin amacı, Türkiye'de, itaatkar, milliyetçi, sorgulamayan, bugün de dâhil olmak üzere sorgulamayan ve ne yazık ki düşünmeyen bir toplum yaratmayı getirecek [bir şekilde]. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Son olarak, özellikle Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla gelişen süreçte, Türk asıllı devletlerin bağımsızlığını kazanmasıyla ortaya çıkan “Türkiye dışında Türklük” ekseninden bahsedilebilir. Orta Asya'yı Türk kökenleri ve Anadolu'ya göç bağlamında tarihsel bir coğrafya olarak alan ve fakat bunun dışında herhangi bir ehemmiyet atfetmeyen 1930'ların Türk Tarih Tezi'den farklılaşan bir Türk Dünyası Tarihi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, 1990'lardan itibaren tarih ders kitaplarında yeni Türkî cumhuriyetlerin tarihsel evrimleri ve bugünkü durumlarına dair konular da işlenmektedir (Ersanlı, 1996 [1992], 248-50). Ermeni Okulunda tarih öğretmenliği yapmış emekli bir görüşmeci, bu dönemde birden yoktan var olan bu ders konuları karşısında yaşadığı şaşkınlığı şu sözlerle dile getiriyor:

Benim okuduğum, ben öğrenciyken, tarih müfredatında, bir sene sadece İlk Çağ tarihi anlatılırdı. Yunan, Roma, Mezopotamya, bir sene boyunca. Şimdi bu süre iki hafta. İlk öğretmenliğe başladığımda, 88-89 eğitim öğretim yılında, bu böyleydi. 90'lı yılların başında tarih müfredatı tamamen değişti. Türk-İslam oldu. Samimi söylüyorum, hiç ismini duymadığım Türk Devletleri, Türk toplulukları, fakültede bile duymamıştım, bu tür Türk topluluklarının olduğu bir ders kitabı hazırlandı. Türk Dünyası 1 ve Türk Dünyası 2 diye kocaman iki ünite geldi. Bunların öğretilmesi istendi. Sovyetler Birliği yıkılmıştı o dönemde, Özbekistan, Kazakistan, Türkmenistan kurulmuştu, bizim onlarla ilişkilerimiz Türki Cumhuriyetlerle ilişkiler iyi olacak diye, o devletlerle bir işbirliğine girildi diye, kitaplara da yansdı. Onlar öğretiliyordu, çünkü üniversite sınavında onlar çıkıyordu. 2000li yıllarda ne oldu? Türk Dünyası kalktı artık, Osmanlı'ya çok ciddi bir ağırlık verildi. İlk Çağ yine yok, yani çok az. 80'li yıllardan beri İnkılap Tarihi bir sene boyunca okutulur, onda bir değişiklik yok. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Bir diğer önemli gelişme, 2000'li yıllarda, Avrupa Birliği uyum süreci ile birlikte gerçekleşen müfredat reformlarında, Çağdaş Tarih ve Dünya Tarihi eğitiminin tedavüle girmesidir. Daha önce de belirtildiği üzere, bu döneme kadar tarihsel anlatı ancak 2. Dünya Savaşı'na kadar getirilmekte, bundan sonraki dönemde yaşananlara dair herhangi bir aktarım söz konusu olmamaktadır. Son on yıldır ise 20. yüzyılın ikinci yarısını kat eden ve üstelik sadece Türkiye açısından değil, dünyadaki diğer gelişmeler ile birlikte irdeleyen bir ders açılmıştır.

Güzel olan bir şey, son 8-10 yıldır, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi diye bir bölüm konu, [anlatı] günümüze kadar geliyor. O keyifli. 2. Dünya Savaşından günümüze kadar gelen bir dönemi kapsıyor. Aslında ilginç olan, ağırlık vermemiz gereken bu diye düşünüyorum, çocuğun da ilgisini çekiyor, merak ediyor, duyuyor bir şekilde bir yerlerden ama bilmiyor. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi de aslında 19. yüzyıldan sonra dünyada olan olaylar, işte Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı, ideolojiler, akımlar vesaire... Aslında yararlı bir ders ama ne oranda yararlanılabiliyor orası ayrı. Mesela Kore Savaşı vardır, NATO vardır, Varşova Paktı vardır, bildiğiniz 19. yüzyıl sonrası siyasi tarih. Mesela radyodan bahseder, ilk radyonun kullanılmaya başlanması, onun siyasi aygıt dönüşmesi, merkezi otoritenin radyo aracılığıyla her yere ulaşması, bunun faşizmle ilişkisi... Kitap aslında zeki öğrenciler için bir anlamda örülmüş bir tarih şekillendiğini, buluşlarıyla, sanayi devrimi ve getirdikleri vesaire. Çok politik atraksiyonlara müsait bir ders değil aslında, Osmanlı Tarihi ya da İnkılap Tarihi gibi değil aslında. Çünkü her şey bizimle ilgili değil, dünyanın başka bölgelerinde başka şeyler var. Orada yorumlanabilir alan nispeten sınırlı. Benim görebildiğim kadarıyla da, mesela komünistlerden bahsederken Varşova Paktı'nda, çok da öğrencinin zihninde böyle "komünistler kötüdür" gibi bir şey oluşturacak cümlelere rastlamadım. Sadece olgu olarak bunları veriyor. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Güncel durum açısından bakıldığında, öncelikle, tarih müfredatlarının AKP döneminde sık tekrarlanan ve bir türlü tamamlanamayan eğitim reformları doğrultusunda sürekli değiştiğini, 2007-2012 arasında yapılan değişiklikler ve bu değişikliklere uygun ders kitaplarının baştan hazırlandığını tespit etmek mümkündür.⁵⁴ Ayrıca tek bir tarih müfredatından da bahsetmek mümkün değildir, zira ilkökul seviyesinde "Sosyal Bilgiler" dersi altında işlenen tarih konuları lise seviyesinde "Tarih," "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" ve "İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" olmak üzere üç ayrı derste işlenmektedir. Burada kabaca inceleyeceğimiz müfredat sadece ortaöğretimdeki "Tarih" derslerini içermektedir. Bu bağlamda 2007-2012 arasında yapılan değişikliklere uygun olarak 9. sınıflar için 2007 tarihli, 10. ve 11. sınıflar için de 2011 tarihli öğretim programlarını kapsamaktadır. Ermeni Okulunda tarih öğretmenliği yapmış emekli bir görüşmecim, lise düzeyinde tarih derslerinin genel konularını ve sınıflara göre dağılımını şu şekilde özetliyor:

[...] bütün liselerde tarih dersleri var, özellikle 1. sınıfta bu dersin belli bölümleri fena değil. Tarihe ana giriş niteliğinde, daha çok tarih felsefesi verilmeye çalışılıyor. Tarih nedir, takvim nedir, arkeoloji nedir, tarihsel dönemler, vesaire. Genel olarak lise birinci sınıfta insanlığın tarihini kısa da olsa özetliyoruz. Mezopotamya Medeniyeti, Antik Yunan Medeniyeti, Hitit Medeniyeti, Japon ve Çin Medeniyetleri... Ortaçağ öncesi bir dünyanın özetini veriyoruz. Roma'ya getiriyoruz. Sonra da Türklerin tarihine giriyoruz. [...] Son olarak İslam Tarihi var, bunda da kısaca dinlerden bahsettikten sonra Hz. Muhammed'e peygamberliğin gönderilmesi, İslam'ın yayılışı, Emeviler, Abbasiler, Türklerin Müslüman olması ve Anadolu'ya gelmesi ile bağlıyoruz, Anadolu Selçukluları ile toparlıyoruz. Lise 2. sınıfta da Osmanlı Tarihini anlatıyoruz. Lise 2. sınıfta İnkılap Tarihi, Lise 4. sınıfta da öğrenciler isterlerse seçmeli olarak

⁵⁴ Daha detaylı bilgi vermek gerekirse, 19.02.1993 tarihli lise tarih ders programı 9. sınıflar için 11.10.2007 tarihinde, 10. sınıflar için 03.06.2008 tarihinde ve 11. sınıflar için de 09.03.2009 tarihinde değiştirilmiştir. Ek olarak ortaöğretim 10. ve 11. sınıflar için tarih dersi müfredatında 12.09.2011 tarihinde tadilat yapılmıştır.

Medeniyet tarihi diyebileceğimiz bir ders alabiliyorlar. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Bu görüşmeci, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibariyle emekliye ayrılmış olduğundan, son müfredat reformundan önceki haliyle tarih derslerinin programını dile getirmektedir. Öte yandan 2017 yılında vuku bulan son müfredat reformu, bu tez çalışması kapsamında 2015 yılı ve öncesindeki tarih eğitimine odaklandığından burada alıntılanmaya uygun görülmüştür. Resmi tarih dersi müfredatlarına bakıldığında, 2015-2016 akademik yılına kadar geçerli olan ortaöğretim ders programlarında sınıflara göre konu dağılımları şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaöğretim 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı'nda Tarih öncesi dönemlerden 12. yüzyıla kadar Türk ve dünya tarihinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılarından ele alındığı konular yer almaktadır. 10. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, 13. yüzyıldan Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar olan dönem Türk ve dünya tarihi siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılarından ele alınmaktadır. [...] 11. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı, Türk tarihi ve coğrafyasında Türk kültür ve medeniyetine ilişkin unsurların tarih bilimine ait bilgi, beceri ve değerlerle birlikte yer aldığı bir içerikten oluşmaktadır. (Talim ve Terbiye Kurulu, 2011b, 15)

Üniteler ve konu başlıkları açısından değerlendirildiğinde, bu dağılım kabaca şu şekilde özetlenebilir. Ağırlıklı olarak İslam ve Türk Dünyası eksenli konuların işlendiği 9. sınıfta genel tarihbilimsel kavramlar, İslam öncesi Türk Devletleri, İslam Tarihi, Türklerin İslamiyet'i kabulü ve 13. yüzyıla kadar Türk-İslam Devletleri üniteleri mevcuttur (Talim ve Terbiye Kurulu, 2007, 7). 10. sınıf tarih programı tamamen Osmanlı Devletine ayrılmıştır ve kuruluşundan yıkılışına kadar kronolojik bir anlatı izlemektedir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2011a, 16). Son olarak 11. sınıf tarih derslerinde tematik bir dağılım tercih edilmiş, devlet teşkilatı, toplum yapısı, hukuk, eğitim ve sanat olarak belirlenen 5 ünite başlığı sırasıyla İlk Türk Devletleri, Türk-İslam Devletleri, Osmanlı ve Cumhuriyet olmak üzere 4 farklı tarihsel dönemdeki durumları açısından incelenmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2011b, 19). Bu programlardan anlaşılabilen üzere, Copeaux'nun Türk-İslam Sentezi üzerinden yaptığı analiz bugün halen geçerliliğini korumakta, hatta AKP dönemi itibariyle daha da yoğunlaşarak sürdürülmektedir.

3.2.2 Sovyet Tarihyazımından Ulusal Tarihin Yeniden Keşfine: Ermenistan'da Tarih Eğitimi

Ermeni kültürel anlatısında tarih oldukça özel bir yere sahiptir; tarih sadece kitaplardan edinilen bir bilgi değil, aynı zamanda ulusal aidiyetin ve bilincin yapıtaşdır. Ermenilerin tarihsel olarak büyük imparatorluklar ve güçlü iktidar odaklarının

merkezinde konumlandıkları anlayışı ile Ermeni coğrafyasının Avrupa ile Asyayı, Doğu ile Batıyı, Kuzey ile Güneyi birbirine bağlayan bir kesişim noktası olarak tahayyülü bu algının temelini teşkil eder (Ishkanian, 2008, 95). Öte yandan aynı zamanda bu tarih, 11. yüzyıldan beri işgal altında olan bir anayurt (“Tarihi Ermenistan”) ve başka devletlerin, imparatorlukların himayesi altında yaşama ile bağımsızlaşma ve devletleşme için sürekli bir mücadele ve direniş anlamına da gelmektedir. Bu bağlamda, kritik bir ayırım noktası, “Ermeni Tarihi” ile “Ermenistan Tarihi” arasında karşımıza çıkar. Zolyan ve Zakaryan’ın vurguladığı üzere, tarihyazımında bu iki alan 11. yüzyıla kadar üstüste binmekte, ancak bu dönem itibariyle Ermeni platosunun farklı imparatorlukların egemenliğine girişi ve Kilikya Ermeni Krallığı’nın teşekkülü ile ayrılmaya başlamaktadır (Zolyan ve Zakaryan, 2008, 18-9). Etnik bir grup olarak Ermenilerin tarihi, Hristiyanlığı devlet dini olarak kabul eden ilk krallık oluşu (MS 301) ve tarihsel kroniklerin yazımında orijinal Ermeni alfabesinin çok erken dönemlerde kullanılmaya başlanması (MS 5. yüzyıl) gibi unsurlar üzerinden ulus inşasının da başat faktörlerinden birini teşkil eder (Minasyan, 2009, 11). Bu noktada Ermeni tarihyazımına genel bir bakış atılan bu bölüme girerken, Türkiye saha çalışması esnasında görüşme yaptığım Pakrat Estukyan’ın Ermeni Tarihine dair temel unsurları saydığı aşağıdaki uzun alıntıya yer vermek anlamlıdır:

Ermenilerin de çok uzun bir dönem devletsiz olduğuna göre, aşağı yukarı altı yüzyıl devletsiz yaşayan bir toplum oldukları için, Kilikya Krallığının yıkılışından sonra, tarih diye krallar tarihi hikâyesinde de anlatılacak bir şey yoktur. Ermeniler sadece tarihin çok kısa bir döneminde, milattan öncesinde de, Büyük Dikran döneminde bir imparatorluk gücüne ulaştılar. Başka ülkeleri de işgal ederek, denizden denize Ermenistan diye bir kavramı ürettiler. Ama bu kavram çok kısa ömürlü oldu. Orada çok daha büyük güçler vardı, Roma imparatorluğu gibi, Selçuklular gibi, Moğol akımları gibi... Bunlar karşısında çok fazla muhafaza edilebilecek bir yayılma değildi. Nitekim ondan sonra da küçüldükçe küçüldü ve daha çok prensliklere bölündü Ermenistan. Kral dediğimiz Van Kralı olarak çıkıyor karşımıza, Büyük Ermenistan Kralı diye kimse kalmıyor. Ermenistan coğrafyası aslında bugünkü Doğu Anadolu coğrafyası diye tarif ettiğimiz yerdir, ama bütün o alanı yöneten tek bir kral diye birisi karşımıza çıkmıyor. Herkes bir şehir devlet kuruyor. O şehir devlet de bir süre bir hanedanlık sürdürüyor. Birkaç nesil onun soyuyla anılıyor... Onlar kendi aralarında da çekişmeler, rekabetler içindeler. Ermeni Tarihi din adamları için de çok çekici bir şey değil, çünkü din adamları çok üstenci bir anlatım vardır, Ermenilerin Hristiyan bir toplum olduğunu kanıtlamak isterler. Dolayısıyla tarih anlatımına girecek olursak buna çok ciddi bir direnç olduğunu, aşağı yukarı beş yüzyıla yakın bir süre bundan kaynaklı din savaşları yaşandığı falan gündeme gelecektir. [...] Kilise bunlardan bahsetmekten hiç hoşlanmaz, o yüzden de tarih bilimi hep dinin biraz örtmeleri altında sınırlı kalmıştır. Hem memleketin resmi duruşu Ermeni Tarihinden konuşulmasından hoşnut değilken, Ermeniler içerisinde de din adamlarının temayülü zaten bunlara dair fazla konuşmaya hevesli değildir. Bu Türkiye’de de böyledir, Beyrut’ta da böyledir, orada daha serbest olmasına rağmen. Ermenistan’da farklıdır, çünkü orada sosyalist bir ideolojiye bağlı olarak tarih anlayışı yine sömürenler, sömürülenler üzerinden kurgulanmak durumundadır. Köylü sınıfı hikâyeleri falan önem kazanmaktadır. Daha farklı bir tarih okuması olmuştur muhtemelen ama bizdeki tarih, dinin gölgesindedir hep. (Pakrat Estukyan)

Dolayısıyla bütün bir Ermeni Tarihini kat eden birkaç ana temadan bahsetmek mümkündür: Eski çağlarda Ermeni devletlilik halinin (*statehood*) sıklıkla bağımsız krallıklar ve prenslikler üzerine kurulmuş olması, çok uzun süre boyunca bağımsız bir Ermeni devleti kurulamadığından dolayı güçlü bir devlet geleneğinin inşa edilememesi, tarihyazımında devlet kontrolü sağlayacak bir yapılanmanın yokluğunda tarihsel anlatının sıklıkla dini kurumlar üzerinden sürdürülmesi, bunun bir sonucu olarak da etnik bir tarihten ziyade dini bir tarih anlatısının ortaya çıkışı. Bugünden bakıldığında burada sayılan temalar, Ermeni ulusal tarihyazımında temel ayırım noktalarını teşkil eden başlıca unsurlardır.

Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi'nde Tarih Bölümü öğretim üyesi olan Profesör Khachatur Stepanyan, bugün okullarda anlatılan ve büyük ölçüde ulusal tarih anlatısını teşkil eden kronolojik izleği, önemli tarihsel anları ve tarihi figürleri şu şekilde sıraladı: İlk bağımsız Ermeni Devleti'nin kurulduğu Ervanduni (*Orontid*) Krallığı (M.Ö. 6. ve 2. yüzyıllar arası),⁵⁵ Artaşes Ermeni Krallığının sınırlarını Akdeniz-Karadeniz'den Basra Körfezine kadar genişleten II. Dikran (*Tigran the Great*) dönemi (M.Ö. 95-55), Hristiyanlığın kabulü (M.S. 301),⁵⁶ Mesrob Maşots tarafından Ermeni alfabesinin geliştirilmesi (M.S. 405), bölgesinde 450 yıllık bir devletsizlik halinden sonra Ermeni Krallığı olan Bagratuni (*Baghragadi*) döneminde yeniden bağımsızlığın kazanılması (885-1045), "Tarihi Ermenistan" topraklarının dışında kalan Kilikya Ermeni Krallığının (1080-1375) düşüşüyle Ermeni devlet halinin son bulması,⁵⁷ böylece 20. yüzyıla kadar farklı imparatorluklar bünyesinde yaşama deneyimi, kültürel alışveriş ve kaynaşma dönemi, nihayetinde 1. Ermenistan Cumhuriyetinin kurulmasıyla (1918) altı yüzyıl sonra devletlilik halinin yeniden tesisi, Ermenistan'ın Sovyetler Birliği'ne katılması (1920) ile başlayan 2. Cumhuriyet ve nihayet Sovyetlerin yıkılmasını takiben ilan edilen bağımsızlık (1991) ile gelen 3. Cumhuriyet dönemi.

⁵⁵ Bu noktada Stepanyan'ın Urartu Krallığı'nı bir Ermeni Krallığı değil, günümüz Ermenistan toprakları üzerinde kurulmuş ilk büyük devlet yapılanması olarak alan bir yaklaşım benimsediğini not düşelim. Daha ileride bahsedeceğimiz üzere, ilk Ermeni devletinin hangisi olduğu tartışması bugün bile Ermeni tarihçileri iki kampa bölen bir ayırım noktası teşkil etmektedir.

⁵⁶ Stepanyan'ın da görüşme esnasında vurguladığı üzere Ermenilerin "ilk Hristiyan devlet" olduğu vurgusu çoğunlukla bu tarihsel ana eşlik eden bir anlatıdır. Buna göre Kral III. Trdat (*Tiridates*) Hristiyanlığı bir "devlet dini" olarak kabul ederek Ermeni Apostolik Kilisesinin kurulmasını sağlamıştır (Payasliyan, 2007, 34-35).

⁵⁷ Stepanyan bu olayın tarihini 1428 olarak verdi, bununla birlikte Ortaçağ'da son Ermeni krallığı Kilikya ve onun çöküşü de 1375'te Memlüklerin işgaliyle vuku buluyor.

Ermenilerin “ilk bağımsız devlet yapılanması” üzerine Ermeni tarihçiler arasında bir anlaşmazlık söz konusudur. Buna göre, Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi’nde yaptığım görüşmeler esnasında Tarih ve Hukuk Fakültesi Dekanı Profesör Edgar Hovhannissyan ile aynı bölümden Profesör Samvel Poghosyan’ın dile getirdiği üzere, Urartu Krallığının bir Ermeni Krallığı olup olmadığı konusu Ermeni ulusal tarihyazınının en tartışmalı konularından birini teşkil eder. Dolayısıyla belli kaynaklarda ilk Ermeni devleti, bugün Van Krallığı (M.Ö. 9. ve 6. yüzyıllar arası) adıyla da bilinen tarihi Urartu Uygarlığı olarak sunulurken (Khachikyan, 2010, 14), bazı kaynaklara göreyse, Stepanyan’ın da vurgulamış olduğu üzere, Büyük İskender’in fetihleri sonucunda Ahameniş Krallığının çöküşüyle birlikte bağımsızlığını kazanan Ervanduni Krallığı (M.Ö. 331) ilk bağımsız Ermeni devletini kurmaktadır (Payasliyan, 2007, 11). Bu durum aynı zamanda daha önce bahsi geçen “Ermeni Tarihi” ile “Ermenistan Tarihi” arasındaki örtüşmelerin etkisiyle birlikte de okunabilir; keza bu örtüşme özellikle ders kitaplarında bu tartışmaların ve ayrışmanın üstesinden gelmek için benimsenen bir strateji haline gelebilmektedir. Nitekim diaspora cemaatleri için hazırlanmış ve Türkçe’ye de çevrilmiş “Ermenistan Tarihi” ders kitabı, bir yandan Ermenilerin kendi ülkesine *Hayastan* (Ermenistan) dediğinden bahsederken başka ülkelerde “Aratta-Ararat-Urartu, Arman(um)-Armina-Ermenistan, Kutı, Hayasa, Nairi, Somkheti” gibi isimler de verildiğini, dolayısıyla “Ermenistan[in] M.Ö. IV. yy. kadar “Urartu” ismini taşımaya” devam ettiğini not düşmekte, bir yandan da söz konusu coğrafi alanda kurulan bağımsız krallıklardan bahsederken “M.Ö. 331 yılında Ermenistan’ın bağımsızlığını tekrar kazandılar” [*sic*] diye ifade etmektedir (Movsisyan, 2017, 6, 24-25). Böylece söz konusu ders kitabı Urartu uygarlığının esasen Ermenistan olduğunu onaylarken doğrudan “Ermeni Krallığı” olarak sunmaktan da imtina etmekte, Ervanduni Ermeni Krallığını anlatırken Ermenistan’ın “yeniden” bağımsızlık kazandığını belirterek esasen Van Krallığının (Urartular) Ermenistan’ın ilk bağımsız devlet yapılanması olduğu imasında bulunmaktadır.

Ermeni tarihyazımı açısından tartışmalı başka konuların varlığından da bahsetmek mümkündür. Bu tartışmalar, büyük ölçüde ulusal kimliğin şekillendirilmesinde farklı unsurların ne derece denkleme dâhil edileceği, hangi ağırlıkta kimliği teşkil edebileceği, kısacası tarihin okunmasında Örneğin, Hristiyanlığın devlet dini olarak kabulünün anlatımında farklı görüşlerin ortaya çıktığı gözlemlenebilir. Bir tarafta Hristiyanlığın kabulünün devlet düzeyinde gerçekleşmiş olmasının toplumsal tabana

yayılması anlamına gelmediği, haliyle tepeden inmece bir şekilde “zorla” din değiştirmeye zorlanan halk ile devlet yönetimi arasında bir “iç savaş” çıktığını belirten bir yorum söz konusuysen (Movsisyan, 2017, 51), diğer tarafta ise Ermeni halkının kendi pagan ve çok tanrılı dinlerini, kültürlerini korumak amacıyla gösterdiği direnci “Hristiyanlığı benimseyecek olgunluğa sahip olmamak” ile açıklayan bir yorum bulunmaktadır (Khachikyan, 2010, 44). Daha önce Pakrat Estuktan’ın alıntısı üzerinden de belirtildiği üzere dinin Ermeni Tarihi içerisinde kapladığı alana dair ayrışma sadece tarihçiler arasında değil, tarih öğretmenleri arasında da gözlemlenebilmektedir. Örneğin, Ermenistan’da görüştüğüm bir Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmene göre Hristiyanlık Ermeni kimliğinin temel bir yapıtaşdır ve Ermenilik dinden ayrı düşünülemez:

Hristiyanlık ve Ermeniler [Ermenilik] birdir. Müslümanlık bir Ermeni, bana göre aslında Ermeni değildir. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Bununla birlikte Ermeni halkının tarihsel hikâyesini ağırlıkla Hristiyanlık güzellemesine dönüştürme eğilimi içerisinde ele alan anlatıya itiraz eden öğretmenler de vardır. Nitekim, Lübnan’daki saha çalışması esnasında görüşme yaptığım tarih öğretmenlerinden biri, Hamazkain Yayınevi tarafından basılan ders kitabında Avarayr Savaşı ve Aziz Vartan figürünün anlatıldığı bölümü örnek göstererek tam da bu noktaya dikkat çekmektedir. Buna göre ders kitabında Avarayr Savaşının gerçekleşmesini ve insanların ölmesini engellemek amacıyla Persler ile diyaloga girmeyi tercih eden Ermeni general Vasak Syuni “ihamet” ile itham edilmekte ve hain ilan edilmektedir. Bu anlatı, görüşmeciyeye göre, tarihi onu yazan dinî kişiliklerin gözünden okumaktan kaynaklanıyor ve aslında aynı tarih başka türlü de okunabilir:

[...] anlıyorsun ya, sadece Vartan ve onu destekleyenler Hristiyanlık adına bir savaşa girdi diye, bu general bir hain oluyor. Fakat o dönemde, tarihi yazanların hepsi keşişler, Hristiyan papazlar. Olaylara kilisenin gözünden bakıyorlar. Onlar “bu general bir hain” dediği için biz de bugün böyle demeye devam ediyoruz. Ama gerçekten, aslında çok zeki biriymiş. Ona kalsaymış, savaşı engelleyebilir ve Ermenileri kurtarabilirmiş. (Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi ve Coğrafyası Öğretmeni)

Ermeni Tarihinde önemli anlardan biri olan Avarayr Savaşına (MS 451) dair anlatı, tarihyazımında bir başka ayırım noktasını teşkil eder. Antropoloji ve Etnografi Enstitüsü öğretim üyesi Levon Abrahamyan’ın vurguladığına göre Ermeni kolektif belleğinde ve ulusal kimliğinde Avarayr Savaşı önemli bir yer tutmaktadır. Bu savaş, Hristiyanlık adına yapılan ilk büyük savaş olarak tarihe yazılırken, Ermeniler her ne kadar savaşı kaybetmiş ve Pers egemenliğine girmiş olsalar da şanlı direnişlerinin

Hristiyanlık tarihinde bıraktığı izden gurur duymaktadırlar. Abrahamyan'ın değerlendirmesinde bu savaş, Ermeni kimliğini teşkil eden tarihsel olaylar arasında yer almakta ve her ne kadar kaybedilmiş olsa da sanki bir zafermiş gibi hatırlanmakta ve anılmaktadır: “Bugün anma gününde sokaktakilere sorsan, bilmezler. ‘Ne? Biz bu savaşı kazanmadık mı?’” (Levon Abrahamyan). Bunun sebebini anmaların şenlikli ve görkemli oluşuna bağlayan Abrahamyan, daha sonraki tarihlerde gerçekleşen başka önemli olayların (örneğin Ermeni Tehciri ya da Karabağ Savaşı) da bu tarihsel olay ile beraber düşünüldüğünü ekledi.

Kısaca özetlenirse, Pers Hükümdarı tarafından Zerdüştlük dinine geçmeye zorlanan Ermenilerin ayaklanması ile başlayan süreç, Hristiyan devletlere yaptıkları ittifak çağrılarına cevap alınamadığından ordu içerisinde biri anlaşmayı (*Vasakyan*) ötekiyse isyanı sürdürmeyi (*Vartanats*) savunan iki kampın oluşmasına yol açmıştır. Daha detaylı incelendiğinde, aslında devlet yönetimine ve savaş stratejisine dair bir anlaşmazlığın izlerini taşıyan bu tarihsel olay, nihayetinde bir “Hristiyanlık savunusu” olarak sunulmakta ve bu bağlamda isyan etmiş olan Ermeniler (*Vartanats*) kahraman olarak anılmaktadır. Belli anlatılarda bu yorum farklı şekiller alabilmekte, yazarın/tarihçinin dünya görüşüne paralel bir gerekçelendirmenin izlerini taşıyabilmektedir. Örneğin bu tarihsel olayı “devlet idaresine dair bir çekişme” olarak yorumlayan bir Ermeni Tarihi kitabında, Perslerle anlaşmayı ve din değiştirmeyi savunan tarafın lideri Vasak Syuni, kendi çıkarlarını korumak ve yönetimde sahip olduğu gücü kaybetmemek derindeki bir yönetici figürü olarak anılmaktadır (Payasliyan, 2007, 43-44). Öte yandan aşağıda ilgili bölümü alıntılanan bir başka Ermeni Tarihi kitabı, ayaklanmanın lideri Vartan sayesinde Ermenilerin dinlerini savunabildiğine vurgu yapmakta, Vasak'ın gizli planlarından ya da iktidar çekişmesinden hiç bahsetmemektedir:

5. yüzyıl ortalarında, Pers Kralı Ermenilerin Hristiyanlığı reddederek Zerdüştlüğe geçmesi konusunda bir talepte bulunur. [...] Böylece Pers Kralı Zerdüştlüğü zorla kabul ettirmeye karar verir. Ermenistan'a bir ordu gönderilir. Ermeniler dinlerini savunmak için ayaklanırlar ve Pers hükümrânlığına karşı (Ermeni ordusu başkumandanı) Vartan Mamikonyan öncülüğünde bir isyan başlatırlar. [...] Ermeni Marzpanı [bölgesel yöneticisi] Vasak Syuni ise din değiştirme konusunda farklı bir görüşe sahiptir. Ona göre, Ermenilerin Perslere sadık olduğunu göstermek, böylece Pers Hükümrânlığı altında [Ermeni] kraliyetin[i] yeniden tesis edebilmek amacıyla formalite olarak Zerdüştlük dini kabul edilebilir. Çoğunluk bu planı reddeder ve Vasak ayaklanmayı terk eder. Ermeni isyancıların inançları uğruna savaşmaya hazır olduğunu gören Pers kralı Ermenistan'ın Zerdüştlüğe geçmesindeki ısrarını sonlandırır. [...] Sonuç olarak, Ermeniler sadece dinlerini savunmakla kalmamış, aynı zamanda Persleri Ermenistan'ın bağımsız yönetimini tanımaya da ikna edebilmiştir. (Khachikyan, 2010, 49-50)

Konuyla ilgili olarak ayrıca alıntılanmak gereken bir diğer kaynak, daha resmi bir niteliği olduğundan, Ermenistan Diaspora Bakanlığı tarafından diasporadaki Ermeni Kiliselerinde eğitim amaçlı kullanım için hazırlanmış “Ermenistan Tarihi” ders kitabının Türkçe çevirisidir. Burada benimsenen dil, daha çok Ermeniler arasında böyle bir ayrışmanın yaşanmasından duyulan esef (“ne yazık ki”) ve her ne kadar yenilgi ile sonuçlanmış olsa da bu tarihsel olayın bir zafer gibi görülmesine sebep olan bağımsızlık halini korumuş olmadan duyulan kıvanç (“devletlerini korumak için bir yumruk olup”) vurgusu yapmaktadır. Kitabın diaspora için kaleme alındığı göz önüne alındığında, Ermeniler arasındaki ayrışmaların olumsuzlanması ve birlikten doğan kuvvetle Ermenistan’ı savunmanın olumlanması ayrıca dikkat çeken bir vurguya dönüşmektedir.

Pers kralı II. Yezdigirt (Hazkert, 439-457) dış ilişkilerdeki sorunları çözdükten sonra sıra iç sorunların giderilmesine geldi, Ermenistan’da Hristiyanlığın yok edilmesi ilk hedefiydi. [...] 449 yılında II. Yezdigirt bir ferman ile Ermenilerin din değiştirmesi gerektiğini duyurdu. Ermeni soyluları Artaşat’ta bir toplantı düzenleyip Pers kralının teklifini reddettiler. [...] Ermenistan’da din adamları direnişe geçtiler. [...] Yöneticiler halka işin iç yüzünü anlatınca insanların bağımsız olan devletlerini korumak için bir yumruk olup, planlı bir ayaklanma başlattılar. Bu ayaklanmanın başında Vasak Syuni vardı. [...] Ordu üç parçaya bölündü. Bir grup Nerşapuh Arstruni başkanlığında güneye, Pers sınırını kontrolü giderken, ikinci grup komutan Vartan Mamikonyan ile beraber Ağvank’a (Albanya), müttefiklere yardıma gittiler. Son grup Vasak Syuni komutasında Ayrarat’da kaldı. [...] Vahan Amatuni komutasındaki grup eli boş döndü, Bizanslılar, daha önce verdikleri yardım sözünü tutmadıkları gibi Bizanslı Ermeni bakanların kendi kardeşlerine yardım etmelerine engel oldular. Hatta bunla da yetinmediler, Persleri bu ayaklanma planı hakkında bilgilendirdiler. [...] Bizans’ın yardım etmeyeceğini anlayan Vasak Syuni, tek başlarına böyle bir ayaklanmayı delilik olarak görüyordu ve bu sebeple ayaklanmayı sürdürmek istemedi. Bunun aksine, Vardan Mamikonyan isyanı devam ettirmeye karar verdi. Ne yazık ki, Ermeniler bir anlaşmaya varamadılar ve içlerinde fikir ayrılıkları yaşandı, bundan dolayı Vasakyanlar ve Vartanatslar ayrıldılar. [...] Avarayr Savaşı Ermeniler için askeri yenilgi ile sonlandı. [...] Fakat İran kraliyeti bu olup bitenden sonra tavizler vermek ve din değiştirme zorunluluğundan vazgeçtiler. Tüm bu nedenlerle, Ermeni tarihinde bu savaş kayıp değil, inançlarını terk etmedikleri için bir zafer olarak kabul edildi. [*sic*] (Movsisyan, 2017, 58)

Buraya kadar özetlenen Ermeni Tarihi’nde kritik anlar, olaylar ve figürler, daha çok son on yıllarda kemikleşmeye başlamış bir tarihyazımının uzantılarıdır. Bununla birlikte, 20. yüzyılda Ermeni ulusal tarihyazımı özellikle Sovyet dönemi ve sonrasında bir takım kritik dönüşümler geçirmiş, bugün kurumsallaşma aşamasında olan resmi tarih anlatısı da bu dönüşümlerin izlerini barındırmaya devam etmiştir. Dolayısıyla bu dönüşümlere daha yakından bakmak ve Sovyet mirasının Ermeni tarihyazımındaki izlerini tartışmak da önemlidir.

Bir yandan, bugünün Ermeni tarih eğitimi anlayışı, büyük oranda Sovyet eğitim anlayışının mirasını taşımaktadır. Sovyet döneminde, Stalinist Ulusçuluklar Politikasının bir uzantısı olarak, her bir Sovyet Cumhuriyeti’nin kendi “ulusal

tarih”lerini geliştirme olanağı bulunuyordu. Dolayısıyla Ermeni ulusal tarih anlatısı da diğer Sovyet Cumhuriyetleri gibi ulusun etnogenesi ile başlayan, ulusal bilincin teşekkülü ve ulusal kurtuluş mücadelesinin ortaya çıkışıyla devam eden, nihayetinde de – Sovyet tarihyazımına uygun şekilde – sınıf bilincinin gelişmesi ile en ileri düzey toplumsal örgütlenme biçimi olarak komünizme geçiş ile sonlanıyordu (Akpınar ve ark., 2017, 42). Dolayısıyla 20. yüzyılın ilk yarısı, Sovyet Ermeni tarihyazımının “altın çağı” olarak adlandırılabilir, ulusun Antik ve Ortaçağ dönemlerindeki tarihine yönelik sayısız araştırmanın gerçekleştiği bir dönem teşkil etmekteydi. Bununla birlikte, sosyal bilimler arasında en politikleştirilmiş, propaganda aracı haline getirilmiş disiplin olarak tarih, Sovyet rejiminin mütemadi ideolojik denetimi ve sansürüne de maruz kalmaktaydı. Dolayısıyla daha yakın tarihe yönelik anlatılarda, örneğin 1917 Devrimi ya da Ermenistan’ın sovyetleşmesi gibi konularda oldukça ideolojik bir tarihyazımı şekillenmekteydi. Bu bağlamda Ermenistan’ın Sovyetler Birliği’ne katılımı, Pers ve Osmanlı İmparatorlukları’nın himayesinden özgürleşmesi olarak kutlanıyor; bu sayede kültürlerini, dillerini ve dinlerini – bir anlamda ulusal kimliklerini – koruyabildikleri vurgulanıyordu. Bu kavrayış, Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra bile dile getirilmeye devam etmiş, fakat son zamanlarda yerini genç kuşak tarihçilere bırakmış, sönmekte olan bir geleneğin temsilcisi “eski kuşak” tarihçilerin benimsediği bir anlatı olarak görülmeye başlanmıştır (Minasyan, 2009, 11). Nitekim Zolyan ve Zakaryan’ın vurguladığı üzere, post-Sovyet Ermenistan’da tarihyazımında iki ana eğilim söz konusudur: Bir yanda Sovyet dönemi Ermeni tarihyazımıyla bir sürekliliği koruma çabasındaki daha yaşlı kuşak tarihçilerin teşkil ettiği ideolojik söylem ağırlıklı bir ekol, diğer yanda ise tarihin bilimsel kaynaklarını ve kullanımlarını dert edinen, bu doğrultuda daha radikal ve eleştirel arayışlara yönelen genç kuşak tarihçilerin benimsediği tarafsız, akademik söylem ağırlıklı ekol (Zolyan ve Zakaryan, 2008, 16). Ermenistan’ı diğer eski Sovyet Cumhuriyetleri’nden ayıran önemli bir etken, bu bağlamda, ulusal tarihyazımına diasporanın katılımı ve katkısıdır. Sovyet döneminde tabu olan Taşnaklar ya da Hınçaklar gibi Ermeni ulusal partilerinin tarihi ile Ermeni Soykırımı gibi konularda tarihyazımı 20. yüzyıldaki gelişimini büyük ölçüde Ermeni diasporasının öncülüğünü üstlendiği bir Ermeni araştırmaları alanının teşekkülüne borçludur. Bağımsızlık sonrasında Ermenistan’da da yaygın şekilde başvuru kaynakları haline gelen diaspora tarihçilerinin eserleri, Ermeni Tarihinin ve tarihyazımının yeniden temellük edilme sürecinde kayda değer bir rol oynamıştır (Minasyan, 2009, 11).

Sıklıkla dile getirildiği üzere, Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte radikal dönüşümlerin vuku bulduğu Ermenistan'da, tarih eğitimi de giderek ulusal aidiyetin, kimliğin ve bilincin vazgeçilmez aktörlerinden biri haline gelmiştir. Fakat bu yorum, Sovyet öncesi dönemde belli bir ulusal tarih anlatısının mevcut olduğu tespitiyle birlikte düşünülmelidir. Nitekim post-Sovyet ülkelerindeki ulusal tarih anlatıları birdenbire ortaya çıkmamış, Ermenistan da dâhil olmak üzere pek çok ülke için Sovyet öncesi dönemde şekillenen tarihsel anlatılar, Sovyet dönemi boyunca bir şekilde "hayatta kalan" unsurları üzerinden yeniden tedavüle sokularak güncellenmiş ve kullanıma sunulmuştur. Sovyetler dönemini ulusal tarihyazımları açısından karmaşık ve çelişkili kılan unsur da burada yatmaktadır. Zira, Ermenistan genel eğitim sistemi ile ilgili bölümde de daha önce bahsedildiği üzere, aynı anda hem ulusalcı anlatının, hem de Sovyet anlatısının beraber yürüdüğü bir tarihyazımı söz konusudur. Post-Sovyet dönemini bu bağlamda ayırt edici kılan unsur, bütün bir komünist mirasın reddedilişi ve çok daha radikal bir patriyotizmin teşekkülüdür (Zolyan ve Zakaryan, 2008, 13-4). Ishkanian'ın vurguladığı üzere, burada yine uluslararası siyasi gelişmelerin tarihyazımı üzerindeki etkilerini gözlemlemek mümkündür: Bir anlamda Soğuk Savaş mirası ile gelen bir "komünizm şeytanını def etme" çabası olarak demokrasiye geçiş sürecinin kendisi, bütün bir 20. yüzyıl tarihini komünizm ile lekelenmiş olarak algılama eğilimini de beraberinde getirmektedir (Ishkanian, 2008, 127). Güncel konular ve yakın tarih üzerine yazma çabasındaki post-Sovyet dönemi tarihçileri, bu bağlamda, iki çatışkılı ve yıkıcı gücün arasında sıkışmış bir vaziyette bulunurlar: Bir yanda Sovyet tarihyazımının dogmatik karakterini terk etmek o kadar kolay değildir; bütün bir tarih yazma pratiğini halen güçlü bir şekilde etkilemektedir. Diğer yandan da resmi devlet ideolojisi olarak ulusalcı söylemin Marksist-Leninist söylemi ikame etmesine yönelik bir beklentiye de cevap vermek durumundadırlar. Dolayısıyla post-Sovyet tarihçileri, dikkatle ördükleri anlatılarında, bu iki uç noktaya temas etmekten kaçınarak bir denge bulmaya çalışırlar. Buna bir de Sovyet döneminde de varlığını sürdürmüş bölgesel etnik-siyasi gerilimler eklendiğinde Sovyet sonrası yakın dönemin tarihini yazmak neredeyse imkânsız hale gelir (Zolyan, 2012, 146).

Nihayetinde bağımsızlık Ermenistan'da bir dizi dönüşüme yol açmış, tarih eğitimi de bu bağlamda payına düşeni almıştır. Sovyetler öncesi ulusal tarih anlatılarına geri dönüş, bu doğrultuda, tam da arzulanan türden bir "kopuş" vaat etmektedir. Bununla birlikte tarihsel kronoloji açısından minör bir değişim söz konusudur: Ulusal tarih

anlatısı, gene *etnogenesis* ile başlar, ulusal bağımsızlık mücadelesi ile devam eder ve bu sefer bağımsızlığın nihayet teşekkülüyle sonuçlanır (Akpınar ve ark., 2017, 43). Yine de özellikle tarih ders kitaplarında belli odak noktalarının değiştiğini ve Sovyet döneminde yer bulamayan kimi konulardan bahsedilmeye başlandığını gözlemlemek mümkündür. Bu doğrultuda Terzian'a göre Ermeni ulusal kimliğini ve tarihini iki ana aks üzerine kurma eğilimi şekillenmiştir: Hristiyan kültürü ve Ermeni Soykırımı. Bağımsızlık sonrası eğitim müfredatlarına yansıdığı üzere, her iki konuyla ilgili de dersler açılmıştır. “Ermeni Kilisesi Tarihi” ve “Ermeni Sorunu Tarihi” olmak üzere belirlenen bu iki dersin yanı sıra tarih derslerinde de Ermeni kültürüne ve tarihine yönelik temaların baskın olduğu gözlemlenebilmektedir (Terzian, 2010, 124). Sovyet dönemi tarihyazımında “tabu” olarak algılanan ya da merkezi yönetim tarafından sıklıkla sansürlenmiş belli temaların da ders kitaplarına girdiği gözlemlenebilir. Dikkate değer bir örnek, 1918-1921 yılları arasında vuku bulan Birinci Ermenistan Demokratik Cumhuriyeti'nin ulusal tarihin bir bileşeni olarak ders kitaplarına girişidir. Sovyet döneminde bir tabu olan bu dönem, ulusal kimliğin yeniden inşa sürecinde yeniden temellük edilmektedir (Mkrtychyan, 2012, 50). Bağımsızlık sonrasında Ermeni tarihçilerin ilgilendiği kayda değer diğer temalar arasında, Ermeni ulusal partileri ve Osmanlı İmparatorluğunda yaşayan Ermenilerin örgütlediği bağımsızlık hareketleri tarihinin yanı sıra dünya tarihi bağlamında ele alınan 1920'lerin Bolşevik Rusyası ile Kemalist Türkiye arasındaki ilişkiler, Ermenistan-Gürcistan ya da Ermenistan-İran ilişkileri tarihi, farklı ülkelerdeki Ermeni cemaatlerinin tarihi, Sovyetler Birliği'nin çöküşü gibi konular bulunmaktadır (Minasyan, 2009, 12).

Bağımsızlık sonrası Ermenistan'da ulusal kimliğin kuruluşunda iki ana tarihsel olaya referans verildiği tespit edilebilir: Ermeni Soykırımı ve Karabağ Sorunu. İlkinin daha detaylı olarak bir sonraki bölümde irdeleneceğimize dolayısıyla, bu bölümde sadece Karabağ Meselesi üzerine tarihyazımına değinmekle yetineceğiz.

Post-Sovyet dönemi Ermeni kimliğinin inşasında yapıtaşlarından biri de Azerbaycan ile girilen savaş ve Dağlık Karabağ sorunu olarak tespit edilebilir. Resmi söylem, bağımsızlık sonrası ders kitaplarında neredeyse hemen yer bulur. Bu durum, elbette tarihsel anlatının da yeniden ele alınmasını getirmektedir. Ermeni tarihyazımında, tarihsel anlatının “Karabağlaştırılması” olarak tanımlanan bu durum, Azerbaycan ile Ermenistan arasındaki Dağlık Karabağ sorununu ulusal tarihin başköşelerinden biri haline getiren bir dönüşümü ima etmektedir (Mkrtychyan, 2012, 50). Bu noktada ilk

strateji, etnik köken anlatılarına dönerek sorunun kaynağını aramaktır. Nitekim, her iki ülkenin etnik köken (*etnogenesis*) mitlerinde ve teorilerinde Dağlık Karabağ bölgesine yönelik bir iddia mevcuttur. Ermeni ulusal tarihyazımı, Karabağ'ın Ermeni köklerine dikkat çekerek, Azeri kaynaklarda öne sürülen Arnavut kabilelerinin esasen Azeri ulusunun ataları olduğu görüşünü reddeder ve Arnavutları daha sonradan Ermenileştirilmiş uygarlık öncesi kabileler olarak tasvir eder (Geukjian, 2016, 32). İkinci bir strateji, Azerileri “tarihsel düşman” olarak yeniden kuracak bir tarihsel bağlam inşa etmektir. Özellikle 1920’lerde, sovyetleşme ile birlikte, Karabağ’ın Azerbaycan’a verilmesi bu bağlamda önemli bir tarihsel an haline gelir. Böylece Karabağ sorunu, Ermeni ulusal tarih anlatısının sovyetleşmeden önce belirlenmiş bir çerçevesine de oturtulmuş olur (Gamaghelyan ve Rumyantsev, 2013, 168). Üçüncü bir strateji ise, ilgili çatışmayı “Karabağ hareketi” olarak sahiplenerek, yüzyıllardır sürdürülen bağımsızlık mücadelelerinin ve gönüllü hareketlerinin bir devamı olarak sunmaktır. Burada da post-Sovyet dönemine hâkim olan “sürekli işgal altında ve bağımsızlık mücadelesi veren fedakâr Ermeniler” imgesi devreye girer. Buna göre Karabağ sorunu eksenli olarak çıkan hak ihlallerini ve siyasi politikaları protesto eden halk hareketinin tarihsel anlamı da yeniden kurulur. Bu hareket, sadece komünist rejimi devirmenin ve Moskova’nın himayesinden çıkmanın değil, aynı zamanda Karabağ’ı da içine alacak şekilde bir Ermeni cumhuriyeti kurma hedefinin de taşıyıcısıdır. Böylece Sovyetler’in yıkılmasıyla kurulan ve Fransız Devrimi’ne atıfla “3. Cumhuriyet” olarak adlandırılan yeni ulus-devletin meşru temelleri ima edilmektedir (Zolyan, 2012, 156).

Karabağ meselesini tarih öğreniminin kalbine yerleştiren etkenlerden biri de tam olarak yukarıda özetlenen stratejilerden sonuncusu bağlamında ortaya çıkar. Yakın geçmişe ait böylesi bir kriz anında, bir ulusal “birlik” göstergesi olarak Karabağ Savaşına katılan “gönüllü askerler” teması, eğitimin olduğu kadar ulusal belleğin de güçlü bir bileşenidir. Savaşa katılanlar arasında elbette öğrenciler de vardır ve bu öğrencilerin anısı özellikle fakültelerde yaşatılmaya çalışılmaktadır. Örneğin Yerevan Devlet Üniversitesi Tarih Bölümüne yaptığım ziyaretlerde, bölümde görevli bir öğretim üyesi görüşmeciyi, görüşme yaptığımız amfinin duvarlarına asılmış portreleri işaret ederek, “Bunlar Karabağ Savaşı’nda hayatını kaybetmiş gönüllü askerlik yapan öğrencilerimiz” diye açıklamıştır (Şekil 3.1).



Şekil 3.1 : Yerevan Devlet Üniversitesi'nde bir amfi.

Karabağ meselesinin henüz çözümlenmemiş oluşu da yakın tarihe dair bir gündem olmaktan ziyade kuşakları kesen ve yeni nesillere ilham veren bir “ders” haline gelmesiyle sonuçlanmaktadır. Nitekim, Ermenistan’ın öğretmen yetiştirmek konusunda en güçlü eğitim kurumlarından biri olan Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Fakültesi Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan, üniversitenin tarih eğitimine yaklaşımını sorduğumda, aşağıdaki alıntı ile cevap vermiştir:

Pedagoji Üniversitesi olarak bizim amacımız öğretmen yetiştirmek. Bizim fakültemiz, Tarih Fakültesi ise tarih öğretmeni yetiştiriyor. [...] Elbette bütün öğrenciler aynı beceri seviyesinde değiller, fakat biz elimizden geleni yapıyoruz. Çok iyi bir genç kuşak var, ülkelerini çok seviyorlar ve ülkeleri için her şeyi yapmaya, hatta ölmeye bile hazırlar. Size bir örnek vereyim. Sovyet Rejiminin yıkılmasının ardından Azerbaycan ile savaşa girdik. O dönemde bir ordumuz yoktu, fakat ülkesini savunmak için ölmeye hazır olan gönüllülerin kurduğu gruplar vardı. Onlar bizim kahramanlarımızdı. Biz artık böyle gönüllü askerlik yapacak bir kuşak kalmadı diye düşünüyorduk. Çünkü şimdi artık bir ordumuz ve askerlerimiz var. Fakat iki sene önce, 2016’da, Azerbaycan ile 4 Gün Savaşı yaşandı,⁵⁸ Artsakh ile Ermenistan sınırında. O kriz

⁵⁸ 2016’da gerçekleşen ve medyada “Dört Gün Savaşı” olarak adlandırılan bu olay, 2-5 Nisan 2016 tarihinde Ermenistan-Azerbaycan arasında yaşanan, pek çok askeri ve sivil ölümlü sonuçlanan çatışmaları kapsamaktadır. 1994’ten bu yana ateşkes halindeki iki ülke arasında, sınır bölgesinde bir anda patlak veren silahlı çatışmalar hızla tırmanrsa da başladığı kadar hızlı ve keskin bir biçimde son

anında, öğrencilerimiz, bu yeni genç kuşak, bize geldiler ve “özür dileriz, fakat derslere giremeyeceğiz çünkü gönüllü askerler olarak orduya katılıyoruz” [dediler]. O zaman anladık ki bu gönüllülük halen yaşıyor. Gördük ki bu yeni kuşak, büyükbabalarının mirasını devralmış ve anayurdu korumanın önemini çok iyi kavramış. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan)

Sovyet dönemi ve sonrasında Ermeni tarihyazımına genel bir bakışın ardından, tarih eğitiminde güncel tartışmalara, ele alınan temalara, müfredat planlarına göz atmakta fayda var. Elbette Ermenistan’da tarih öğrenimi, buraya kadar özetlenmiş olan tarihyazımsal çerçevede tezahür eden gerilimlerden, tartışmalardan ve ayrışmalardan muaf değildir; bununla birlikte söz konusu eğitim olunca farklı bir boyutun daha denkleme eklendiği tespit edilebilir. Dolayısıyla, ülkedeki eğitimin genel sorunlarıyla birlikte düşünüldüğünde, tarih öğrenimini de eğitim politikaları bütünü içerisinde konumlandırarak analize başlamak anlamlı görünmektedir. Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi öğretim üyesi Armine Eprikyan’a göre Ermenistan’da tarih öğretiminin temel sorunları şu şekilde sıralanabilir:

- Tarihin yorumlanmasına dair eğitim araçlarına, tarihsel fenomenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine, koşullara ve bu fenomenlerin anlaşılmasına olanak tanıyacak nirengi noktalarına önem verilmemesi.
- Eğitsel koşulların eğitim süreciyle ilişkili olan boyutuna dair güvenilir sonuçlara ulaşmayı sağlayacak pratik bir ölçüm mekanizmasının olmaması.
- Eğitim süreci boyunca disiplinlerarası ve disiplinler içerisindeki bağlantıların yeterince kurulamaması.
- Öğrencilerin yetiştirilmesi ve kendi dünya görüşleri açısından eğitim sürecinde başvurulan eğitsel prensiplerin yeterince gerekçelendirilmemesi.
- Tarih eğitimi sürecinde kullanılan eğitsel araçların ve prensiplerin çağdaş ve modern bir eğitim anlayışının gerekliliklerini karşılayamaması. (Eprikyan, 2017, 384)

Bu tespitlerden çıkartılabilecek en önemli sonuç, tarih eğitiminde en kritik sorunun bir pedagoji eksikliği olduğu yönündedir. Nitekim tarihsel fenomenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin inşa edilmeden ve tarihsel olaylar arasındaki bağlantıların kurulmadan anlatılan bir tarih, çoğu zaman isimlerin, tarihlerin, mekanların hatırlanmasına dayalı kuru bir ezberci eğitim mantığı çağrıştırmaktadır. Bu bağlamda Ermenistan’da tarih eğitimi kapsamında benimsenen politikaların öğrencilerin tarihsel bir düşün (*historical thinking*) kurma becerisi kazandırmaktan yoksun olduğu izlenimi edinilebilir. Aynı şekilde disiplinlerarası bağlantıların zayıflığı ya da eğitsel araçların “modern bir eğitim anlayışının gerekliliklerini” karşılayamıyor oluşu, öğretmenlerin

bulmuş, ardından gelen ateşkes ile birlikte yeniden barış görüşmelerine yönelik karşılıklı çağrılar yapılmıştır (Jarosiewicz ve Falkowski, 2016).

de pedagojik anlamda yeterli bir formasyondan geçmediğine atıfta bulunarak tarih öğreniminin niteliğini Türkiye’dekine benzer bir tarihsel bilgi edinimi (*historical knowledge*) düzeyine indirgemiş görünmektedir. Eprikyan, bu tespitlerinden yola çıkarak, bir tarihsel olayın öğretiminde sadece olguların anlatılıp geçilmesinin yeterli olmadığı, bu olayı çevreleyen tarihsel koşulların detaylı olarak incelenmesi ve yorumlanması, diğer tarihsel olaylar ve olgular ile arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurulması gibi bir takım önerileri sıralamaktadır. Tarih eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair bu araştırmasında Eprikyan örnek olay olarak “1915 Ermeni Soykırımı”nı seçtiğinden bu araştırmanın detaylarına Tehcir’e yönelik farklı eğitim modelleri başlıklı bölümde girilmesi tercih edilmiştir (Bölüm 4.1.2).

Antropoloji ve Etnografi Enstitüsü öğretim üyesi Levon Abrahamyan, görüşmemiz esnasında, tarih öğreniminde benimsenebilecek yaklaşım ile ilgili olarak oldukça ilginç bulduğu bir yaklaşımdan bahsetti. Esasen Yerevan Devlet Üniversitesi Teoloji Bölümü öğretim üyesi ve Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmeni olan Artsruni Sahakyan tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre tarih öğrenimi, olayların niteliğine göre ayrılan ve eğitimin farklı seviyelerine tekabül eden üç farklı aşamada gerçekleştirilebilir. İlköğretim seviyesinde Ermeni Tarihinin olumlu yanları (örneğin zaferler, Hristiyanlığın kabulü, alfabenin yaratılması vs.) konu edilirken, ortaöğretim itibarıyla olumsuz olaylardan (kaybedilen savaşlar, yıkılan krallıklar, işgaller, soykırım vb.) bahsedilir. Eğitimin son seviyesi olan lisede ise tarihin hem olumlu hem de olumsuz boyutlarını birleştiren bir anlatı üzerinden öğrencilerin sentez ve analiz becerilerini bir tarihçi inceliğiyle geliştiren bir formasyon hedeflenir. Bu ayrım eğitim seviyelerine dağıldığında ilköğretim için ilk beş sene, ortaöğretim için altı ve dokuzuncu sınıflar, lise için ise onuncu sınıftan mezuniyete yani on ikinci sınıfa kadar olan süreyi kapsamaktadır.

Tarih eğitimine yönelik tartışmaların odağında, pedagojik koşulların yanı sıra, elbette jeopolitik bir eksen de söz konusudur. Sadece ilk ve ortaöğretim alanında değil, yükseköğretim alanında da gerek tarih disiplininin, gerekse tarih öğretmeni yetiştirme pratiğinin, Sovyet sonrası dönemde güçlü bir şekilde kendini hissettiren güncel jeopolitik bağlamın etkisi altında olduğu tespit edilebilir. Bu doğrultuda tarih ders kitaplarının genel söylemine bakacak olursak, Zolyan ve Zakaryan’ın ortaya koyduğu ve genel olarak kabul görmüş en temel tespit, “biz” ve “öteki” ayrımının çok net bir sınır çizgisi teşkil ettiğidir. Buna göre ötekini tanımlayan ana faaliyet “işgal” ya da

“fetih”dir ve bu bağlamda öteki imgesi “zalim, vefasız, hain” olarak çizilmektedir. Bununla birlikte bu nitelikler bir ulusa değil, çoğunlukla doğrudan siyasi figürlerin kendisine atfedilmektedir. Zolyan ve Zakaryan, Osmanlı döneminde vuku bulan soykırıma yönelik anlatıda dahi, tarih ders kitabı yazarlarının duygusal ve etnik steryotiplerden kaçınabildiğini belirtmektedirler: Failler, dönemin Osmanlı idaresinde otorite sahibi olan hükümet liderleri ya da “Jön Türkler” olarak tanımlanmakta, Ermeni halkının yok edilmesinin sorumluluğunu tüm bir Türk ulusuna atfetmekten dikkatle kaçınılmaktadır (Zolyan ve Zakaryan, 2008, 21). Bu noktada bugün için Ermeni ulusal kimliğinin “ötekisi” haline gelen Azerilerin farklı bir konumda bulunduğunu ayrıca vurgulamak gerekir. Ermenistan-Azerbaycan arasındaki gerilim, 9. sınıf Ermeni Tarihi ders kitaplarında ele alınmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarında Ermeniler, topraklarına sahip çıkmaya çalışan, öz savunma halindeki barış yanlısı bir halk olarak tasvir edilirken, Azeriler ise dış güçlerin desteğiyle ve şiddet yoluyla Ermeni topraklarını ele geçirmek arzusundaki agresif bir halk olarak sunulmaktadır (Gamaghelyan ve Rummyantsev, 2013, 175). Pedagojik açıdan bakıldığında, ders kitaplarının değerlendirme ve bilgi ölçme amaçlı soru aktivitelerinde de ötekine yönelik negatif imgenin kurulumu devam etmektedir. Örneğin, Karabağ hareketini konu alan bölümün sonunda “Sumgait’deki Ermeniler ne zaman ve neden katledilmiştir? Bu trajediyi kim organize etmiştir? Sizin Sumgait’te yaşanan trajediye dair görüşleriniz nelerdir?” gibi sorular yer almaktadır (Gamaghelyan ve Rummyantsev, 2013, 179).

Öte yandan Ermenistan’da tarih eğitiminin ulusalcı karakteri, en azından öğretmenler nezdinde, böylesi güçlü bir “biz ve öteki” ayrımı yaratan bir unsur olarak görülmemektedir. Zira tarih eğitimi açısından saha çalışması boyunca en sık dile getirilen mesaj, “öğrencilerimize asla nefret öğretmiyoruz” olmuştur. Bu doğrultuda tarih eğitiminin ulusalcı olabileceğini, fakat bunun bir “öteki”ne karşı nefreti körüklemek anlamına gelmeyebileceği sıklıkla vurgulanmıştır. Örneğin, Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannissyan’ın açıkladığı üzere Ermenice’de ulusalcılık tanımına çıkan iki kelime mevcut: *azgaynamolutyun*⁵⁹ et *azgaynakanutyun*. İlk kavram, kendi ulusunu diğerlerinden üstün görmeye çıkan olumsuz bir nitelik ihtiva ederken, ikincisi ise bir

⁵⁹ Ermenice’de “molutyun” kelimesi “bağımlılık” anlamına geliyor.

ulusa ait olma haliyle gelen onun kültürünü, dilini, tarihini sahiplenme anlamına işaret ediyor. Buna göre, Ermeni resmi tarih anlatısı ikinci kavramın sınırları içerisinde kalan ve aşırıya kaçmayan, gerçekçi bir niteliğe sahiptir. Bu doğrultuda iki kavramın Türkçe karşılığı olarak milliyetçilik ve ulusalcılık tercih edilebilir. Nitekim Türkçe açısından da bu iki kavram arasında bir ayrım söz konusudur; genellikle milliyetçilik “ayrılıkçı, bölücü, tek-tipleştirici” bir politika ile beraber düşünülürken ulusalcılık daha ziyade bir aidiyet, bir kimlik, bir yurttaşlık ilişkisi olarak alımlanır.

Onlara [öğrencilere] asla aşırılık öğretmiyoruz. Asla. Biz onlara asla milliyetçilik öğretmiyoruz. Ne yazık ki İngilizcede milliyetçilik için iki ayrı kelime yok. Ermenicede var. Biri olumlu, diğeri olumsuz. *Azgaynakanutyun* ve *azgaynamolutyun*. [...] İngilizcede milliyetçilik dediğinizde her zaman olumsuzdur. Bu kavramı Ermeniceye çevirirken hangisini kastettiğini iyi düşünmek gerekir. Eğer olumsuz olmanı kastediyorsan o *azgaynamolutyun*, ve bunu kimse sevmez, bunu kimse yapmaz. Ama ne zaman ki *azgaynakanutyun* kastediyorsun, o zaman kendi ulusunu seviyorsun ama diğer uluslardan da nefret etmiyorsun demek olur. [Başka uluslarla] beraber yaşayabilirsin, onlara güvenebilirsin, onları koruyabilirsin. [Öte yandan] *azgaynamolutyun* sen [kendini] tek iyi ulus oalrak görüyorsun demek, herkesten nefret ediyorsun, herkesi öldürüyorsun [demek]. [...] Yani Ermenicede çok açık. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan)

Dolayısıyla Ermenistan’daki tarih öğretmenleri açısından tarih eğitiminin amacı da *azgaynakanutyun* kavramı etrafında ortaya çıkmakta, genel olarak kabul gören “nefret öğretmeme” düsturu ile de uyum içerisinde yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda görüşmecilerin genel olarak paylaştığı bir görüş, tarih eğitiminin amacının “ulusun tarihini bilmek, kültürünü öğrenmek, ulusunu sevmek ve sahip çıkmak, korumak” olduğu yönündedir. Bu durum, Türkiye’deki Ermeni Okullarında tarih öğretmenliği yapan görüşmecilerin eğitim sistemine dair eleştirel duruşuyla dikkate değer bir farklılık teşkil etmektedir. Zira, hatırlanacağı üzere, Türkiye’deki öğretmenleri tarafından, muhtemelen azınlık okullarında çalışma deneyiminden gelen bir birikimin sonucu olarak, son derece ideolojik buldukları tarih eğitiminin amacı “mevcut sistemi güçlendirmek, korumak ve pekiştirmek” ya da “itaatkar, milliyetçi, sorgulamayan, düşünmeyen bir toplum yaratmak” olarak ifade edilmekteydi. Öte yandan Ermenistan’daki tarih öğretmenleri, tarih eğitiminin esas amacının ulusal aidiyeti pekiştirmek olduğuna ve bunun görece olumlu bir ima taşıdığına kanaat getirmiş görünmektedirler. Bu doğrultuda milliyetçilik ve ulusalcılık arasında Ermeni dilindeki ayrımın altını çizen Edgar Hovhannissyan’ın tarih öğreniminin amacına ve tarihin önemine dair aşağıda alıntılanan ifadeleri, bu kanaatin de göstergesi niteliğindedir:

Bence [tarihsel] olguları öğrenmekten ziyade, tarih her ulusun bir temsili olduğu için her yurttaş kendi tarihini bilmekle yükümlüdür. Fakat tarih eğitiminin en önemli rolü öğrencinin yetiştirilmesiyle ilgilidir. Tarihin en temel amacı budur. [Tarih] sadece bir olaylar zincirinden ibaret değildir. Aynı zamanda onlara [öğrencilere] anavatanlarını sevmeyi, uluslarını sevmeyi

de öğretmek gerekir. Bu milliyetçilik değildir. Onlara kendi ulusunuzun insanlık tarihindeki rolünü öğretmeniz gerekir, Dünya Tarihi içerisinde kendi uluslarının konumunu kavramaları gerekir. Ayrıca tarihten öğrenilmesi gereken dersler vardır, zira bazen tarih tekerrür eder. Biz bu dersleri öğrenmezsek aynı hataları yapmamız da kaçınılmazdır. Dolayısıyla tarihin mantığını anlamalı ve bilmeli, yeni nesillere de öğretebilmeliyiz ki onlar da kendi ülkelerine hizmet edebilsinler, zamanın getirdiği sorunları anlayıp üstesinden gelebilsinler. Tarih eğitiminin amacı budur. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan)

Görüşmelerde tarih eğitiminin amacıyla ilgili olarak en çok ortaya çıkan üç anahtar fikrin yekünü bu alıntıda görülebilmektedir: İlki geçmişin hatalarından ders çıkartarak tarihin tekerrür etmesini engellemek, ikincisi ulusunu sevmek, geliştirmek, korumak için yurttaşlık bilinci kazanmak, sonuncusu da ulusal aidiyetin ve kimliğin temel bir bileşeni olduğundan dolayı kendi tarihini bilme ödevine sahip çıkmak. Bu fikirlerin birine ya da hepsine, farklı şekillerde dile getirilmiş olsalar da, hemen her görüşmede rastlamak mümkündür. Bir görüşmeci kendi tarihini, kültürünü, belleğini bilmenin önemli olduğunu ve bunun insanlara belli bir özgürlük getirdiğini düşünüyor. Tarih eğitimi, “her bir ulusun çehresini görmek” açısından önem taşıyor. Her ulusun kendi tarihi olduğunu ve bu tarihe bakarak o ulusu daha iyi tanıyabileceğinizi belirten bu görüşmeci, Ermenilerin kendi tarihlerini bilmemesinin bir utanç kaynağı olacağını vurguladı. Kendi öğrencilerine de tarih eğitiminin önemini böyle açıkladığını aktardı. Neticede bu görüşmeciye göre tarih geleceği öngörmek ve kendini hazırlamak için bir anahtar teşkil ediyor. Geçmişe bakarak, gelecekte neler olacağını kestirebiliriz. Bu bakış açısından, “tarihimizi sevmiyorsak, geleceğimizi de sevmiyoruz” diye ekledi.⁶⁰

Tarih önemli, çünkü her ulusun kendi tarihi var. Tarih öğrendiğimizde her ulusun çehresini [face] de görüyoruz. Öğrenciler için bir ulusun aynı hataları nasıl tekrar edebildiğini, her seferinde nasıl yenildiğini anlamak çok zor, çünkü aslında tarihin amacı bu hataların tekrarlanmasını önlemektir. Dolayısıyla tarih bilirse geleceği öngörebiliriz. Ayrıca bir ulusun her bir üyesi için kendi tarihini bilmek bir ödevdir. Eğer geçmişimizi sevmeysek, geleceğimizi de sevmeyiz. Hangi ulustan olursanız olun, kendi ulusunuzun tarihini bilmek zorundasınız. Kendi öğrencilerime de bunu söylüyorum derslerde. “Varsayalım ki siz tarihinizi bilmiyorsunuz, tarihinizi okumuyorsunuz, tanımiyorsunuz. Ve başka bir ülkeden biri Ermenistan’a geliyor, Ermeni Tarihini sizden daha iyi biliyor. Utanmaz mısınız?” (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Tarih eğitiminin amacının “aynı hataların tekrarlanmasını önlemek” olduğu yönündeki vurgu, genel olarak tüm öğretmenler tarafından paylaşılan bir unsur teşkil ediyor. Bu

⁶⁰ Bu noktada görüşme esnasında ilginç bir tartışma yaşandı. Ermenistan’da tarih araştırmaları ve tarih biliminin konumu üzerine girdiğimiz sohbette, kadın ve erkek tarihçiler arasında bir ayrım gördüğünü belirtti. Ermenistan’daki tarihçilerin büyük oranda erkek olduğunu, zira kadınların başka sorumluluklar sebebiyle eğitimlerini tamamlayamadığını aktardı. Nihayetinde tarih disiplininin çok fazla zaman alan detaylı araştırmaları içerdiğini ve kadınların böylesi bir zamanı bulamadıklarını tespit etti. Sonra, erkeklerin kadınlardan daha zeki olduğunu ekleyerek, Ermenilerin erkek tarihçilere sahip olmasının büyük bir şans olduğunu, bu sayede tarih biliminin de ilerleyebildiğini not düşü.

minvalde kendi tarihini bilmek, doğrudan başka uluslardan nefret etmeyi gerektirmiyor; fakat bu uluslar arasında geçmişte yaşanmış ayrılıkların, çatışmaların ve anlaşmazlıkların bilinmesi her hâlükarda önem arz ediyor. Zira “bir daha asla” formülünün gerçekleşmesi için geçmişi anlamak, nedenleri ve sonuçları analiz etmek, böylece gelecekte benzer acıların yaşanmasını engellemek, yine tarih eğitiminin amaçlarından biri olarak görülüyor. Fakat bazı öğretmenler, bu düsturu farklı bir perspektiften, daha eleştirel bir bakış açısından kurmanın gerekliliğine de vurgu yapıyor. Zira sadece tarihi “bilmek”, geçmişin hatalarını yeniden üretmenin önüne geçmek için yeterli değildir; aynı zamanda farklı tarihleri ve farklı kaynakları da bilmek, aralarındaki farkın sebeplerini kavramak, sorgulamak, kendi yorumunu oluşturmak gerekir. Bu konuda en olgun görüşlerden birine sahip olan tarih öğretmeni bir görüşmeci, tarih eğitiminin amacının geçmişin hatalarını tekrar etmemek olduğuna katılmakla birlikte, bunu yapabilmek için benimsenmesi gereken eleştirel düşünce ve çoklu bakış açısının tarih eğitiminde yer etmediğini düşünüyor. Ona göre tarihin tekrar etmesini engellemenin öncelikli koşulu her bir tarihsel olayı farklı kaynaklardan ve bu kaynakların kendi anlatısını da sorgulayarak, çok sesli bir anlatı üzerinden okumak, bu okumayı analiz ederek olayın özünü kavramak ve böylece benzer bir şey yaşandığında aynı sonuca gitmemeleri için fikirler geliştirmeye teşvik etmektir. Ders verdiği uluslararası bakalorya programının da kendisine tanıdığı özgürlük alanı içerisinde, öğrencilerine tarih eğitiminin amacını nasıl aktardığını şu sözlerle ifade etti:

Bazıları diyor ki, “tarihi tekrar etmemek için onu iyi öğrenmeliyiz.” Ben bunun tarihin amacı olduğuna inanmıyorum. Biz ne yaparsak yapalım, tarih kendini zaten tekrar edecek. Dolayısıyla öğrencilerime sorduğum ilk soru şu oluyor: “Tarih sadece geçmişten mi ibaret?” Hayır, değil, tarih aslında geçmişin bir tarihçi tarafından yorumlanması demek. Bu nedenle her kaynağa eleştirel bir gözle yaklaşmamız lazım, bakın kuşkucu demiyorum, eleştirel diyorum. [...] Ben öğrencilerimin aynı sonuçların yaşanmasını nasıl engelleyebileceklerini öğrenmelerini istiyorum. O nedenle öğrencilerime ulusal ya da kültürel tarihimizi anlatmak, bizim ulusal perspektifimizi sunmak istemiyorum, eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmek için farklı perspektifleri de dikkate almak zorundayız. Tarih bir eczane gibi, bugünün hastalıklarının tedavi edebilmek için ona uğrayıp ilaç almamız gerekiyor. Tarih eğitiminin tek yapabileceği, öğrencilere farklı bakış açıları, farklı kaynakları, farklı yorumları dikkate alma olanağı sunmak. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, IB Programı Tarih Öğretmeni)

Şu ana kadarki alıntılardan da görülebileceği üzere, bir eczane olarak tarih, aynı zamanda bugünü okumanın da bir aracıdır. Geçmişin olayları, bugünün koşullarının oluşumunda etkili olduğu ölçüde içinde yaşadığımız toplumun ve dünyanın anahtarları haline de gelmektedir. Bu noktada geçmişi sadece bilmenin ötesinde bu olayları üreten sebepleri ve neticesinde ortaya çıkan sonuçları da kavramak gerekir.

Tarih önemlidir, çünkü [tarih aracılığıyla] toplumların ve uluslararası ilişkilerin nasıl geliştiğini anlayabilirsiniz. İnsanlar ve devletler arasındaki ilişkiler genelde aynı kalır. Dolayısıyla tarihi anlarsanız, şeylerin nasıl böyle olduğunu anlarsanız, o zaman bugünü ve yarını da anlarsınız. Bu bir peri masalı değil sonuçta, tarihi anlamak demek, nedenleri, vakaları, sonuçları anlamak demek. Belli bir olayla da ilgili değil, ister 1915 olsun, ister 1950 olsun, mesele bu değil. Önemli olan şeylerin neden olduğunu, nasıl gerçekleştiğini ve ne gibi sonuçlar yarattığını anlamak. Tarih budur. (Ermenistan Ermeni Okulu 3, Tarih Öğretmeni)

Benzer şekilde bir diğer görüşmeci, tarih öğreniminin önemi konusunda Karl Marx’a referans vererek tarih bilgisinin entelektüel gelişim ile ilişkili olduğuna dikkat çekti. Daha önceki görüşmecilerden yapılan alıntılarda da gözlemlenebildiği üzere, kendi ulusal tarihini biliyor olmanın diğer uluslardan nefret etmek anlamına gelmediğini vurgulayan bu görüşmeci için tarihin yıkıcı boyutu böyle bir nefretin üretimi ile ortaya çıkıyor. Bunun yerine ulusal geleneklerin aktarımı olarak tarihe yaklaşmanın önemine dikkat çeken bu görüşmeciye göre Ermenistan’da bu gelenekler güçlü bir şekilde korunabiliyor; zira tarih eğitimi Ermeniliğin konumunu saptayabileceğimiz bir dünya görüşü sunuyor:

Karl Marx’ı pek sevmem, ama şöyle bir düşüncesi var: tarih bilmeyen entelektüel olamaz. Tarihi bilmek zorundayız, ama aynı zamanda bu durum bizi başka uluslardan ayrı olarak bir araya gelmekten alıkoyamaz. [...] Tarihin yok olmasının sebebi uluslar arasındaki bu nefret. Bence böyle olmamalı. [...] Bizim ulusal geleneklerimiz var. Bunları güçlü bir şekilde yaşatmaya çalışıyoruz. Ne kadar değişirsek değişelim, dünya görüşü böyle. Bir Ermeni çocuğu bir yetişkinden farklı olabilir, fakat hem yetişkin, hem de çocuk tarihin belli soruları, belli gelenekleri, paylaştığımız ortak geçmiş konusunda aynı dünya görüşüne sahiptir. [...] Bir Ermeni, gurur duyulması gereken bir geçmişe sahip bir insandır. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Bu noktada özellikle “nefret öğretmediğini” savunan daha genç kuşaktan öğretmenler nezdinde gözlemlenebilen ortaklaşmış bir savunma, öğrencilerinde gözlemledikleri nefretin gördükleri eğitimden değil, içlerinden gelen bir duygusal tepki olduğu yönündedir. Esasen tarih öğreniminin duygulanımsal boyutunu görmezden gelen ve ulusal tarihin aktarımıyla hedeflenen “duygusal birlik” unsurunu eğitim alanına dışsal gören bu yaklaşım, yer yer özcü yorumlara da açılabilir. Daha önce tarih öğrenimini “her ulusun çehresini görmek” olarak betimlediği bir alıntısı paylaşılan görüşmeci, öğrencilerin tarih derslerindeki ve gündelik yaşantılarındaki duygusal tepkilerini doğal, hatta neredeyse “genetik” bir miras olarak gördüğünü şu sözlerle ifade ediyor:

Biz onlara insanlığın [*humanity*] önemli olduğunu anlatıyoruz. Öğrenciler hep nazikler [*kind*], biz onlara bunu öğretiyoruz, nezaket [*kindness*]. Okullarımızda nefret öğretmiyoruz biz. Biz anlayış ve nezaket öğretiyoruz. Her zaman öğrencilerimize “Türklerden nefret etmeyin” diyoruz. Ama onlar gene de nefret etmeye devam ediyorlar. Bu bizim öğrettiğimiz bir şey değil. Doğalarında var. [...] Çok akıllılar, bizim öğrettiğimiz bir şey olmamasına rağmen,

onları çok güçlü kılan bir genetik belleğe sahipler. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)⁶¹

Öte yandan bütün tarih öğretmenleri için ulusal tarihin, kültürün ve geleneklerin aktarımı milliyetçi bir söylemin teşekkülünden ve olası bir “nefretin” açığa çıkışından azade değildir. Özellikle öğretmenlik mesleği ile sınırlı kalmayan, tarihsel konulara ve pedagojik yöntemlere dair araştırmalarına farklı kanallardan devam eden öğretmenler, tarih eğitimine dair şu ana kadar vurgulanan görüşleri paylaşmayabilmektedir. Nitekim Tarih Vakfı ve *Imagine* işbirliği ile düzenlenen “Türkiye ve Ermenistan’da Tarih Eğitimi” başlıklı araştırma projesinde yer almış olan öğretmenler, Ermenistan’da tarih eğitiminin tek taraflı ve milliyetçi karakterine dikkat çekmektedirler. Bu proje kapsamında, Ermeni tarih ders kitaplarında tarihsel anlatının üç ana unsuru tespit edilmiştir. İlki, Ermeni ulusunun “değişmez” kabul edilen nitelikleri ve hayal edilmiş bir birlik algısı üzerinden geçmişi günümüze bağlayan özcü bir tarihsel anlatının varlığıdır. İkincisi, çoğunlukla savaşlar ve siyasi elitler ekseninde gelişen tek sesli bir anlatı benimsenmektedir. Üçüncüsü ise, “ötekiler” tarafından baskı altına alınma ve kurbanlaşma bu anlatının ana eksenini teşkil eder (Akpınar ve ark., 2017, 50). Araştırmaya katkı sunmuş olan ve 4 numaralı Ermenistan Ermeni Okulu bünyesinde çalışan üç öğretmen, gerek eğitim, gerekse pedagoji anlamında oldukça farklı duruşlara sahip olsalar da, projenin bu tespitleri konusunda hemfikirdirler. Bununla birlikte kendi duruşlarının da Ermenistan koşulları içerisinde “istisnai” kaldığını düşünmekte, bu sebeple de ülkede tarih eğitime genel yaklaşımı yansıtmadığını belirtmektedirler:

Biz açık fikirliyiz, [tarihi] öğretme yöntemlerimiz konusunda eleştirel bir bakışa sahibiz. Fakat kırsal alana giderseniz, hatta Yerevan içerisinde de, pek çok öğretmen bizim yaklaşımımızı, bizim görüşlerimizi paylaşmaz. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü ve Tarih Öğretmeni)

⁶¹ Bu noktada söz konusu görüşmecinin “genç nesil” üzerine görüşlerini paylaştığı bir başka alıntıya da değinmekte fayda var. Bu görüşmecinin bakış açısından, genç nesil son derece zeki, bu sebeple de kendilerinden önceki nesillerden kolaylıkla ayırt edilebiliyor. Bu zekânın kaynağı, genç neslin kendi “doğası”; eğitim ile edinilmiş bir zekâdan değil kendi tabiatları itibarıyla sahip oldukları bir zekâdan bahsediyor. Bir başka deyişle, Ermenilerin doğuştan ve “doğal olarak” zeki olma yetisine sahip olduklarını ve genç neslin bunu kullanmayı iyi bildiğini düşünüyor: “Genç nesil benden ve arkadaşarımdan daha zeki. [...] Neyse ki ulus olarak bu bize bir avantaj sağlıyor, yeni neslin zekası ve bu zekayı geliştirmeye hizmet eden bir eğitim sistemimiz var. Sadece ulus olarak değil, çünkü uluslararası destek de çok fazla ve bir sürü atölye ya da konferans düzenleniyor, bu etkinlikler esnasında tüm dünya Ermeni gençliğinin zekasına hayran kalıyor. Bu yetenek yeni neslin eğitim aracılığıyla kazandığı bir şey değil, onların doğasında var. Bence bu doğanın Ermenilere büyük armağanı ve bizi güçlü kılıyor” (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni).

Ermenistan'da tarih eğitimine genel yaklaşımın, ulusal aidiyetleri pekiştirmek ekseninde tezahür ettiğini kabul edecek olursak, bu bölümde irdelenen araştırmalar bağlamında Ermeni ulusal tarihinde “öteki” imgesinin gelecek kuşaklara güçlü bir şekilde aktarılmakta olduğu tespit edilebilir. Ermeni ulusal tarih anlatısında “öteki” imgesi, Zolyan ve Zakaryan'ın analizine göre iki ana eksen üzerinden tezahür etmektedir. İlki, daha önce de bahsedilen “Ermeni ulusal bağımsızlık hareketi” bağlamında mücadele edilen figürleri kapsamaktadır. Bu bağlamda işgal güçlerini teşkil eden her türlü siyasi yapı ve kişilik, dönemsel olarak farklılık gösterse de, Ermeni ulusuna “düşman” olarak nitelenmektedir (Zolyan & Zakaryan 2008, 30). “Öteki” imgesinin somutlaştığı bir diğer eksen ise “dış güçler” olarak belirlenmektedir. Ermeni ulusal tarih anlatısının özgün bir niteliği olan bu durum, sıklıkla “Büyük Güçler” tarafından oyuna getirilen, kandırılan ya da ihanete uğrayan mağdur Ermeniler imgesine dayanmaktadır. Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu döneminde soykırımı önceleyen pek çok Ermeni katliamına yönelik Büyük Güçler'in ortaya koyduğu tavır, karar alma sürecinde Ermenileri destekler gibi görünüp, düşmanla karşı karşıya kalındığında ise tutum değiştirerek Ermenileri kendi kaderine terk etme olarak açıklanmaktadır. Soykırım konusunda ise açıkça itham edilen ülke, Osmanlı ile işbirliği içerisinde olduğundan, Almanya olarak karşımıza çıkar; bununla birlikte İtilaf Devletleri'ne yönelik “verdiği sözü yerine getirmeme” eksenli eleştirel bir ton da mevcuttur (Zolyan & Zakaryan 2008, 24). Bu noktada görüşmeciler arasından konuyla ilgili en kayda değer tespitlerden biri, aynı zamanda “Ermeni Soykırımı: Uluslararası Öğrenciler için Bir Ders Kitabı” yazarı da olan tarih öğretmeni tarafından ortaya konmuştur. Kitabında ilgili bölümün sonunda öğrencilere yönelik ölçme-değerlendirme soruları arasında yer alan “Ermeni Soykırımı'nda Büyük Güçlerin rolü ne olmuştur?” sorusunu kendisinden yanıtlamasını talep ettiğimde, bu görüşmeci aşağıda alıntılanan sözlerle görüşünü ifade etmiştir:

Ermeni Sorunu konusunda Büyük Güçlerin çok olumsuz bir etkisi var. Bu meseleyi Türkiye'yi zayıflatmak için kullandılar, Türkiye'den toprak istiyorlardı, istediklerini aldıktan sonra da bizi kendi kaderimize terk ettiler. Katliamları durdurmak için hiçbir şey yapmadılar. Hakkında konuşular, bir şeyler söylediler, fakat gerçekte hiçbir şey yapmadılar. Büyük Güçler bize hiç yardım etmedi. Mesela Rusya her türlü Ermeni hareketine karşıydı. Aslında onlar bizim düşmanlarımızdı. İngiltere ve Fransa “bu katliamları durdurmalıyız” demiş olabilir, ama Rusya “Hayır, bu onların sorunu” demiştir. Çünkü, görüyorsunuz ya, Türkiye'nin Ermenilere kötü davranıyor olması Rusya için iyi bir şeydi. Ermeniler [Birinci Dünya] Savaş[ı] esnasında Ruslara yardım ettikleri için onların da kendilerine arka çıkacağını, böylece özgürleşebileceklerini ummuşlardı. Ama aslında Rusya için Türkiye'deki Ermenilerin kötü koşullarda yaşıyor olması iyi bir şeydi. Çünkü eğer Türkiye'de Ermeniler iyi koşullarda yaşıyor olsalardı Rusya'daki Ermeniler de öfkelenip ayaklanabilirdi. Keza Rus topraklarında

yaşayanların da durumları oldukça kötüydü. Dolayısıyla Rusya'nın bize asla yardım etmeyeceği çok açıktı. (Ermenistan Ermeni Okulu 3, Tarih Öğretmeni)

Kısaca özetlemek gerekirse, Ermenistan'da ulusal tarih eğitiminde bir “öteki” imgesinin üretildiği, pekiştirildiği ve aktarıldığı tespiti, her ne kadar görüşme yapılan öğretmenler tarafından açıklıkla dile getirilmiyor olsa da, gerek ders kitapları, gerekse tarihsel anlatının içeriği üzerinden tespit edilebilmektedir.⁶² Bu noktada Ermenistan ulusal tarih eğitiminde en az Türkiye'de olduğu kadar güçlü bir ideolojik ve politik karakterden de bahsetmek mümkündür. Müfredatta yer alan konulara ve farklı eğitim seviyelerine genel bir bakış bu eksenli açıklılamaya yardımcı olabilir. Ermenistan'da tarih eğitimi, 5. sınıfta başlayarak 8. sınıfa kadar kronolojik bir anlatı izlemekte, 2. kademe eğitimin başladığı 9. sınıf itibariyle Ermeni Tarihine ek olarak farklı tematik ve seçmeli branş derslerine bölünmektedir.⁶³ Kronolojik anlatı, M.Ö. 2000'lere kadar Ermeni halkının ve devletinin izini sürerek başlar; M.Ö. 2. yüzyılda Büyük Dikran (*Tigran the Great*) ile devam eder ve M.S. 301'de Hristiyanlığın resmen devlet dini oluşuna kadar gelir. 11. yüzyıl itibariyle tarihsel anlatı, özellikle Müslüman imparatorlukların himayesine girişin ana yorumlayıcı çerçevesini teşkil eden “işgal ve bağımsızlık mücadelesi” teması ekseninde gelişir. 10. sınıfa kadar takip edilebilen bu kronolojik anlatı, nihayet bağımsız ve demokratik devletin kuruluşu ile Dağlık Karabağ Savaşı'nın başlangıcını işaretleyen 20. yüzyılın sonlarına kadar erişmektedir (Gamaghelyan ve Romyantsev, 2013, 174). Burada kronolojik anlatı, büyük ölçüde Ermeni ulusal tarih anlatısının belli başlı unsurları üzerine kuruludur: Ermeni halkının kadimliği, dünya tarihinde Ermenilerin oynadığı belirleyici ve özgün roller (ilk Hristiyan ulus, İslam'a karşı Hristiyanlığın ilk savunucuları vb.), “anavatan”ı teşkil eden tarihsel toprakların sürekli işgali ile Ermenilere ihanet eden ve yarı yolda bırakan

⁶² Burada etnografik bir not da düşmek gerekir. Farklı araştırmalarda çoktan tespit edilmiş “tarih eğitimi ve ötekilik” meselesinin Ermenistan'daki öğretmenler tarafından görüşmeler esnasında dile getirilmemesinin iki sebebi olduğu izlenimi edindim. İlki ve hemen her ülkedeki koşullara da uygulanabilecek olanı, tarih eğitiminin böylesi bir karaktere sahip olduğuna dair eleştirel bakış açısının, büyük ölçüde öğretmenin kendi ilgi ve merakları doğrultusunda açığa çıkabilecek, aksi takdirde kendiliğinden keşfedilemeyecek bir sistem eleştirisine tekabül etmesidir. Bir başka deyişle öğretmenler, Türkiye'de olduğu gibi azınlık okullarında çalışmakla ya da Ermenistan'da olduğu gibi diyalog projelerinde yer almakla edinilmiş bir görüş değişikliği olmadığı takdirde sistemin sunduğu söylemi olduğu gibi benimseyebilmekte, sorgulamamaktadır. İkinci ve görece daha üstü kapalı bir sebep ise, Türkiye'den gelen bir araştırmacıya verilecek cevapların Ermenistan'ın ulus ötesi temsilleri açısından taşıdığı anlamdır. Nitekim bu saha çalışması, özellikle edinilen verilerin yorumlanması ve sunumu bağlamında, bütün bir Türkiye-Ermenistan ilişkileri ve bu ilişkilerin toplumsal alımlanışı ekseninden bağımsız olarak düşünülemez.

⁶³ Lise seviyesinde iki ana branşa göre (Beşeri Bilimler ve Fen Bilimleri) farklılaşan bir müfredat söz konusudur; örneğin 11. sınıf tarih kitabı Beşeri Bilimler müfredatında I. Dünya Savaşı ile sonlanırken, Fen Bilimleri müfredatında Soğuk Savaş'a kadar gelmektedir (Zolyan, 2012, 149).

büyük güçlere rağmen hayatta kalmak ve özgürleşmek için verilen fedakâr, kahramanca, mütemadi mücadele (Suny, 2001, 885). Burada önemli bir husus, özellikle Antik ve Ortaçağ dönemlerine dair tarihsel anlatıda “düşman” figürünün Kafkasya’da beraber ve uyumlu bir yaşam kurulan başka halklar üzerinden değil, Kafkasya’ya dışarıdan gelen işgalci imparatorluklar ve fatihler (Persler, Romalılar, Bizanslılar, Araplar, Türkler vb.) üzerinden işleniyor oluşudur (Zolyan ve Zakaryan, 2008, 19). Ermeni ulusal tarihine özgü bu paradigma, 18. ve 19. yüzyıl bağımsızlık hareketlerine yönelik tarihyazımı açısından da bir “ulusal uyanış” dönemi imasını beraberinde getirir. 20. yüzyıl sonunda bu sefer Sovyetler’den bağımsızlaşma olarak betimlenen bağımsızlık mücadelesi ise Doğu Avrupa’da aynı dönemde tezahür eden hareketlerle aynı bağlama oturtulmaktadır. Bu doğrultuda, yüzyıla yakın bir gecikmeyle de olsa, çokuluslu imparatorlukların yıkılıp ulus-devletlerin teşekkül ettiği anaakım tarihyazımına eklenilen bir ulusal anlatı tasavvur edilmektedir (Zolyan ve Zakaryan, 2008, 20).

Müfredata göre Dünya tarihine dair konuların ele alındığı ders kitapları ise 6. sınıf itibariyle okutulmaktadır. 2000’lerin başında Dünya Tarihi ile Ermeni Tarihi ders içeriklerini birleştirmeye yönelik girişimlerin bir uzantısı olarak “Dünya Tarihi Bağlamında Ermeni Tarihi” başlıklı bir ders kitabı üretilmiş olsa da, bugün halen iki ayrı konu olarak global ve ulusal tarih anlatıları ele alınmaktadır. Bununla birlikte, Dünya tarihini konu alan ders kitaplarında, Ermenilerin ilgili konu kapsamında nerede durduğuna yönelik ana anlatıya ek kısa açıklamalar da mevcuttur (Mkrtychyan, 2012, 49). Örnek vermek gerekirse, 9. Sınıf Dünya Tarihi ders kitabı, üç ana üniteden müteşekkildir: “Endüstri Toplumunun 3. Aşamasında Dünya (1918-1945),” “Soğuk Savaş Döneminde Dünya (1945-1991)” ve “Soğuk Savaş Sonrasında Dünya (1991 sonrası)” (Zolyan, 2012, 149). Söz konusu ders kitabında dikkat çeken bir husus, Ermenistan’ın doğrudan komşusu olan Gürcistan ve Azerbaycan’ın neredeyse hiç yer bulamamış olmasıdır. Ermenistan’ın dış politikaları doğrultusunda komşu ülkelerle uyumlu ilişkiler kurduğu ve Azerbaycan’ın tek istisnayı teşkil ettiği belirtilmekte, bunun dışında özel bir yer ayrılmamaktadır. Türkiye ise Soğuk Savaş dönemi sonrası konu alan ikinci ünite de bir bölüm teşkil eder; fakat bölümün bağlamı Türkiye’nin ilgili dönemdeki koşulları değil, Ermeni Soykırımı’nın inkârıdır (Zolyan, 2012, 154). Dünya tarihi kitabında yer bulamayan Gürcistan, aynı sınıfın Ermeni Tarihini konu alan ders kitabında dış politika bağlamında özellikle Birinci Ermenistan Cumhuriyeti

(1918-1921) ile ilişkileri üzerinden ele alınmaktadır (Mkrtchyan, 2012, 52). Benzer şekilde Azerbaycan, post-Sovyet dönemi Ermenistan ile ilişkileri ve dış politika üzerinden başlı başına bir bölüm teşkil etmektedir. Buna karşılık, Türkiye'nin kapladığı alan ise oldukça küçülmüştür. Ermenistan-Türkiye ilişkilerini irdeleyen alt-bölümde Ermenistan'ın ve diasporanın Soykırım'ın tanınmasına yönelik faaliyetleri ana odak noktasını teşkil etmekte, Türkiye ise bölüm başlığı dışında metin gövdesinde yer almamaktadır (Zolyan, 2012, 159). Dünya Tarihi ve Ermeni Tarihi ders kitaplarındaki konu bölümlenmesi, ilginç bir şekilde, Türkiye'nin uluslararası ilişkiler ve global bağlam içerisine oturtulduğu, buna karşılık Azerbaycan'ın Ermeni Tarihi bağlamında düşünüldüğünü ortaya koymaktadır.

3.2.3 Çoğulculuk ile Mezhepçilik Arasında: Lübnan'da Tarih Eğitimi

Lübnan tarihi, her zaman için siyasi bir savaş alanı olagelmıştır. Bunun, Lübnan'ın genel eğitim sistemi başlığı altında da değindiğimiz, üç temel nedeni olduğu tespit edilebilir: Ulusal kimlik, profesyonel sistem ve farklı cemaatlerin farklı tarihsel anlatılar benimsemesi. Öncelikli sorun, tartışmanın merkezinde yer alan ve ülkenin içinde bulunduğu siyasi gerilimlerle de ilişkili olan, Fransız mandasından bağımsızlaşma sonrasında Lübnan'ın ulusal kimliğinin nasıl bir temel üzerine kurulacağı ve toplumsal kaynaşmanın bu minvalde nereye oturtulacağı konusundaki ayrışmadır. Lübnan ulusçuluğu, Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlayarak farklı damarların ve görüşlerin şekillendiği bir çeşitliliğe sahiptir; Arap ve Suriye ulusçuluklarından da etkilenen ve fakat dinî anlamda Hristiyan ve Müslüman toplulukların bir türlü uzlaşmadığı Lübnanlı kimliği ikircikli bir nitelik taşır (Nazarian, 2013, 4). İkincisi, 1975-1990 arasında cereyan eden Lübnan İç Savaşı sonrasında ulusal birliği ve aidiyeti kurmak, pekiştirmek ve sağlamlaştırmak için tüm okullarda uygulanabilecek tektip bir tarih müfredatı oluşturma çabaları, profesyonel bir parlamenter düzenin getirdiği handikaplar tarafından mütemediyen engellenmiştir. Bütünsel bir tarih yaklaşımı geliştirme çabası, Lübnan siyasi düzeninde resmi olarak tanınmış bütün dinî cemaatlerin gerekli gördüğü tarihsel olayları, kişilikleri ve yaklaşımları içerme zorunluluğu olarak algılanmış, fakat bu kapsamda bir müfredatın hazırlanabilmesi mümkün olmamıştır (Nazarian, 2013, 88). Son ve bir öncekiyle yakinen bağlantılı olan sorun ise, Lübnan tarihi ve içerilmesi gereken konularda ortaklaşma yakalanamıyor oluşundan ileri gelir. Buna göre Lübnan tarihyazımında üç ana ekolden bahsetmek mümkündür. İlki, çoğunlukla Hristiyanlardan oluşan bir

kesimin desteklediği, Lübnan'ı bir "farklılıklar ülkesi" olarak kavramsallaştırma eğilimidir. Bu bağlamda tarihe de bu farklılıkların yarattığı gerilimler ve çeşitlilikler üzerinden bakılması savunulur. İkincisi, ağırlıklı olarak Müslümanlar tarafından benimsenen ve savunulan Arap kimliğidir; bu bağlamda Arap tarihine ve kültürüne vurgu yapılır. Üçüncü ekol ise, her iki kesimden de destek görebilen, konfesyonelizmi siyasi bir araç olarak alıp cemaatlerin otoritesini sağlamlaştırmak üzere kullanıma sokulmasını benimser. Bu bağlamda Lübnan kimliği ya da toplumsal kaynaşmadan ziyade cemaat içi ilişkilerin ve aidiyetlerin geliştirilmesine olanak tanıyan, cemaatlerin kendi tarihlerine vurgu yapan ayrıksılaşmış bir tarih eğitimi öngörülür (Nazarian, 2013, 11).

Bugün için fiilî anlamda yürürlükte görünen tarihyazımı ekolü de üçüncüsüdür. Bununla birlikte, Lübnan'ın bütünleşik bir tarih öğrenimine ihtiyaç duyduğu da aşıkardır. Abouhedid ve Nasser, bunu üç temel nedene dayandırıyorlar. İlk olarak, toplumsal ve ulusal entegrasyon süreci için, ortak geçmiş ve beraber yaşamaya vurgu yapan bir tarih eğitimi kritik bir önem taşımaktadır. İkincisi, gündelik ve toplumsal hayatta önyargılar ve çatışmalar tarafından yönlendirilen cemaatler arası olumsuz ilişkileri aşmak, büyük ölçüde tarih eğitimi aracılığıyla yüceltilecek bir karşılıklı anlayışla mümkün olabilecektir. Üçüncüsü ise ulusal yurttaşlık hissiyatının teşekkülünde ve temel siyasi değerlerin aktarımında tarih eğitiminin taşıdığı işlevsel nitelik ile ilgilidir. Siyasi bir sosyalleşme aracı olarak okul, Lübnan cemaatlerinin kendi özçıklarları doğrultusunda tarih eğitimi verdiği bir alan olmaktan çıkabildiği ölçüde Lübnan'da bir barış eğitiminden ve barış sürecinden bahsetmek de mümkün hale gelebilecektir (Abouhedid ve Nasser, 2000, 58).

Taşıdığı bu kritik öneme rağmen, daha önce de vurgulandığı üzere, Lübnan'da ortak bir tarih müfredatı ve ders kitapları oluşturma girişimleri sürekli olarak başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Tarih, 1990'ların eğitim reformları sürecinde güncellenmiş bir müfredata sahip olmayan tek disiplindir. Dolayısıyla okullarda halen 1960-70'lerde tedavüle giren müfredat kullanılmaktadır ve bu müfredat Lübnan'ın bağımsızlığını kazanmasıyla gelişen süreci toparlayarak 1946'da tarih anlatısını sonlandırır (Nazarian, 2013, 17). Bugün yürürlükte olan tarih müfredatı, Eğitim ve Yükseköğrenim Bakanlığı (*Ministry of Education and Higher Education – MEHE*) tarafından, Lübnan İç Savaşı'nın başlamasından kısa bir süre önce, 1971'de yürürlüğe

sokulan müfredattır. 1997 ve 2000’de tarih müfredatında birkaç tadil yapılmış olsa da, yaklaşık kırk yıldır aynı müfredatın geçerli olduğu söylenebilir. 1971 tarih müfredatı, Fenike, Pers, Yunan, Roman, Arap ve Osmanlı uygarlıkları gibi temelde günümüz Lübnan coğrafyasını etkilemiş tarihi uygarlıklardan mütevellit bölümlerden oluşur. Bu haliyle müfredat Lübnan’ın siyasi tarihini yansıtmaktadır; zira toplumsal ve kültürel tarihten, mesela söz konusu uygarlıklarda gündelik hayat, mimarlık, zanaat gibi konulardan ziyade uygarlıkların liderlerine, gerçekleştirdikleri fetihlere ve yenilgilerine odaklanmaktadır (van Ommering, 2015, 205).

Birleşik bir tarih müfredatı oluşturma girişimlerine genel olarak bakarsak, başlangıç noktasının 1989’da Lübnan İç Savaşı’nın bitişini imleyen Ta’if Anlaşması olduğu tespit edilebilir. Bu anlaşma uyarınca Araştırma ve Kalkınma için Eğitim Merkezi (*Educational Center for Research and Development – ECRD*), tarih müfredatının geliştirilmesi ve tarih ders kitaplarının standardlaştırılmasıyla görevlendirilir (Frayha, 2003, 84). İlk teşebbüs, bütün eğitim müfredatlarının gözden geçirildiği, güncellendiği ve yeni pedagojik teknikler ile materyalin kapsandığı 1990’lardaki reformlar esnasında vuku bulur. Fakat 1998’de yeni eğitim müfredatı tamamlanıp resmen yayınlandığında tarih kapsam dışında bırakılmıştır; zira tarih müfredatını hazırlamakla görevli komite Lübnan İç Savaşı’nın nasıl işleneceği üzerinde bir uzlaşma sağlayamamıştır (Nazarian, 2013, 70). Nitekim Eğitim Bakanı Youssef Beydoun, müfredat komitesinde yer alan farklı mezhep ve cemaat temsilcilerinin görüş ayrılıklarından dolayı tarih programının geciktiğini açıklar. 2000 yılında bütün eğitim seviyelerinde uygulanacak bir tarih müfredatı onaylanır ve ders kitaplarının hazırlanması için CERD tarafından farklı eğitim seviyeleri için birer komite görevlendirilir. Komiteler, bir tarihçi, bir okul öğretmeni, bir eğitim profesörü ve bir ders kitabı yazarı içermektedir; aynı zamanda bu komitelerde mezhebi çeşitliliğin orantılı olarak temsil edilmesi de sağlanır. Nitekim çalışmalar sonuçlanıp 2001’de ilk iki tarih ders kitabı yayınlanır (Nazarian, 2013, 71). Bununla birlikte ders kitaplarında belli konuların işlenişi sorunlu olarak değerlendirilir. Bir görüşe göre Batı olumlu, Osmanlı veya Araplar ise olumsuz bir perspektiften temsil edilmektedir. Başka bir görüş ise ülkenin Araplar tarafından fethinin mevzu bahis edilmesini, Lübnan’ın bir zamanlar Arap olmadığını ima ettiği gerekçesiyle eleştirir. Buna itiraz eden bir komite üyesi, bu yaklaşımı Batı karşıtı ve pan-Arap olarak değerlendirir ve görüşünü değiştirmede için nihayetinde komiteden atılır. Neticede CERD sorun yaratan sayfanın çıkartılmasına kanaat getirir ve

incelemeler devam ettiği müddetçe ilgili bölümün eğitimini askıya alır (Nazarian, 2013, 72). Bakanlık tarafından görevlendirilen yeni komite tarih ders kitaplarını baştan yazsa da tartışmalar ve görüş ayrılıkları son bulmaz ve nihayetinde yayından kaldırılır. Dolaşıma girmiş olan kitaplar bu süreçte geri çekilir ve toplatılır; öyle ki tarih dersleri geçici olarak yurttaşlık eğitimi kapsamında işlenmek durumunda kalır (Nazarian, 2013, 73). Bir sonraki girişim on yıl kadar sonra, 2011’de taslak bir tarih müfredatının bir Bakanlık komitesince onaylanmasıyla gerçekleşir; müfredatın son hali verilene kadar ders kitaplarının yazımına geçilmeyecektir. Taslak tarih müfredatı, özellikle Marunilerin (Hristiyan Araplar) yoğunlukta olduğu Lübnan Falanjist Partisi (*Hizb al-Katā’ib al-Lubnānīya*) tarafından eleştirilir. Eleştirilerin ekseninde Osmanlı döneminin bir “işgal” olarak değerlendirilmesi, Ermeniler’in tarih anlatısından dışlanması gibi “seçici tarih” anlayışının yanı sıra iç savaş döneminden beri yaşanmakta olan güncel siyasi gerilimlere ve çatışmalara yönelik taraflılık iddiası bulunmaktadır. Parti önderliğinde öğrenciler tarafından protesto gösterileri düzenlenir ve giderek şiddetlenen gösteriler yeniden bir iç savaş çıkacağı çekincesi yaratır (Nazarian, 2013, 75). Nihayetinde güvenlik güçleriyle kanlı çatışmaların yaşanması ve tansiyonun bir türlü dinmemesi sonucunda Başbakan devreye girerek müfredat taslağının geri çekildiğini duyurur. Bugün tarih eğitimi üzerine gerilimlerin ve tartışmaların sürdüğü Lübnan’da halen güncel bir tarih müfredatı ve ortaklaştırılmış tarih ders kitapları bulunmamaktadır (van Ommering, 2015, 206).

Ulusal bir tarih müfredatının olmayışı ya da başka bir ifadeyle güncellenmemiş, İç Savaş öncesi dönemden kalma ve artık işlemez hale gelmiş bir tarih müfredatının sürdürülmesi, birkaç önemli sonuç doğurmaktadır. Birincisi, Osmanlı döneminden beri bağımsız olarak işleyen mezhebi ve cemaatsel okullar geleneği tarih eğitilimini etkilemeye devam etmekte, bu tip okullarda verilen tarih öğrenimine müdahale edilememektedir. İkincisi, ulusal bir müfredat oluşturmaya yönelik girişimlerdeki git geller eğitimcileri de felce uğratmış, tarih dersleri için kendi müfredatlarını oluşturmak durumunda bırakmıştır. Buna bağlı olarak üçüncü sonuç, öğretmenler tarih müfredatının ve eğitimin başat figürü haline gelmiş, aynı anda hem kendilerine “bahşedilen” otonomi sebebiyle önemli bir güce, hem de yönlendirici kılavuzluğun yokluğunda sınırlandırılmış bir mesleki çerçeveye sahip olmalarına yol açmıştır. Son olarak, tarih eğitiminin tartışmalı bir konu olmayı sürdürdüğü Lübnan’da, parlamenter siyasetin tarih anlatısını doğrudan etkilediği bir isktikrârsızlığın hüküm sürmesine

sebebiyet vererek barış ve geçmişle hesaplaşma çabalarını da boşa çıkarmıştır (Yoder, 2015, 141-43).

Dolayısıyla tarih eğitiminde ana aktörlerden biri haline gelen öğretmenlerin eğitim anlayışları, pedagojileri, algıları ve geliştirdikleri stratejiler, Lübnan’da tarih eğitimi anlamının kilit unsurlarından biri olarak görülebilir. Öğretmenler ve öğrenciler açısından tarih eğitimine yönelik algılarına ve beklentilerine dair bu bağlamda dikkate değer iki araştırmadan bahsetmek mümkündür. Abouchedid ve Nasser, 1990’ların sonundaki birleşik tarih müfredatı çalışmalarının vuku bulduğu dönemde gerçekleştirdikleri araştırmalarında ağırlıklı olarak mezhep ve cemaatler tarafından işletilen özel okullara odaklanıyor. Bu bağlamda Maruni, Rum Ortodoks, Ermeni Ortodoks, Protestan, Dürzi, Sünni ve Şii olmak üzere yedi farklı mezhebin okullarında gerçekleştirdikleri alan çalışması kapsamında eğitimde karar verici rol üstlenen 19 kişinin yanı sıra her okuldan birer tarih öğretmeni ve toplamda 48 öğrenciyle görüşme söz konusudur (Abouchedid ve Nasser, 2000, 63-5). Bu kadar çok tartışmalı ve hassas konunun varlığı karşısında öğretmenler açısından tarih eğitimi vermenin karmaşıklığına vurgu yapan araştırma, temel bir stratejinin geliştirildiğine dikkat çekiyor. Buna göre öğretmenler, bünyesinde çalıştıkları okulun bağlı olduğu mezhep/cemaat tarafından geliştirilen siyasi tavır doğrultusunda bir tutum benimsiyor. Dolayısıyla ya Müslüman okullarında baskın olduğu gibi ilgili cemaatin veya mezhebin resmi tarih anlatısını “herkesçe bilinen gerçekler” (*common knowledge*) olarak sunuyor, ya da Lübnan’da çoğulculuğu ana siyasi tavır olarak belirlemiş Marunilerin okullarında olduğu gibi “ötekini” de anlamaya yönelik çok-perspektifli bir yaklaşım geliştiriyorlar. Ek olarak öğretmenler, Bakalorya gibi ulusal sınavlara öğrencilerini hazırlama kaygısı içerisinde 1971 müfredatını takip etme zorunlulukları ile okulun bağlı olduğu mezhebin veya cemaatin beklentilerini karşılamak noktasında da sorunlarla karşılaşılıyorlar (Abouchedid ve Nasser, 2000, 72-3).

Daha güncel ve kapsamlı bir çalışma olarak Van Ommering’in araştırması, özel okullardan 350 öğrenci, 30 öğretmen, 7 müdür ve bir dizi yerel karar verici, akademisyen ve aktivistle yapılan görüşmeler ile sınıflarda, oyun bahçelerinde, öğretmenler odalarında 120 günlük bir katılımcı gözlem pratiğine dayanmaktadır (van Ommering, 2015, 201). Araştırma, öğretmenler nezdinde “sakıncalı” görülen tarihsel konulardan kaçınma eğiliminin baskın olduğuna ve bunun da genel bir “sessizlik” ile

sonuçlandığına vurgu yapıyor. Van Ommering'e göre öğretmenleri sessizliğe iten birkaç etken sayılabilir. İlki, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları çatışmaları çözmeye, yönetmeye ve kontrol altında tutmaya yönelik herhangi bir pedagojik formasyonu yok; bu durum herhangi bir kriz anında öğretmenin kendisini güvensiz hissetmesine ve nihayetinde sorun teşkil edebilecek konulardan kaçınmasına yol açıyor. İkincisi, siyasi partiler tarafından geliştirilen tavır ve söylemler, öğretmenler üzerinde doğrudan bir baskı unsuru teşkil ediyor. Üçüncüsü ise, daha kişisel bir düzeyde, Lübnan'ın yakın tarihinde vuku bulan ve öğretmenlerin kendi belleklerine kazınmış şiddet deneyimleri de sessizliği tetikleyebiliyor. Pek çoğu Lübnan İç Savaşı'nı görmüş olan bugünün öğretmenleri, savaşın getirdiği yıkım ve travmayı anımsatan geçmiş çatışmalar, anlaşmazlıklar ve ayrılıklar üzerine konuşmalarını güçleştirerek, barışma sürecine özgün bir katkı sunma kapasitelerine de ket vuruyor (van Ommering, 2015, 204-5). Öğrenciler açısından bakıldığında ise Van Ommering bu sessizliğin fark edildiğini ve büyük ölçüde yadırgandığını tespit ediyor. Öğrenciler, zaman zaman şiddet dozu artan gündelik çatışma atmosferi içerisinde neler olup bittiğini anlamalarına yardımcı olacak tarihsel donelerden yoksun olduklarını dile getiriyorlar. Aynı zamanda geleceğin yurttaşları olarak benzer bir deneyimin yaşanmasının önüne geçebilmek adına örneğin Lübnan İç Savaşı hakkında daha çok bilgi sahibi olmayı talep ediyorlar. Van Ommering, bu beklentilere ek olarak, aileler, siyasi liderler ve mezhep/cemaat örgütleri tarafından propagandası yapılan çelişkili ve önyargı dolu tarihsel iddialarla öğrencilerin başa çıkmakta ve kendi duruşlarını geliştirmekte sorun yaşadığını tespit ediyor (van Ommering, 2015, 203). Neticede bu araştırma, okulların mevcut siyasi ve toplumsal çatışmaları çözmek yerine yeniden üreten bir konumda bulunduğunu net bir biçimde ortaya koyuyor.

Tarih eğitiminde kullanılan materyale geçecek olursak, ders kitapları konusunda benzer bir karmaşanın ve çeşitliliğin söz konusu olduğu belirtilebilir. 1968-70 arasında 8. sınıfa kadar resmi ders kitapları yayınlanmış olsa da bu seviyeden sonrası için aynısı söylenemez. Devlet okullarının CERD tarafından yayınlanan ders kitaplarını kullanmaya mecbur olduğu göz önüne alındığında, bu okullarda 8. sınıfa kadar verilen tarih eğitiminin bir hayli geri kalmış olduğu tespit edilebilir. Resmi ders kitaplarının bulunmadığı 9. sınıf ve üstü seviyede olduğu gibi özel okullarda da yine CERD onaylı özel yayınevleri tarafından basılmış ders kitapları kullanılmaktadır. Bununla birlikte CERD tarafından yayınlanmış bir "onaylı tarih ders kitapları listesi" mevcut değildir

(Nazarian, 2013, 26). Bu bağlamda, özel okul denetiminin de bir hayli üstünkörü olduğu hesaba katıldığında, okullarda hangi kitapların okutulacağı tamamen okul yönetiminin, mezhep ya da cemaatin, öğretmenlerin ve tarih zümrelerinin inisiyatifinde olan bir konudur. Bu inisiyatif de genelde özel yayıncılıktan yana kullanılmaktadır (Nazarian, 2013, 25). Her ne kadar birleşik ve güncel bir tarih müfredatı söz konusu olamasa da, her özel sektör tarih ders kitabının girişinde ilgili seviyede aktarılması gereken konuların kronolojik bir listesi sunulmaktadır. Yine de bu listenin dayandırıldığı ilgili kararname, 1968-70 arasında geliştirilen farklı müfredatlara göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Nazarian'ın incelediği Açık Tarih (*Al-tarikh al-wadhih – The Clear History*) başlıklı ve 2009 basımlı tarih ders kitabında, örneğin, Ağustos 2000 tarihli kararname uyarınca işlenen konular şöyle sıralanmaktadır:

Birinci Bölüm: Lübnan Modern Tarihi

Birinci Dünya Savaşı Döneminde Lübnan – Geniş Süreci – Büyük Lübnan Devleti – Fransız Askeri Yönetimi – Lübnanlıların Direnişi – Cumhuriyetin Kuruluşu – İkinci Dünya Savaşı Döneminde Lübnan – Lübnan'ın İşgali – Bağımsızlığın İlanı

İkinci Bölüm: Modern Arap Tarihi

19. Yüzyılda Araplar ve Osmanlı Devleti – Türkleştirme Hareketi ve Arap Muhalefeti – Osmanlı Devleti'nden Kopuş – Türkiye Cumhuriyetinin Yükselişi – Süveyş Kanalı'nın Açılması – Mısır'da İngiliz Mandası – Mısır'da Bağımsızlık Mücadelesi ve Askeri Birliklerin Geri Çekilişi – Suriye Arap Krallığı – Fransız Mandası – Suriye Devrimleri ve Cumhuriyetin İlanı – Sudi Arap Krallığının ve Irak Krallığının Yükselişi – Kuzey Afrika Ülkelerinde Özgürleşme (Nazarian, 2013, 33-4)

Nazarian, tez araştırması kapsamında incelediği 12. sınıf tarih kitaplarını şu şekilde sıralamaktadır (2013, 35-7): 2010 yılında yayınlanan “Modern Bilimsel Tarih” (*Al-tarikh al-hadith al-‘ilmi – Modern Scientific History*), 2009’da yayınlanan “Açık Tarih” (*Al-tarikh al-wadhih – The Clear History*), 2007’de yayınlanan “Eksiksiz Tarih” (*Al-wafi bi-l-tarikh – The Complete History*) ve 2008’de yayınlanan “Lübnan Modern Tarihi ve Arap Ülkeleri” (*Al-hadith fi tarikh lubnan wa-l -bilad al-‘arabiyya – The Modern History of Lebanon and the Arab Countries*). Bazı kitaplar birbirine oldukça benzemektedir; örneğin “Modern Bilimsel Tarih” ile “Açık Tarih” kitaplarında birebir aynı cümlelerin geçtiği görülebilmektedir. Her ikisi de Suriye’den bağımsız bir Lübnan fikrini destekler, Lübnan tarihinin Arap karakterine görece daha az vurgu yaparak Avrupa eksenli bir kültür ve bilimsellik güzelleme yapar, Lübnan ve Maruni tarihlerini birbiri içinde eriterek Lübnan'ın Hristiyan kimliğine dikkat çeker. “Lübnan Modern Tarihi ve Arap Ülkeleri” ise bu iki kitabın tam zıttı bir

istikamette tarihsel anlatısını inşa eder. “Eksiksiz Tarih” de benzer bir güzergâh izlemekle birlikte, Avrupalı siyasi güçlerin hile ve entrikalarına dair çok daha eleştirel bir tavır takınmaktadır. Tarihsel anlatılardaki ciddi farklılaşmalara rağmen, Nazarian’ın ilgili tarih ders kitaplarına dair değerlendirmesi, hiçbirinin açıkça belli bir cemaatin ya da mezhebin tarafını tutmadığı ve ötekini yalancılık ya da iftira ile suçlayan bir dil kurmadığı yönündedir. Ulusal sınav sistemi düşünüldüğünde, bütün ders kitaplarının sınav sistemine uygun müfredat düzenini takip etmekle yükümlü olduğunu belirten Nazarian, tarih eğitiminden beklenen barış, diyalog ve geçmişle hesaplaşma misyonlarını yerine getiremeseler de en azından mevcut siyasi ve toplumsal ayrışmaları derinleştirecek nitelikte olmadıklarını tespit etmektedir. Bununla birlikte, örneğin Şii mezhep okullarını araştırma kapsamına alamadığını ve incelediği ders kitaplarının okutulduğu okulların da büyük ölçüde liberal ve bağımsız okullar olduğunu belirten Nazarian, farklı bir saha çalışmasından farklı sonuçlar çıkabileceğini de şerh düşer (Nazarian, 2013, 58-62).

Nitekim, Abouchedid ve Nasser’in daha önce bahsedilen araştırması farklı bulgular ortaya koymaktadır. Bu çalışmada irdelenen ders kitapları Ocak 1968’de yürürlüğe giren kararname uyarınca belirlenmiş müfredatı izlemektedir. Dolayısıyla bütün tarih ders kitapları Lübnan modern tarihi, Arap Dünyası modern tarihi ve modern dünya tarihi olmak üzere üç bölümden oluşmakta ve 2. Dünya Savaşı ile sona ermektedir. Bu kitaplar, ikilinin saha çalışması yaptığı cemaat okulları bağlamında, 1988 tarihli “Resimli Tarih” (*Al Mosawer Fit Tarikh – The Pictured History*) Maruni ve Sünni, 1992 tarihli “Modern Bilimsel Tarih” (*Al Tarikh Allimi AI Hadith – Modern Scientific History*) Rum Ortodoks, 1995 tarihli “Aydınlatıcı Tarih” (*Al mudie'e Fit Tarikh – The Enlightening History*) Şii, 1996 tarihli “Eksiksiz Tarih” (*Al Waft Fit Tarikh – The Complete in History*) Ermeni Ortodoks ve Protestan okullarında okutulmaktadır. Aynı okullarda, cemaat veya mezhebin talebi doğrultusunda yardımcı ders kitapları da kullanılmaktadır; bunlar arasında göze çarpanlardan biri de Ermeni okulunda okutulan ve Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından diasporada kullanıma sokulmak amacıyla yayınlanan “Ermeni Tarihi” ders kitabıdır (Abouchedid ve Nasser, 2000, 69). Genel değerlendirme bağlamında, bütün ders kitaplarında Lübnan’daki mezhebi cemaatlerin tarihsel kaynaklarının, aralarındaki ilişkilerin ve Lübnan’ın çoğulculuğuna katkılarının görmezden gelindiği tespit edilmektedir. Ayrıca ders kitaplarında tarihsel olayların ele alınış biçimi Lübnanlılar arasındaki mevcut uçurumu

daha da derinleştirecek yorumlar ve betimlemeler içermektedir (Abouchedid ve Nasser, 2000, 70-1).

3.2.4 Cumhuriyetçi Değerlerden İnsan Hakları ve Bellek Aktivizmine:

Fransa'da Tarih Eğitimi

Tarihyazımına yönelik yaklaşımın ufak çaplı bir “devrim” geçirdiği 19. yüzyılda, tarihi arşiv belgelerine dayanarak yazmak yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır. Fakat böyle bir tarih yazıcılığı için geçmişe dair tarihsel belgelerin muhafaza edildiği güçlü bir arşiv geleneğine ihtiyaç vardır; Avrupa açısından bu ancak beş ülkenin sahip olduğu bir gelenektir. Fransa, böylesi “tarihsel ulus”lardan biri olarak, söz konusu dönemde tarihin yazılmasına yön veren bir ülke konumunda bulunur (Wallerstein, 2004, 5). Bu dönemde henüz bir “milli” eğitim bakanlığının olmadığı Fransa’da, üstelik de ulus tanımlamasına yönelik halen sıcak olan bir yığın tartışmaya rağmen, tarih ve coğrafya eğitimi ulusal kimliğin ve aidiyetin müstakbel yurttaşlara benimsetilmesinde devletin ana stratejilerinden biri haline gelmiştir (Dumont, 2005, 398). Tarih eğitimi, daha önce ele alınan Fransız tipi cumhuriyetçi değerler eğitimi bağlamında, demokrasi, özgürlük, eşitlik gibi ilkelerin yüceltildiği siyasi bir toplumsallaşma aracı olarak iş görür. Tarih ders programlarının, ders kitaplarının ve eğitici bilgi fişlerinin hazırlanmasında görev almış deneyimli tarih öğretmeni görüşmecinin de betimlediği üzere, bu niteliği sebebiyle Fransa’da Tarih-Coğrafya dersleri, yurttaş eğitiminin (*éducation civique*) bir parçası olarak görülmektedir.

Elbette öncelikli amaç, yurttaş eğitimi, genel kültür. Çünkü siyasi alana dair her şey bir şekilde geçmiş ile ilgili. Dolayısıyla şeylerin nasıl olup da böyle olageldiğini anlatabilmek gerekiyor. Ayrıca siyasi bir niteliği de var, bugüne de hizmet ediyor. Nereden geldiğini bilmezsek bugünü nasıl anlayabiliriz ki? İşte böyle, öğrencilere bugün içinde yaşadıkları dünyayı anlamaları için bir olanak sunmak. Çünkü öğrenciler de geçmişten gelen bu şeylerin bir parçası olarak yaşıyorlar. Siyasi niteliği için olsun, ekonomik ve sosyal dönüşümler için olsun, tarihsel bir bilgiye sahip olmadığımızda şeylerin nasıl böyle olageldiğini de anlayamayız. İşte Fransa’da tarih eğitiminin amacı budur. Bir tek Fransa’da değil, her yerde böyledir. Her zaman için yurttaş yetiştirme hedefi vardır tarih eğitiminde. Güncel sorunlar üzerine düşünmek, siyasi ve toplumsal sorulara cevap vermek... Diğer yandan da şiddet sorununu, siyasi sorunları, mesela otoriter rejimleri, totaliter rejimleri, savaşları, kısacası kaçınmak, yeniden üretmemek gereken siyasi hayata yönelik tehditleri de anlatmak... Tabii bir de genel kültür amacı var. Kronolojik bir çerçeveden... Yani öğrenciler önemli tarihsel anları ya da kişileri bilsinler. Mesela Fransız Devriminin 16. yüzyılda gerçekleşmediğini söyleyebilsinler. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Bununla birlikte Fransız tarih eğitimciliği, geçmişin muzaffer kahramanlarına ve tesis edilmiş olan ulusal düzene dair bir güzelleme de barındırmaktadır. Lantheaume, bu iki uç arasındaki gitgelin 1970’lerden beri eğitim reformlarında önemli bir sorun teşkil ettiğine dikkat çekerek, tarih müfredatlarının sürekli yenilenmesiyle gelen

isktikrârsızlaşmaya vurgu yapıyor (Lantheaume, 2003, 125). Nitekim 1980’lerde, “şimdinin tarihi”ni – ya da daha doğru bir ifadeyle genişletilmiş 20. ve 21. yüzyıl tarihini – kapsayan konuların ele alınmaya başlanmasıyla, tarihyazımında bir siyasileşme gözlemlenir. Bellek ödevi (*devoir de mémoire*)⁶⁴ güdümlü çağruların yoğunlaştığı ve çeşitlendiği bu dönemde, tarihçiler çağdaş konulara dair bağımsız bir disiplinler bilgi inşa etmeye başlar (Legris, 2010, 134). Fransız toplumu kimlik eksenli gerilimler üzerinden çalışıldığı ölçüde azınlıkların ulusal anlatıdaki yerine yönelik duyarlılık da artar. 1970’lerin sonu itibariyle, Avrupalı Yahudilerin soykırımına dair anma pratikleri bu duyarlılığın ve bellek ödevine dair bilincin gelişiminde önemli bir rol oynar. Böylece tanınma ve görünürlük sağlama misyonu üstlenmiş bir bellek aktivizmi de 1990’lar itibariyle gelişim gösterir. Artık tarih eğitiminde sadece kahramanlardan bahsetmek mümkün değildir; aynı zamanda empati ya da pişmanlık duygusu uyandıracak bir nitelik de beklenmektedir (Legris, 2010, 144). Bu dönemde ders kitaplarında belleğe dair meselelerin nasıl işleneceğine dair tartışmaların da önem kazandığı görülebilmektedir; örneğin 1982’de Çağdaş Yahudi Dökümantasyon Merkezi (*Centre de documentation juive contemporaine*) tarafından, ders kitaplarında 2. Dünya Savaşı esnasında Yahudilerin yok edilmesi temasının nasıl ele alındığını irdeleyen bir yuvarlak masa toplantısı düzenlenir (Baqùès, 2007, 126).

Dolayısıyla, bu dönem itibariyle, tarih müfredatlarında gözlemlenen değişikliklerin kaynağında siyasi sorunlar kadar ahlaki ve soyut sorunlar da yatmaktadır. Müfredatların vurgusu, ulus-devlet ve cumhuriyetin tasarlanmış evrenselliğinden çıkarak İnsan Hakları’nın hayali vatani olarak Fransa eksenine doğru kayar. Bununla birlikte, ahlaki infial ya da mağdurlara duyulan merhamet karşısında tarihsel analiz giderek daha az rağbet görmeye başladığında, bu durum gerilimin çözümünü üretemeyen yeni bir sorun teşkil eder hale gelir. Tarih müfredatlarının sürekli bir dönüşüm halinde oluşu da, tarihsel analizi ihmal etme pahasına ortak bellek mirasının teşekkülünü idame eden bu girişimlerden ileri gelmektedir. Müfredat, farklı toplumsal

⁶⁴ Bellek ödevi, 1950’lerde Fransa’daki sürgün Yahudilerin başlattığı hareketin ana kavramlarından biri olarak, toplama kamplarında yaşananları gelecek kuşaklara aktarma ve böylece unutmaya, unutturulmaya direnme iradesini ifade eder (Lalieu, 2001, 83). Ünlü Fransız sosyal bilimci Pierre Nora ise bellek ödevi kavramını, belleğin tarih tarafından yok edilme tehdidiyle karşı karşıya olduğu günümüz modern toplumlarında, unutmaya karşı genel direnişin bir parçası olarak alır. Bir bellek ihtiva eden tarihsel olaya dair tanıklıkları, belgeleri, imajları, kayıtları vb. her türlü kalıntıyı toplama ödevine işaret eden bu kavram, Nora’nın ifadesiyle herkes kendi hikâyesinin tarihçisi haline getirmektedir (Nora, 1984, 13-14).

grupların belleklerini dikkate almak durumundadır; bunu da söz konusu bellekleri ya ihtiyatlı bir biçimde mevcut müfredatla bütünleştirerek, ya tamamen görmezden gelerek, ya da görelileştirerek yapar. Bu noktada ahlaki kınama ile soyutlama arasında tereddütte kalan ve müfredatı Batılı olmayan bir perspektife açmak konusunda da oldukça ağır davranan tarih eğitimi anlayışı, örneğin Cezayir'in kolonizasyon ve dekolonizasyon sürecine dair ortak bir bellek inşa etmeyi başaramamaktadır (Lantheaume, 2003, 132). Bir yandan da Fransız hükümetleri tarafından bütün bir bellek taleplerine aynı yaklaşımın gösterilmediği tespit edilebilir. Örneğin, köleliğin kaldırılmasının 150. yılı sebebiyle 1998'de düzenlenen anmalarda kölelik tarihinin resmen tanınması talebi de yükselmiştir. Fransız Meclisi'nde dile getirilen bu talep, meclisin çoğunluğu tarafından da desteklenmiş ve konuyla ilgili pek çok yasa tasarısı yürürlüğe konmuştur (Legris, 2010, 146). Öte yandan, tarihin bütün “unutulanları” aynı muameleyi görmemektedir; zira 2005'te çıkartılan bir yasayla denizaşırı frankafon bölgelerde, özellikle de Kuzey Afrika'daki Fransız varlığının olumlu bir nitelik taşıdığına dair bir vurgunun eğitim programlarına eklenmesi de karara bağlanmıştır (Legris, 2010, 148).

Hemen hemen aynı dönemde, insan hakları meselesi, özellikle uluslararası kurumların hamiliğinde ve uluslararası kolokyumlarda biraraya gelen ülkelerin öncülüğünde, eğitim müfredatlarının kalbine yerleştirilmeye başlanır. Burada ele alınan dört ülkede de gözlemlenebilen bu eğilim, Fransa açısından ulusal-cumhuriyetçi güzergâh ile başka eğitim modelleri arasında bir denge yakalamak olarak tezahür eder. Bu bağlamda Fransız tarih eğitiminde 1980'lerin başında kendini gösteren önemli polemiklerden biri, farklı deneyimleri parlatmanın getirdiği anlaşmazlıklardan ötürü ulusal ve kronolojik olanın haybeye gitmesinden duyulan çekincedir. Kısacası, günümüz Fransa'sında tarih eğitimi, bir yandan 19. yüzyıldan miras olan cumhuriyetçi ve ulusal eğitim anlayışıyla müsemma bir ulusal duygudaşlık yaratma gayesi, öbür yandan da karşı karşıya olduğu bellek talepleri ve aktivizmini tanıyarak İnsan haklarının anavatani olma imajını sürdürme çabası ile ikirciklenen bir yolda ilerlemektedir (De Cock, 2013, 90-1). Tarih-Coğrafya öğretmeni bir görüşmeci, bu iki uçlu ulusal tarih eğitiminin hangi yanının ağır bastığının bir yerde hükümetlerin yaklaşımına, diğer tarafta da öğretmenin inisiyatifine kalmış olduğunun altını çiziyor.

Elbette ideolojik katmanlar var, Fransız Devrimi'nden beri, [eğitimde] amaç yurttaş yetiştirmek. Sorun şu ki Fransa'da “yurttaş” olmak nedir konusunda hemfikir değiliz, herkesin başka başka görüşleri var. Örneğin Mareşal Pétain ve ekibi iktidara geldiğinde zannediyorum

ki ilk yaptıkları şey tarih müfredatını değiştirmektir. [...] Daha nesnel olarak Fransa'da Cumhuriyet'in başlarında öğretilen tarih mitolojik bir tarihtir. Atalarımızı Gallere dayandırıyor ki bu bir tez aslında, doğruluğu kesin değil. Ama işte, Franc aristokrasisine meydan okuyan Galli demokratlardan bahsediyoruz, bence bu çok absürt. Oysa artık bugün tarih anlatırken, anın siyasi sorunsallarını tarih müfredatlarına yansıtan bir çerçeveye referans vermek zorundayız. Bugün artık daha açık ve anlayışlı bir şekilde yapıyor, birlikte yaşamaya, bir diğerine karşı hoşgörülü olmaya, buradan hareketle baberaber bir şeyler yapmaya yaklaşıyor. Yine de tabii arka planda bir ideolojik mantığın var olduğunu da görebiliyoruz. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [3])

Yine de bu iki uçlu gerilim hattının neresinde durduklarına bağlı olarak öğretmenlerin belli bir inisiyatif kullanabildiğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda örneğin bellek ödevine daha yakın uçta bulunanlar için Fransız milliyetçiliğini sorgulamak amacıyla Cezayir Savaşına ya da Ruanda Soykırımı esnasında Fransa'nın oynadığı role dikkat çekmek bir strateji haline gelebilmektedir. Daha ileriki bölümlerde ele alınacağı üzere Paris'teki bir lisenin tarih öğretmenleri, Fransa'nın Ruanda Soykırımı'ndaki rolüne dair 2016 yılında gerçekleşen bir konferanstan etkilenerek, müfredatta yer almamasına rağmen, Ruanda Soykırımı üzerine bir araştırmaya girmiş ve neticesinde öğrencileri ile birlikte insanlığa karşı suçlar tartışması yürütmeye karar vermişlerdir. Bu kapsamda geliştirdikleri özgün bir ders programıyla bir sene boyunca 20. yüzyıl soykırımlarını işlemişlerdir (Bölüm 5.1.4.1). Öte yandan, söz konusu gerilim hattının daha sağ tandanslı ya da cumhuriyetçi ucuna yakın olanlar nezdinde farklı bir pratik gözlemlenebilmektedir. Farklı siyasetler tarafından ortaya konan söylemler ve bu söylemler sonucunda yerleşik hale gelen toplumsal algılar öğretmenlerin bu konuya yaklaşımını ve derslerinde işleyebilme olasılıklarını belirler konumdadır. Buna dair görüşmeciler tarafından ortaya konan dikkate değer bir örnek, Müslüman öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda gözlemlenen antisemit eğilimler dolayısıyla öğretmenlerin Yahudi Soykırımı'nı işleyemez hale geldiklerine dair oluşmuş genel algıdır. Eğitimde öncelikli alan olarak ilan edilmiş bir banliyö lisesinde tarih öğretmenliği yapan, sol eğilimli bir görüşmeci bu minvalde yapmış olduğu gözlemleri aktararak, söz konusu söylemin kuruluşuna dikkat çekmektedir. Bu durum, bir yanda bütün bir Fransız siyaseti örüntüsü içerisinde sağ tandanslı hükümetlerin ya da hareketlerin etkisiyle yükselme eğilimi gösteren islamofobik söylemlere işaret ederken, diğer yanda ise Fransız Cumhuriyetçiliğinin yapıtaşları olan laiklik üzerinden İslamı tabu haline getiren eğitim çerçevesini de tamamlar. Öte yandan bu görüşmeci, belli durumlarda antisemit tepkilerle karşı karşıya kalılabildiğini de kabul ederek, önemli olanın öğrenciyle nasıl diyalog kurduğunu, nasıl açıkladığını ve onu nasıl fikirlerini değiştirmeye yöneltebildiğini ile ilgili olduğunu tespit etmektedir.

En büyük sorunlardan biri, okullar ve özellikle de banliyölerdeki liseler ekseninde dönen tüm tartışmanın nereden baksan aşırı sağcı (*réactionnaire*) entelektüeller tarafından kışkırtılıyor olması bence. Bu entelektüeller sosyo-ekonomik bir sorunu örtmek için kimlik sorununu devreye sokmayı tercih ediyorlar. Bütün medyada ne zaman banliyö liselerinden bahsedilse hep şiddetten, İslam'dan, laiklikten dem vuruluyor; sankibu liseler İslamcı yuvasıymış gibi bir algı çiziliyor. Mesela medyada şöyle söylemlere çok rastlanır: “Derslerde Shoah'dan bahsedemiyoruz, Müslüman çocuklar antisemit, dolayısıyla onlar inkârcı.” [...] Benim de bazen başıma geliyor, bir iki sınıfta bazen tek tük öğrenciler çıkabiliyor, antisemit sorular sorabiliyorlar. Ama öğrenciler içerisinde çok küçük bir azınlıktan bahsediyorum, öyle dersi falan işlememi engelleyecek bir şey değil. [...] Mezuniyet senesinde olan antisemit eğilimli bir öğrencim vardı, o mesela İsraililer ile Yahudiler arasında bir fark olduğunu bile bilmiyordu. Yani demek istediğim, aslında bütün bu hikâyeyi başka türlü çerçevelendirmek o kadar da zor değil. Ama tabii ki nasıl çerçevelendirdiğin de önemli. Eğer çerçeveyi öğrencinin bu hikâyeyi başka türlü gördüğünü açıklamak ve daha iyi anlamasını sağlamak üzerinden kurarsan sorun yok. Ama gidip de bu öğrenciye “sen böyle diyorsun, çünkü antisemitsin, şimdi polise haber vereceğim çünkü nereden baksan DAEŞ ile aynı taraftasın” dersin elbette o öğrenci patlayacaktır. (Fransa Fransız Okulu 1, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Güncel Fransız tarih müfredatı açısından bakıldığında, Fransız eğitim sisteminin merkezi niteliğinden payına düşeni aldığı tespit edilebilir. 1990'da kurulan ve 2005'e kadar görev yapan Ulusal Müfredat Konseyi (*Conseil National des Programmes – CNP*) ve 2012'de Müfredatlar Yüksek Konseyi (*Conseil Supérieur des Programmes – CSP*) eğitim müfredatlarının planlanmasında rol üstlenmektedir. 1990'da kurulan Konsey, Bakanlık tarafından belirli destek grupları arasından göreve atanan ve akademik araştırmacılar, idari personeller, müfettişler ve öğretmenlerden oluşan 22 üyeden mütevellitti. Ana misyonu yeni müfredat önerileri geliştirmek ve geliştirilen taslaklar üzerine görüşleri toparlamaktı (Duparc ve ark., 2017, 126). CNP, hem okulun üçüncü senesi itibarıyla başlayan tarih derslerinin içeriğini de belirlemekte, hem de ikinci seviye öğrenimde (lise ve dengi okullarda) gerçekleşen Bakalorya benzeri ulusal sınavları organize etmekteydi. CNP'nin denetleme sorumluluğu ise, ilkokul seviyesinde genel eğitim, ikinci seviye öğrenimde ise doğrudan tarihçiler tarafından yerine getirilmekteydi (Baque, 2006, 106-7).

2005'de Eğitim Yüksek Konseyi'nin (*Le Haut Conseil de l'Éducation – HCE*) kurulmasıyla CNP kapatılırken, müfredatların hazırlanması görevi de müfettişlerden oluşan bir uzmanlar grubuna devredilir (Legris, 2010, 122; Duparc et al. 2017, 126). 2013'de yeni bir eğitim reformuyla, bu sefer Müfredatlar Yüksek Konseyi (*Conseil Supérieur des Programmes – CSP*) adıyla yeniden tesis edilen müfredat hazırlama kurumu, ulusal eğitimin düzenlenmesi, planlanması, denetlenmesi ve geliştirilmesi sorumluluğunu üstlenen HCE bünyesinde vücut bulur. Bu kurum tarafından yüklenen müfredat hazırlanma sürecinin on aşaması bulunmaktadır: 1) Bakanlık CSP'ye yeni bir müfredat geliştirilmesi talimatı verir, 2) CSP müfredat projesi için yapılması gerekenlerin bir listesini oluşturur, 3) Alanın uzmanlarından oluşan bir grup,

CSP tarafından yeni müfredat projesinin geliştirilmesinde görevlendirilir, 4) Uzman grubu geliştirdikleri projeyi CSP'ye sunar, 5) CSP bu projeyi onaylayıp Bakanlığa iletir, 6) Bakanlık projeyi kamusallaştırarak ulusal değerlendirmeye açar, 7) Bakanlık kamuoyu görüşlerini toplarlar ve gerektiği takdirde tekrar CSP'ye talimat verir, 8) Bakanlık CSP ile görüşerek müfredatın kabulü için bir kararname hazırlar, 9) Bakanlık müfredat projesini resmen onaylar, 10) Müfredat resmi gazetede yayınlanır (Ministère de l'Éducation nationale, 2016[a], 6). Müfredatın hazırlanmasında görev almış olan görüşmeci, kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulan komisyonu ve işleyişini şu sözlerle aktarıyor:

Şimdi iki tür müfettişlik var, bir genel müfettişler (*inspecteurs généraux*) ki onlar müfredatları hazırlıyor, bir de bölgesel müfettişler (*inspecteurs régionaux*) var, onlar da okullara gidip öğretmenleri denetliyor. Bölgesel müfettişler öğretmenlere neyin nasıl yapılması gerektiğini söylüyor, pedagojik yöntemlere dair takibi onlar yapıyorlar. Müfredatlar söz konusu olduğunda da komisyonda yer alıyorlar. Biz komisyonda 8 kişiydik, biri Tarih için öteki Coğrafya için olmak üzere iki genel müfettiş, iki üniversite öğretim üyesi, iki öğretmen, *agrégation* sınavlarını hazırlayan iki profesör ki biri de bendim, iki de bölgesel müfettiş. Biz çalıştık mevcut proje üzerine. Elbette önceden hazırlanmış bir taslak proje vardı. Sanıyorum genel müfettişler tarafından hazırlanmıştı. Ama ben komisyonun ilk toplantısına gittiğimde kimseyi tanıımıyordum. Önümüze bu taslak projeyi koydular, biz de tartıştık. İşler mi bu program, neyi değiştirebiliriz diye... (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Aynı zamanda Bakanlık tarafından *Eduscol* fişleri (*fiches Eduscol*) adı altında yardımcı dokümanlar ya da sınıfta kullanılmak üzere kaynak takımlar dağıtılmakta ve böylece öğretmenlere müfredatın içeriğini daha iyi açıklayarak uygulama için önerilerde bulunmaktadır. Tarih dersleri açısından bakıldığında, tarihçiler tarafından hazırlanan ve Bakanlık onayından geçen bu kartlar, müfredatta ele alınan temaların tarihyazımsal yorumlamalarına dair bir çerçeve sunarak, ek kaynaklar ve güvenilir internet siteleri gibi yardımcı materyali de listelemektedir. Aynı zamanda, her tematik bölümün sonunda “kaçınılması gereken tuzaklar” başlığı altında öğretmenlerin karşılaşabileceği sorunlara dikkat çekerek makbul görülen çözüm önerilerine de işaret etmektedir (Duparc ve ark., 2017, 127). Müfredat hazırlıklarında çalışan öğretmenin aktardığı üzere *Eduscol* fişlerinin ya da öğretmen kılavuzlarının hazırlanmasında yine aynı komisyon görev yapmaktadır. Bu minvalde kendisi de belli temalara yönelik bilgi ve kaynakça fişlerinin yazarlığını üstlenmiştir.

Tabii bir de *Eduscol* için kaynakça fişlerinin hazırlanmasını üstleniyor komisyon. Ben de sekiz dokuz adet fişin yazımını üstlendim. Bu fişler işte üç dört sayfada neler yapılması gerektiğini açıklıyor. [...] Benim uzmanlık alanım 19. yüzyıl olduğu için ben de işte göç, bu yüzyılda

dünya nüfusu, Fransız Devrimi ile ilgili fişleri hazırladım. Birinci sınıflar için⁶⁵ Fransa'da Cumhuriyet temasını hazırladım, mezuniyet sınıfı için de dünya çapında hükümetleri üzerine üç farklı temada çalıştım, biri Devletler, diğeri Avrupa Birliği, son olarak da küresel yönetimler. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Normand, ister CNP, ister CSP adı altında olsun, müfredat planlamasının Fransa'da farklı çıkar gruplarının her zaman için odağında yer almış konulardan biri olduğunu belirtir. Öncelikle, siyasi olarak, akademik bilginin aktarımında ve müfettişler ile öğretmenler arasında bir akademik “uzmanlık” savunusunun devreye sokulmasında etkilidir. Aynı zamanda müfredat, hangi konuya ne kadar süre ayrılacağını belirlediğinden dolayı farklı disiplinlerin temsilcileri açısından her zaman için bir çekişme noktası olagelmıştır. Bu bağlamda Normand, CSP'nin asıl işlevinin müfredat hazırlamaktan ziyade bu farklı çıkar grupları (siyasetçiler, uzmanlar, öğretmenler, akademisyenler vb.) arasında arabuluculuk yapmak ve kabul edilmiş müfredat reformlarını uygulamaya koymalarını sağlamak olduğunu öne sürer (Normand, 2017, 272-73). Bu noktada 2010 yılındaki müfredat reformunda görev almış olan görüşmecinin aktardığı deneyimleri ilgi çekicidir.

2010'daki programda çalışmıştım. Sarkozy dönemi idi. Ama zannediyorum ki genel müfettişler sağcı değildi, öyle bir izlenim edinmedim. Zaten buna göre istihdam edilmedik. Hatta bence müfettişler genel olarak sol eğilimli kişiler oluyor. Çünkü onlar Bakanlık ofisiyle çalışıyorlar. O dönemde de öğrenim şefi (*directeur d'enseignement*) yani Bakanın iki numaralı adamı Blanquer,⁶⁶ yani şimdiki Bakan idi. O zamanın Milli Eğitim Bakanı ise Luc Chatel, onun da eğitim konusunda hiçbir birikimi yok. Biz müfredatı hazırlarken hiçbir müdahale ile karşılaşmadık, hiçbir dayatma olmadı bizim hazırlığımızı. Bir tek global yönetimler üzerine ufak bir müdahale vardı. Bizden küresel dünya ekonomilerinin yönetimine dair bir şeyler hazırlamamızı istediler. Zannediyorum ki bu talep biraz da G20 buluşmasından ötürü geldi, Sarkozy bu buluşmayı oldukça önemsiyordu. Tek nokta buydu, ama bunun için bile ben hiç Bakan bize bir temayı dayatıyormuş gibi hissetmedim. Kararı bize bırakmışlardı ve bu konu da gayet mutabık olduğumuz bir meseleydi. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Baquès'in 2006 yılında yayınlanan makalesinde vurguladığı üzere, CNP'nin görev yaptığı dönemde birinci ve ikinci seviye öğrenim arasında müfredatın uygulanması açısından bir farklılaşmanın olduğu görülebilir. Nitekim, Fransa'da birinci seviye öğrenimde (ilkokul ve dengi okullarda) ulusal müfredatı sıkı sıkıya takip etme zorunluluğu bulunmaz, resmi programlar daha çok kılavuz niteliğindedirler ve bu

⁶⁵ Fransız eğitim sisteminde seviye ilerledikçe sınıfın senesi geriye doğru saymaktadır. Bu bağlamda ikinci kademe öğrenime bağlayan bir öğrenci, ortaokulun ilk senesinde “altıncı sınıf” olurken, ortaokuldan mezuniyet üçüncü sınıfta gerçekleşmekte, liseye ise ikinci sınıftan devam etmektedir. Bu şekilde lisenin birinci sınıfı (*première*) 12 yıllık bir eğitim sisteminde 11. seneye denk gelmekte ve mezuniyet sınıfından (*terminale*) hemen önceki seneyi imlemektedir.

⁶⁶ Bu tez çalışmasının kaleme alındığı 2019 yılında Blanquer artık Milli Eğitim Bakanı ve büyük tartışma yaratan eğitim reformları ile biliniyor. Ayrıca Blanquer'in sağ tandanslı olduğu da genel kabul gören bir tespit.

seviyenin öğretmenleri tarafından yorumlanarak esnetilebilirler. Bu bağlamda, ikinci seviye öğrenim ile kıyaslandığında, birinci seviyedeki tarih öğretmenlerinin belli bir düzeyde özgürlüğe sahip oldukları ve tarih disiplinini başka türlü uygulamaya koyma olanağı taşıdıklarını söylemek mümkündür (Baqueş, 2006, 113). Daha önce de teftişlerin zayıflığıyla ilgili görüşleri alıntılanan Fransız-Ermeni emekli tarih öğretmeni olan görüşmeci, bu noktada sahip oldukları “özgürlüğü” tarih müfredatı ekseninde şu sözlerle de tekrarlamıştır:

Mesela varsayalım ki aşırı sağ ya da aşırı sol bir hükümetimiz var. Müfredatı değiştiriyorlar ve öğrenimi başka şekilde yapmamızı istiyorlar. İşte ben o zaman ne yapacağımı bilemezdim. Çünkü bu Fransa’da yaşanmıştır. 2. Dünya Savaşı esnasında Fransa işgal edildip Vichy hükümeti başa geçtiğinde Yahudilerin ders vermesi yasaklanmıştı. Ben o dönemde öğretmenlik yapsaydım elbette özgür olamazdım. Belki ezilirdim, belki sadece ay sonunda maaşımı almaya bakardım. Görüyorsunuz ya, gene bizim eğitimde sahip olduğumuz belli bir özgürlük var. Ben de bu özgürlüğü kullanıyorum. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Ek olarak, birinci ve ikinci seviye öğrenimde içerilen temalar açısından da önemli bir farklılık söz konusudur. Birinci seviyede tarih dersleri daha çok tarih öğreniminin pedagojisine kafa yoran, temel kavramları ve tarih bilincini yerleştirerek öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir nitelik taşırken, ikinci seviyede ise kaygı daha çok tarihsel bilginin aktarımı olarak göze çarpmaktadır (Baqueş, 2006, 112). Her iki seviyede de tarih müfredatları öğrencilerin tarihsel dokümanlar ve kaynaklar ile çalışmasını teşvik eder; tarihsel kanıtlar tarih eğitiminin de önemli bir parçası olarak görülür. Müfredat hazırlığında çalışmış olan görüşmecinin aktardığı üzere, böylesi bir pedagojik yaklaşım, temel olarak öğrencilerle daha etkileşimli bir öğrenim yöntemini hedef almakta, daha az yorucu-ezberci (*exhaustif*) çalışma ve daha çok vaka analizi anlamına çıkmaktadır.

Şimdi 2010’da hazırlanan müfredat böyle bir yöntemi öngörüyor. Çok konuşan, sürekli anlatan, yorucu-ezberci öğretmenleri sevmiyorlar. Her konu üzerine öyle detaylı, haftalar süren anlatılar istemiyorlar. Daha ziyade aradıkları şey, her konunun kısaca değinilip geçildiği, ama aynı zamanda belli bir vaka ile açıklanarak işlendiği bir yaklaşım. Böylece söz konusu vaka üzerinden giderek bir genellemeye varmak. Dolayısıyla müfredatta genel bir tema varsa, o temanın bir alt-teması ve bu alt-temanın mutlaka bir de vaka analizi var. Örneğin, kolonizasyon genel teması altında Fransa’nın kolonizasyon süreci işleniyor, vaka analizi olarak da 1931’deki Kolonyal Sergi inceleniyor. Dekolonizasyon teması için Cezayir Savaşı vaka olarak analiz ediliyor. Kısacası burada amaç, bunu söyleyenler de müfettişlerin kendisidir, öğretmenleri pedagojik yöntemlerini değiştirmeye zorlamak. Daha interaktif olsun, tarihsel belgelerden yola çıksın falan. Daha az yorucu ya da ezbere dayalı olsun. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Yine de, özellikle birinci seviye eğitimde, tarihi kişiliklerin mitleştirilmesine rastlamak mümkündür. Örneğin Robespierre ve Napoleon şehit olarak sunulabilmekte ya da Fransızlar ve Cumhuriyet ile eşleştirilerek ulusal kahramanlar olarak

betimlenebilmektedir (Baqùès, 2006, 110). Ulusal lider figürlerinin tarih kitaplarındaki temsili üzerine daha güncel bir araştırmada Duparc ve arkadaşları, ders kitaplarında ulusal liderlerin giderek daha az yer kapladığını genel bir tespit olarak ortaya koymaktadır. Bu minvalde, Napoleon ve Robespierre gibi tarihsel kişiliklerin ilgili temalar çerçevesinde yine ders kitaplarında yer aldığına, fakat öncesine oranla daha az coşkulu bir yüceltmeyle temsil edildiklerine işaret etmektedirler (Duparc ve ark., 2017, 130).

Konu ve tema açısından bakıldığında, Fransa’da tarih eğitiminde birkaç farklı temanın ön plana çıktığı görülebilir. İlki, daha önce Fransız eğitim sisteminde de ele alınan, Avrupa tarihi ve Avrupalılık kimliği eksenidir (Baqùès, 2006, 106). İkinci bir tema, 1982 itibarıyla müfredat reformlarında görünür hale gelen “şimdiki zamanın tarihi” eksenli konuları içerir (Baqùès, 2007, 147). Bu reformlar üzerinden güncel konuların da tarih derslerine girişı, öğretmenlerin kendi gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak bu temaları işlemesine olanak tanır. Misal, Fransız-Ermeni emekli tarih öğretmeni, henüz Sovyetler Birliği’nin yıkılmadığı dönemde Ermenistan’daki akrabaları üzerinden edindiği bilgileri öğrencilerine “vaka çalışması” olarak sunduğunu aktarıyor:

Mesela öğrencilere SSCB tarihini anlatıyorsunuz. Ben 1991’den önce öğretmenliğe başladım, o dönemde henüz Birlik yıkılmamıştı. Dolayısıyla henüz SSCB varken tarihini anlatıyorsunuz. Benim avantajım, SSCB tarihini Sovyet Ermenistan’ı üzerinden biliyor olmamdı. Orada akrabalarım vardı, yani benim de bu konuda söyleyebileceklerim vardı. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

2010 yılında lise düzeyinde tedavüle sokulan son tarih müfredatı, örneğin, Antikite’den günümüze bir insanlık tarihi anlatısı olmakla beraber ağırlık merkezini çağdaş dünya üzerine kurmakta, hem ulusal hem de Avrupalı kimliğini aynı anda içeren çoğul bir kimliği hedefleyen bir tarih anlayışı önermektedir (Duparc ve ark., 2017, 127). Genel tarih anlayışının ve yakın tarihin Avrupa süzgecinden geçerek işlendiği bu anlayış çerçevesinde, aslolan geçmişe yönelik bilginin bugünü anlamak ve yorumlamak için devreye sokulmasıdır. Bu bağlamda tarih eğitiminde kronolojik anlatının yerini zaman zaman tematik anlatıların aldığı, belli tarihsel konuların (örneğin Tarih Öncesi dönemin) müfredat dışı bırakıldığı (Legris 2010, 152) ya da tarihin ilgi alanına giren pek çok konunun başka disiplinlerin (edebiyat, coğrafya, yurttaşlık gibi) ders müfredatlarına taşındığı bir tablo ortaya çıkmaktadır (Duparc ve ark., 2017, 129). Avrupa merkezli bir niteliğe evrilen ders programları açısından dikkat

çeken bir örnek, bu dönemde müfredatların hazırlığında çalışmış tarih öğretmeni görüşmeci tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir:

Mesela Ortaçağ ile ilgili tema kapsamında Akdeniz dünyası müfredattan çıkartılarak Hristiyan Batı üzerine bir bölüm eklendi. Bunu öneren de Sosyalist Parti ofisinin yöneticilerinden olan bir genel müfettişti. Yani hiç sağ ile alakası yoktu bu talebi yapamın. Onun derdi Ortaçağ'da Avrupa'yı ele alacak bir temayı müfredata sokmaktı. Eh bu da Fransa tarihinin bir parçası olarak görülüyor elbette. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Diğer yandan, Fransız eğitim geleneğinde tarih ve coğrafyanın birbiriyle ilişkili disiplinler olarak ele alındığını ve dolayısıyla eğitim planlamasından okul müfredatlarına ve ders kitaplarına değin pek çok hususta beraber değerlendirildiğini de not düşmek gerekir (Baque, 2006, 105). Nitekim, halen yürürlükte olan lise müfredatında coğrafya ve tarih programı aynı başlık altında beraber sunulmuştur. Bu müfredata göre,

Antikite'den 19. yüzyıl ortalarına, dünya tarihi içerisinde Avrupalılar konusu yeniden tarih dersi kapsamına alınmıştır. Kronolojik bir gelişimi izleyen program, tematik bir yaklaşım ile ele alınan dönemlerin irdelenmesini hedeflemektedir. Coğrafya ise sürdürülebilir kalkınma konusu etrafında örülen dört ana temadan oluşmaktadır. Vaka çalışmaları üzerinden, bölgesel kalkınma, organizasyon ve planlama meseleleri toplumsal, ekonomik ve çevresel boyutlar bağlamında ele alınmaktadır. (Ministère de l'Éducation nationale, 2016[b])

Öte yandan aynı anda hem Tarih, hem de Coğrafya konularını içeren müfredat öğretmenler tarafından "aşırı yüklü" olmakla da eleştirilmektedir. Nitekim müfredatın hazırlığında çalışan tarih öğretmeni görüşmeci dahi tarih ders programlarının öğretmenler tarafından birebir uygulamaya konulamayacak derecede fazla tema içerdiğini kabul etmektedir: "Bir haftada 1. Dünya Savaşını nasıl işleyebiliriz ki?" Henüz öğretmenlik hayatının üçüncü senesinde olan bir diğer görüşmeci de kendi deneyimlerinden yola çıkarak müfredatların bu "aşırı talepkar" niteliğini şu sözlerle ifade ediyor:

Tarih-Coğrafya ders programları aşırı yüklü, hem de saçmalık derecesinde. Normalde öğretmenler bu programda yer alan her konuyu işlemek zorundalar, çünkü kamu görevlisi olarak bu onların görevi, kendilerinden beklenen hizmeti yerine getirmeliler. Ama pratikte bakıldığında hiçbiri bunu yapmıyor. Yapamıyor. Sadece bunu müfettişlere söylemekten imtina ediyorlar. [...] Mesela genel müfredatta demografiye giriş konusu var, Antik Çağ tarihi var, bunun için Atina ve Roma uygarlıklarını anlatman gerekiyor, sonra Ortaçağ anlatman gerekiyor, şehirlerden bahsetmen gerekiyor, yetmiyor üstüne Modern Tarih anlatıyorsun, orada da Konstantinople'tan, Osmanlı İmparatorluğundan bahsetmen bekleniyor, o da yetmiyor Rönesans anlatmak zorundasın, buna bir de Çağdaş Tarih giriyor, Fransız Devrimini, 1848'i, farklı siyasetleri anlatıyorsun. Bak bu bir de sadece Tarih kısmı, buna bir de Coğrafyayı eklediğini düşün. Bunların hepsini haftada 3,5 saat ile tamamlaman bekleniyor. Çılgınlık! (Fransa Fransız Okulu 1, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Kısaca toparlarsak, 2010 yılında kabul edilen tarih müfredatı, temel eğitim sisteminin üç kademesinde (ilkokul, ortaokul ve lise) tarihsel periyotların bölümlenmesini

yeniden düzenler. Buna göre ilkokul seviyesinde amaç, uzun zaman aralıklarını tanımlayıp ulusal tarih ya da dışsal etkenlerin ulusal etkileri üzerinden birbirlerine bağlamak iken, ortaokul düzeyinde o ana kadar edinilmiş bilgi ve becerileri derinleştirip odak merkezini Avrupa ve dünya üzerine kurmak olmuştur. Lise seviyesinde ise daha teorik bir perspektif benimsenmiş, bu bağlamda kavramsal bir sunum ve eleştirel bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır (Duparc ve ark., 2017, 127).

3.3 Diasporadaki Ermeni Okullarında Tarih Eğitimi

Buraya kadar her bir vaka çalışması kapsamında ulusal eğitim politikaları tarih öğrenimi ve müfredatları üzerine bir derleme sunulmuştur. Bununla birlikte, sahanın “diaspora” boyutunu teşkil eden Türkiye, Lübnan ve Fransa’da Ermeni Okulları da bulunmaktadır. Bu okullar, farklı koşullar altında farklı niteliklerde eğitim vermekte, farklı müfredatları takip etmektedirler. Türkiye açısından bakıldığında tarih eğitiminde Ermeni okulları ile devlet okulları arasında esaslı bir fark yoktur; aynı müfredat uygulanır ve aynı ders kitapları kullanılır. Bununla birlikte Ermeni Tehciri’ne dair aktarımın başka kanallarına, örneğin din derslerinde ya da Ermeni Dili ve Edebiyatı derslerinde rastlanabilmektedir. Fransa’da ise Ermeni Okulları, devlet ile sözleşmeleri uyarınca yine Fransız müfredatını takip etmek zorunda olsalar da Ermeni kültür dersleri açabilmekte, böylece Ermeni Tarihini de aktarabilmektedirler. Ermeni Okulların çok daha özerk olduğu Lübnan’da ise okuldan okula farklılaşan müfredatlar, yaklaşımlar, uygulamalar söz konusudur. Bu bölüm kapsamında bu ülkelerdeki Ermeni Okullarının genel durumları özetlenmektedir.

3.3.1.1 İnkâr Habitusunda Okullaşma: Türkiye’de Ermeni Okulları ve Tarih Eğitimi

Türkiye’de Ermeni eğitim kurumları, tüm azınlık kurumları için geçerli olduğu üzere, 1923 tarihli Lozan Anlaşmasının hükümlerine bağlı olarak ilgili azınlık cemaati tarafından açılmakta ve idare edilmektedir. Daha önceki bölümlerde bahsedildiği üzere, Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk on yıllarında kurucu kadroların tedavüle soktuğu pek çok politika, yasal düzenleme ve inkılaplar neticesinde bu Anlaşmanın hükümleri zayıflamış, çoğu hususta fiilen işlerliğini yitirmiştir. Öte yandan yine aynı dönemde laik, çağdaş, Batılı değerleri özümsemiş bir toplum yaratma çabasının uzantısı olarak kültürel alanda gerçekleşen bir dizi inkılap, eğitim alanında da seküler bir anlayışın

yerleştirilmesini şart koşmuştur. Bu bağlamda, 3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türkiye Cumhuriyeti toprakları içerisindeki tüm okullar Maarif Vekâletinin (1946 itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı) idaresine ve denetimine tabi hale gelmiş, medreselerin ve dini eğitim veren tüm kurumların kapatılması söz konusu olmuştur (Kafadar, 1997, 183-184). Gayrimüslim azınlıklar açısından bu gelişme, eğitim kurumlarının yönetiminde sahip oldukları otonominin ortadan kalkması anlamına gelmektedir. Dini liderlerin aynı zamanda sivil hayatı da yönettiği Ermeni Nizamnamesinin hükümlerinin fiilen ortadan kaldırılmasına da denk düşen bu dönem itibarıyla, eşitlik ve laiklik ile gerekçelendirilen inkılaplar sonucunda, Ermeni cemaati kendi hukuklarını ve idarelerini hiçe sayan koşullara uyum sağlamaya mecbur bırakılmıştır (Suciyan, 2018, 174). Bu durum, Türkiye'deki Ermeni Okulların cumhuriyet dönemi itibarıyla geçirdiği radikal dönüşümün de başlangıç noktasıdır.

Nitekim tüm okulların Maarif Vekâletine bağlanmasını takiben, azınlık eğitim kurumlarını ve yabancı okulları düzenleyen iki önemli genelge yayımlanmıştır. 26 Eylül 1925 tarihli genelge ile bu okullarda haftada beş saat olmak üzere Türkçe kültür derslerinin (Türkçe, tarih ve coğrafya) Maarif Vekâleti tarafından atanan Türk öğretmenlerce okutulması kararlaştırılmıştır (Bali, 2000, 203). Buradaki tez çalışması açısından ilgili genelgenin en önemli hususu budur; bugün Türkiye'deki Ermeni Okullarında tarih dersleri Ermeni Tarihini değil, Türk ve Türkiye Tarihini esas almakta ve soy itibarıyla "Türk" olan öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Bu hususta, bir Ermeni Okulunda bir dönem tarih öğretmenliği yapmış bir görüşmecim, azınlık okullarının kimi zaman başka dersleri de (örneğin Matematik, Fizik vb.) Türkçe olarak ve gene Türk öğretmenler tarafından vermeyi tercih edebildiğini belirtti.

Biz normalde teknik olarak [görevliyiz]. Ermeni Okullarında azınlık sözleşmesi gereği mecburen bulundurması gereken Türk öğretmenler var. Bunlardan bir tanesi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, bir tanesi tarih, diğeri coğrafyacı. Türk kültür dersleri. Dolayısıyla mecburen bulundurulmuş Türk öğretmenler var, biz onlardandık. Ermeni Okullarında isterlerse sözleşmeli çalıştırabildikleri Matematik, Fizik [dersleri var]. Diğer öğretmenlerin Ermeni olması gibi bir zorunluluk yok. Okulun tamamen tercihinin kalmış bir şey. Bizim okulda normalde zorunlu olarak üç tane Türk öğretmen bulundurması gerekirken, okuldaki öğretmenlerin yarısı Türk yarısı Ermeni. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Daha detaylı bakıldığında söz konusu genelge, tüm azınlık ve yabancı okullarını ilgilendiren başka hükümleri de karara bağlamaktadır. Bunlar arasında, okullarda dini propagandanın ve dini sembollerin yasaklanması, ders kitaplarında başka ülkelerin propagandasını yapmanın yasaklanması, "Türklerin bugününü ve dününü kötüleyen, Türk ve Türk Devleti aleyhine yazılmış kitaplar" bulundurmanın yasaklanması, Türk

topraklarını başka ülkelerin parçası olarak göstermenin yasaklanması hükümleri sayılabilir (Kılıç, 2005, 272-273). Bu madde, özellikle tarih ve coğrafya dersleri açısından azınlıkların eğitim kurumlarında kendi geçmişlerine yönelik herhangi bir aktarımı imkânsız kılmaktadır. Zira “Türk topraklarını başka ülkelerin parçası olarak göstermenin yasaklanması” maddesi uyarınca, özellikle Ermenilerin bu topraklardaki tarihsel varlığını, örneğin “Batı Ermenistan” tarihini ve coğrafyasını bir ders olarak öğrencilere aktarmak artık mümkün değildir. Dolayısıyla Cumhuriyet döneminde eğitim alanına nüfuz eden uygulamalar ve düzenlemeler, bir yandan Ermeni cemaatinin kendi tarihlerini gelecek kuşaklara aktarmasını engellerken, diğer yandan da bu nesillere Türk Tarihini aktarmayı zorunlu hale getirmektedir. *Agos* Gazetesinden Pakrat Estukyan, net bir açıklıkla durumu şöyle ifade ediyor:

Yoktu, hiçbir zaman da olmamıştır Cumhuriyet tarihine, bu bir tabu konudur. Ermeni Tarihi gibi bir kavramdan ders konusu olarak bahsedilemez. [...] Ermeni Tarihi diye bir başlık Ermeni Okullarında hiçbir zaman söz konusu olmadı Cumhuriyet döneminde. [...] Öğretmenlerin en büyük kabusu budur. Cumhuriyet tarihinde, özellikle 1930’lu, 40’lı yıllarda bu suçlamalarla görevden atılmış epeyce öğretmen, okul müdürü vardır. Sahakyan’ın bir müdürü bu ithamla, “çocuklara Ermeni Tarihi öğretiyor” gibi bir ihbarla görevden alınmıştır. (Pakrat Estukyan)

26 Eylül 1925 tarihli genelge tarafından hükme bağlanan “Türkleri ve Türkiye Devleti’ni kötileyen kitaplar bulundurmanın yasaklanması” maddesi ise, Osmanlı döneminde özgürce kendi adadillerinde ders kitaplarını kullanagelmiş Ermeni Okulları açısından esaslı bir sorun kaynağı teşkil eder. Cumhuriyet’in ilk on yıllarında, Ermeni Okulların önemli sorunlarından biri de Ermenice kitaplar meselesidir. Yayın yasaklarının uygulandığı, özellikle de azınlık yayın ve basın organları üzerinde yoğun bir baskı ve denetlemenin söz konusu olduğu bu dönemde, Ermeni Okullarında ve kütüphanelerinde bulundurulmuş Ermenice kitaplar da hedef haline gelmektedir. Nitekim, Suciyan’ın yaptığı görüşmeler neticesinde ortaya çıktığı üzere, 1923 öncesinde ya da Türkiye dışında basılmış Ermenice kitapları okulda bulundurmaya suç teşkil edebiliyordu ve bu durum, güvenliğinden duyduğu endişe nedeniyle zaten sürekli tehdit altında hisseden Ermeniler açısından sorun yaratmaktadır. Bu doğrultuda bazı okullarda Ermenice kitapların bizatihi okul yönetimi tarafından yakıldığı aktarılmaktadır (Suciyan, 2018, 196-197).

Bu noktada, Türkiye’deki Ermeni cemaatine mensup kişilerle yaptığım görüşmelerde ortaya çıkan bir noktaya değinmek yerinde olur. *Agos* Gazetesinden Pakrat Estukyan, Anadolu’da halen bazı okullarda Osmanlı döneminde kullanılmış Ermenice ders kitaplarının bulunduğu kütüphaneler olduğunu, yakın geçmişte Harput Koleji

kütüphanesindeki Ermenice ders kitapları üzerine bir tasnifleme çalışmasının gerçekleştirildiğinden bahsetti:

Cumhuriyet öncesinde [Ermenice ders kitapları] tabii olmuştur. Bunlardan da ulaşılabilecek ders kitaplarına Harput Kolejinin⁶⁷ kütüphanesinde halen muhafaza altında[dır]. Pek çok ders kitabı var Ermenice, aralarında tarih ders kitapları da var. Bunlara Mustafa Balaban vasıtasıyla ulaşmanız da mümkün. Bu kitapların varlığından haberdar oldu, tasnifi için de bizden yardım istedi. Tek tek kitapları kayıt altına aldılar, kitapların içeriğini değil ama başlığını tercüme ettiler. O ders kitapları orada, kütüphanede halen mevcut. Sanırım TEMA Vakfı sahiplik etti. (Pakrat Estukyan)

Cumhuriyet'in ilk on yılında azınlık ve yabancı okullarının yönetimini düzenleyen ikinci bir genelge ise 7 Şubat 1926 tarihinde yayınlanmıştır. Bu genelge, Türk öğretmenlerin ataması hususunu daha net bir şekilde karara bağlayarak, okulların “Türk ve millî duygu sahibi” öğretmenlerin isimlerini atamaları yapılmak üzere Vekâlete bildirmeleri salık verilmektedir. Genelge uyarınca, Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi⁶⁸ tarafından belirlenen çerçevenin dışında faaliyet göstermek ya da okul kayıtlarını Türkçe tutmamak azınlık okullarının kapatılma gerekçeleri arasında sayılmakta, ders kitaplarındaki “Azize” resimlerinin çıkartılması ve bütün okullarda “en seçkin yere” Atatürk fotoğrafı asılması buyrulmaktadır (Kılıç, 2005, 273).

Azınlık okulları yönetiminde devlet denetimini yerleştirmek amacıyla 1930'lu yıllarda gerçekleştirilen bir dizi uygulama söz konusudur. Bunlar arasında en önemlisi, bugün halen yürürlükte olan, azınlık okullarına Türk Müdür Yardımcıları ve başyardımcıları atanmasıdır. Dolayısıyla azınlık okulları “öz Türk” müdürler çalıştırmakla yükümlüdürler, uygulamanın ihlali okulun kapanması anlamına gelmektedir. Bu uygulamanın öncelikli hedefi, bu okullardaki öğrencilerin “Türk kültürüne uygun şekilde” yetiştirilmelerini garanti altına almak ve okulun müfredatlarını, mali ve idari uygulamalarını denetlemektir. Azınlık okullarından kararın iptaline dair taleplerine rağmen, 16 Kasım 1937'de Maarif Vekâleti tüm azınlık okullarında Türk Müdür

⁶⁷ Amerikan misyonerleri tarafından kurulan ve Ermeni öğrencilere hizmet veren Harput Fırat Koleji, 1878 yılında açılmış, fakat Cumhuriyetin ilanından sonra resmi olarak kapatılmıştır (Houshamadyan, 2011). Bugün artık okul kampüsünden geriye hiçbir binanın kalmadığı göz önüne alındığında, Estukyan'ın bahsettiği kitapların Elazığ İl Millî Kütüphanesi'nde bulunması mümkündür. Bunun ötesinde tasnifleme çalışmasına ve kitapların akıbetine dair bir bilgiye erişmek maalesef mümkün olmamıştır.

⁶⁸ 2 Eylül 1915'te çıkartılan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi (Özel Okullar Yönergesi), yabancı ve azınlık okullarında Türk kültür derslerinin Türk asıllı öğretmenler tarafından okutulmasını şart koşan ilk düzenlemedir. 1. Dünya Savaşı neticesinde Mondoros Mütarekesi uyarınca bu uygulama son bulmuş olmakla birlikte, Cumhuriyet'in ilanını takip eden süreçte Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve bahsi geçen Genelgeler üzerinden belli ayrıntıların yeniden uygulamaya konulduğu tespit edilebilir (Somel, 2015, 80-81).

Yardımcıları atar (Bali, 1997, 306-307). Müdür başyardımcısı pozisyonu bugün dahi bütün azınlık okullarında halen uygulamadadır. Esayan'ın emekli tarih öğretmeni, Ermeni Okullarında MEB atamalı öğretmenlerin durumuna dair kendi bildiklerini şu sözlerle anlatıyor:

Ermeni Okullarında öğretmen, normal özel okul öğretmenliği gibi. Zaten farkındaysan, Ermeni liseleri hep özel okullar içerisinde geçer. Türkçe kültür dersleri öğretmenleri hariç hepsi sözleşmeli olarak alınıyor. Tarih, edebiyat, sosyoloji idi eskiden şimdi o kalktı. Sosyoloji öğretmeni de örneğin Türk olmak zorunluluğu vardı. Türk olmaktan kasıt, Milli Eğitim devlet memuru öğretmeni olmak, tanım bu. Sosyoloji gitti ama geri kalan üç ders, tarih, edebiyat, coğrafya, devlet memuru olan, 657'ye tabi olan ve Milli Eğitim'in atadığı, maaşını da Milli Eğitim'in ödediği bir öğretmen olmak zorunda. Ve müdür baş yardımcı aynı şekilde. Bu kadrolar MEB tarafından gönderiliyor. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Farklı kaynaklarda dile getirildiği üzere bu pozisyon, devlet için ihbarcılık yapan, devletin azınlık eğitim kurumları üzerindeki denetiminin başat aktörü niteliğindedir. *Agos* Gazetesindeki görüşmeler esnasında bu hususa değinen Zakarya Mildanoğlu, daha önce Pakrat Estukyan tarafından dile getirilen “Ermeni Tarihi anlattığı için okuldan atılan öğretmen” ile ilgili vakanın tam da bu pozisyonun işleyişine dair bir örnek olduğunun altını çizdi:

Bizim Ermeni Okullarında Türk Müdür Yardımcısı diye adlandırılan bir kategori vardır. O yardımcı raporlar hangi derste ne okutuluyor, ne öğretiliyor. Bak işte, öğretmenlerden bir tanesi açıp da Ermeni Tarihiyle ilgili bir şey anlattıysa, ettiyse muhakkak rapor edilmiştir. Bu hepsi için geçerli değil ama önemli bir kısmı için böyle, onların görevi o çünkü. (Zakarya Mildanoğlu)

Dolayısıyla Türk Müdür Yardımcıları, Ermeni Okullarında çalışanlar ve öğrenciler nezdinde, hatta genel olarak Ermeni cemaati içerisinde de, devletin muhbirleri olarak görülmektedir. Azınlıklara dair ayrımcı politikaların yoğunlaştığı dönemlerde bu müdür yardımcıları da okullardaki baskının ve sindirme politikalarının vücut bulmuş hali olarak karşımıza çıkar. Nitekim bir Ermeni Okulunda iki sene kadar Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmış olan Ermeni bir görüşmecim, Türk Müdür Yardımcıları ile ilgili olarak kendi öğrencilik yıllarından hatırladıklarını şu sözlerle ifade etti:

Eskiden tabii çok sıkıntılıymış. Ben birebir öğrencilik yıllarıma referans verebilirim. Bizim o dönemki hocamız çok sıkıntılı bir tipti. İnkılap tarihi öğretmeniydi, sonra Müdür Yardımcısı oldu. Ben ondan dayak da yemişimdir, dayak da atardı sebepsiz yere. Başka arkadaşlar da yedi, tam ASALA yıllarıydı, 80 sonrası, tam işte artık ASALA'nın artık son demleri. Gösteriler olurdu, şehit cenazeleri falan. Karaköy'deydik biz, oradan geçen cenazeler olurdu, şehitler geçiyor falan. Okuldan soykırımı anlattığımda, bizim bazı arkadaşlarımız rahatsızlıklarını belirtirlerdi, “öyle olmamış hocam” falan, dayak yerdik. O zamanki sıkıntılı bir tipti. Ama şu andaki müdür yardımcıları öyle değiller. Bu yasa değişiklikleri oldu son dönemde, biraz bizim seçme şeyimiz oluyor. Bu sefer de çok vurdumduymaz insanlar, okula ya geliyorlar ya gelmiyorlar. Şöyle bir görünüyorlar, çay kahve içiyorlar, imza atacaklarsa atıyorlar, sonra gidiyorlar. Hani eğitim hayatına çok böyle olumlu [katılmıyorlar]. [...] Yani Türk Müdür

Yardımcılarıyla şu anda bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum, ben de öğretmenlerle konuşmalarında öyle görüyorum, iyi diyorlar. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Öte yandan uzun süredir öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenler açısından yine aynı dönemlerde “Ermeni Okulunda Türk öğretmen” pozisyonunun neye tekabül ettiğine dair bizzat deneyimden gelen gözlemler de söz konusu olabilmektedir. Bu doğrultuda, Esayan’ın emekli tarih öğretmeni, azınlık okullarının 1980’lerde sol görüşlü öğretmenler için “sürgün yeri” olduğunu dile getirerek, bu okullara ataması yapılacak öğretmenlerin sıkı bir sicil soruşturmasından geçtiğini belirtiyor. Ayrıca bu öğretmenlere resmi makamlar tarafından sürekli olarak “Türklük vurgusu yapın” telkininde bulunduğu, onların “devleti temsilen” orada bulunduğu hatırlatıldığı da görüşmecinin altını çizdiği hususlar arasındadır. Bu uzun alıntının açığa çıkardığı önemli bir başka unsur, Ermeni ve Türk öğretmenler arasındaki gerilimli, sakınlı, ihtiyatlı ilişkinin ancak 1990’ların sonu, 2000’lerin başında, bir kuşak değişimi ile dönüşmeye başladığı yönündedir. Buna göre 1960’larda eğitim görmüş eski kuşak Türk öğretmenlerin emekliye ayrılması ve bu görüşmecinin de mensup olduğu 1980 kuşağı öğretmenlerin okullarda meslek hayatlarına başlamasıyla bir yakınlaşma yaşanabilmiş, birbirini tanıma ve güvenme yönünde adımlar atılabilmiştir:

Ülkenin politik durumu eğitime de yansıyor. Benden önceki dönemde, 80 darbesi ve sonrasında mesela azınlık okullarına asker eşleri gönderilmiş. Sol eğilimli olan, o dönemde sol-sağ diye gruplandırılırdı ya, sol fikirli olan kişiler gönderilmiş, sürgün yeri olarak düşünülmüş 80’li yıllarda. Benden önce gelenlerin aktardıkları bunlar. Sonrasında bizden Milli Eğitim’e başvurup, dilekçe verip azınlık okullarına geçmek istiyoruz dediğimizde güvenlik soruşturması yapılırdı. Aranılan şey sicildi, aileydi, buna bağlı olarak da, neyse işte o kafasındaki [devletin], temiz bir sicile sahipsen, devleti temsil edecek niteliklere sahipsen, hep bir devlet vurgusu vardı orada, buraya atanabiliyordun, azınlık okullarına. Her zaman vurgulanan şey Türklük vurgusu. Bu hep yapıldı. Mesela İstiklal Marşı, öğrencilere hep vurgulanan şey, “herkes katılacak”. Öğretmenlere de... Öğretmenler odasında “çantamı arıyordum, unuttum” öyle bir şey söz konusu değil. Pazartesi-Cuma mutlaka İstiklal Marşında olmak zorundaydık, ders programlarımız ona göre yapılırdı. Biz her zaman devleti temsil ediyorduk. O şekilde tavrımız, konuşmamız, oturmamız kalkmamız [beklenirdi]. Türkçe kültür öğretmenleri her zaman sözleşmeli ya da Ermeni öğretmenlerle daha çekinerek iletişim kurduk, biraz daha kapanarak, kendi gündelik hayatları, duyguları, söylemleri, aileleriyle daha üstü kapalı iletişim kurduk Türkçe kültür öğretmenleri olarak. Zamanla 96-97’den sonra daha genç bir jenerasyon geldi, bizler işte 20’li yaşlardaydık, [orada] olanlar 40’lı, 50’li yaşlarındaydı. 1960 ve sonrasında eğitim görmüş, o dönemin öğretmenleri yavaş yavaş emekli olmaya başlayınca [durum değişti]. Ben mesela, [Ermeni öğretmenlerle] samimi olmaya başlayıp, kahve içmeye, tanışmaya, dışarıda da görüşmeye, tatile gitmeye ya da doğum günlerine katılmaya başlayınca bir kapı açılabilir. Görüşmeler sıklaştıkça da onlar da tanımaya başladılar aslında. Biz, evet devletin öğretmenleri olarak oradaydık. Onların yanında çok fazla açık olunmaması, dikkatli olunması gerekirken, bu yakınlaşma, dostluk, dertleşme, gerçekten çok yakın arkadaşlıklar kurulmasıyla onlarda da bir yakınlaşma oldu. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Diğer yandan, bugüne bakıldığında, öğretmenler nezdinde azınlık okulları giderek daha tercih edilebilir bir çalışma ortamı teşkil etmeye başlamıştır. Pek çok öğretmene

göre 2000’li yıllar itibariyle bu okullarda çalışma koşulları daha rahat hale gelmiş, dolayısıyla görüşmecinin bahsettiği üzere 1980’lerde “sürgün yeri” olan azınlık okulları bugün artık cazip bir çalışma ortamına dönüşmüştür.

İstanbul'a atandığım zamandan beri, hani burada azınlık okulları olduğunu zaten biliyordum. Azınlık okullarında fikir olarak, kılık kıyafet olarak devlet okullarından çok daha rahat olacağımı düşünüyordum. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Annem derdi mesela kendi tecrübesinden, “Türk öğretmenler Ermeni okullarına gelmek ister” diye. Çünkü rahattır, öğrenci sayısı azdır, daha serbesttir giriş çıkışları, asayiş olarak sıkıntı yoktur. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Fakat söz konusu çalışma ortamının sunduğu “rahatlık” göreceli kalmaya devam etmektedir. Ermeni öğretmenler ve öğrenciler, Türk öğretmenlerin ve müdürlerin mevcudiyeti karşısında davranışlarını, konuşmalarını sürekli olarak kontrol altında tutma zorunluluğu hissetmeye devam etmekte, bu kişilerden duyulan korku ve kimi zaman da bu kişilere yönelen hınç, Türk Müdür Yardımcıları açısından da sorun teşkil edebilmektedir. Nitekim, görüşmecinin dile getirdiği üzere, özellikle son on yıllarda devletin azınlıklara yönelik “açılım” politikaları uyarınca ilişkiler hafiflemiş, en azından eski gerilimlerini ve olumsuz manalarını kısmen yitirmiş olsa da, Türklük ve Ermenilik arasında kurulan bariyerlerin aşılması o kadar da kolay değildir. Bir Ermeni Okulu Türk Müdür Yardımcısı, bu açıdan yaşadığı kaygıları şu sözlerle dile getiriyor:

Ne kadar çaba harcarsam harcayayım... Sizde de böyle oluyor mu? Tüm emeklerinizin boşa gittiğini hissediyor musunuz? Ne yaparsam yapayım onlarla anlaşamıyorum. Hep dışarıdayım. Ötekiyim. Ne kadar anlatsam da, uğraşsam da onları ikna edemiyorum. [Müdür Başyardımcısı pozisyonu ile ilgili] Yani, geçmişte öyle olmuş olabilir ama sonuçta bu pozisyondaki insana bağlı. Böyle olmuyor herkes. Mesela biz, şeker gibiyiz. Bizim yerimize gelen öyle olmayabilir. Çocuklara yazık, bize alıştılar şimdi, başka biri gelir de onu da bizim gibi zannederlerse... (Türkiye Ermeni Okulu 3, Türk Müdür Yardımcısı)

Resmi müfredatın inkâr içerikli bir anlatıyı öngördüğü Türkiye eğitim programından geçen öğrenciler için edinilen bilgi, inkâr edilmesi beklenen bir olayın varlığına dayalıdır. Buna bir de aile ve cemaat içerisinde bu konuyu konuşmanın tabu oluşu eklendiğinde, Türkiye’de Ermeni gençlerine Ermeni Tehciri’nin kolektif belleğinin aktarımında ciddi bir kesintinin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu noktada en sık dile getirilen olgulardan biri, bu aktarımın Ermeni Dili ve Edebiyatı derslerinde, çoğunlukla “kazara” gerçekleştiği yönündedir.

Ermeni öğrencilerin 1915 ile en somut karşılaşma şekilleri Edebiyat dersinde olur, çünkü Ermeni edebiyatçıların hayatlarını anlatan metinler vardır ve burada çok çarpıcı bir şekilde öğrenciler birdenbire fark ederler ki herkesin ölüm tarihi 1915’tir. Nasıl, nerede öldüğü yazılı değildir ama doğum tarihi farklı farklı olan insanların ölüm tarihi hep 1915... Böyle bir dizi

yazar var.⁶⁹ [...] Bu tuhaf rastlantıyı öğretmenine sorduğunda aydınlatıcı bir cevap da alamaz. Ama öğretmen bunun bir tesadüf olmadığını da bilmektedir, neden olduğunu da bilmektedir. Öğrenciye der ki, “bunu konuşmaya gerek yok, buna değinmeyelim, gel şiirini okuyalım, nasıl bir şiir yazmış, doğa betimlemesi mi, romantizm mi” her neyse, onlar üzerine öğrencisini yönlendirir. Kimisi daha cüretlidir, bunları evde öğrenmeniz gerekir burada öğrenilmez, der. Fazla açık vermeden ufacak da olsa bir yönlendirmede bulunur. Çok korkarlar çünkü. (Pakrat Estukyan)

Böylece Ermeni Dili ve Edebiyatı dersleri, bütün şairlerin ölüm tarihinin 1915 olması sebebiyle, Tehcir’in esasen bir Soykırım olduğuna dair aktarımın gerçekleşebildiği tek ders haline gelmektedir. Bu noktada ilginç bir örnek, *Agos* gazetesi yazarı olan ve bir dönem Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmış Sevan Değirmenciyan tarafından görüşmemiz esnasında aktarılmıştır. Tam da 2015 senesinde, CHP Belediyesi ile beraber bir etkinlik organize eden Sevan Değirmenciyan, bir yandan İstanbul’da yaşamış önemli bir Ermeni şairin (Rupen Sevag) izini sürerken, bir yandan da onun yaşadıkları üzerinden Tehcir zamanında neler olduğuna dair bir aktarımda bulunabilmektedir. Bu doğrultuda örneğin Rupen Sevag’ın tutuklanması ve öldürülmesi üzerinden, bütün bir 1915 anlatısı kurulabilmekte, bu anlatıyı da yaşanmış deneyimler ve tanıklıklar üzerine temellendirme olanağı doğabilmektedir.



Şekil 3.2 : “Ermeni Öğrenciler Şair Sevag’ın Evini Aradı” başlıklı haberden bir görsel (Silivri Belediyesi, 2015).

⁶⁹ Pakrat Estukyan, burada Verjin Döşemeciyan’ın “Batı Ermeni Edebiyatı” ders kitabına referans veriyor.

Ben 2015'te bir proje yapmıştım [Soykırım ile ilgili], hatta ondan da biraz takıldılar, bu kelimeleri kullandın, falan filan diye. Ben şimdi öğretmen sordu, “hocam 1915'i nasıl yapalım?” Dedim ki, “öyle bir şey olsun ki, biraz farklı olsun, çocuklar gezsinler, biraz farklı bir bakış açısı sergileyelim, [19]15'in üstüne çok basmadan bir şey söylemiş olalım.” Rupen Sevag diye bir şair var, Rupen Çilingiryan aslında soyisimi. Çok önemli bir dönemin aydınlarından biri, şair aynı zamanda ama doktor, Silivri doğumlu 1885. Daha sonra Bahçecik Amerikan koleji okumuş, Lausanne Üniversitesinde tıp okumuş, dönmüş, Pangaltı'nda yaşamış, orada hâlâ evi var, Osmanlı ordusuna katılmış. Kırım'da, 24 Nisan'da tutuklanmamış bu, daha sonra, Haziran ayında tutuklanmış, götürülmüş ve geri dönmemiş. Şöyle bir şansı olmuş, eşi Alman olduğu için, İsviçre'de tanışmışlar, karısı işte takipçisi olmuş. Almanya elçiliğine gitmiş, Talat'a gitmiş falan. Taner Akçam da bir makale yazmıştır. Daha sonra Ankara'da arabacı İsmail Ağa var, ünlü kırımı yapanlardan biri. İşte onun kızını iyileştiriyor Çankırı'da sürgündeyken, kızı buna aşık oluyor. Arabacı İsmail Efendi diyor ki “sen burada kal, Müslümanlaş, öleceksin çünkü eğer yapmazsan, kızımı al, Müslüman ol.” Adam kabul etmez, evlidir çünkü bir yandan da, nitekim ölür. Proje için belirlediğimiz isim buydu. Şöyle bir kolaylığı vardı Rupen Sevag seçmemizin, bütün yerler ulaşıldı. Ben ayarladım, çocukları topladım, Silivri'ye götürdüm. CHP Belediyesi, Şişli de Silivri de CHP'dir. Bütün irtibatları belediye üzerinden kurduk. Sağ olsunlar, Şişli'den Silivri'ye bize otobüs tahsis ettiler. Silivri'ye gittik, bizi belediye kabul etti. Birini yanımıza verdiler, Silivri'yi gezdirdiler [Şekil 5.1]. Benim elimde resimler vardı, Rupen Sevag'ın yeğeni hâlâ yaşar, o bana resimler yollamıştı. O resimleri elimizde tutup binaları gezdik, yeni hallerini gördük, fotoğraflarını çektik. Hayatla çok iç içeydi, bir şehre gidiyorsun, geziyorsun, Rupen Sevag'ın izinde gidiyorsun, insanlarıyla tanışyorsun. Soruyorsun, işte “tanıyor musunuz?” genelde tanımıyorlar. Öyle bir sokak ismi var mı Rupen Sevag için, yok. Daha sonra Bahçecik'e gittik, Amerikan Koleji, tabii şimdi yok. [...] Orada yerel bir tarihçiyi aramıştım, gelmişti, gezdirmişti bizi. Sonra da Pangaltı'nda Rupen Sevag'ın evi vardır, Konak Otel'in yan binası. Ki o da şimdi otele katılmıştır. Çocuklarla fotoğraf çektik. Sunumlar yapıldı, Rupen şiirleri okuldu. Böyle bir projeye 1915'i anmış olduk. (Sevan Değirmenciyan)

Bununla birlikte, Türkiye'de Ermeni Okullarında 1915'i bu şekilde aktarıyor olmanın bir bedeli de vardır. Nitekim hakikate en yakın anlatıyı böylesi bir müfredat dışı etkinlik üzerinden öğrencilerine aktaran Sevan Değirmenciyan, bu cüretkâr etkinliğin hemen akabinde okul idaresi ile bir takım sorunlar yaşamaya başlamış, defalarca uyarılmış ve en sonunda da öğretmen kadrosundan çıkartılmıştır. Kendisinin de yazarları arasında bulunduğu *Agos* Gazetesi, söz konusu öğretmenin işten çıkarılma hikâyesini haberleştirmiş, öğretmenin olay ile ilgili açıklamasını şu sözler ile aktarmıştır:

“Çağrılmadan birkaç gün evvel okulda şair Rupen Sevag'la ilgili bir etkinlik düzenlemiştik, kendisinden ‘1915 şehidi’ diye bahsettik. Hemen ardından rahipler beni yanlarına çağırarak bir görüşme yaptı. ‘Yukarıdan’ bazı isimlerin bu etkinlikten, etkinlikte şair için kullandığımız sıfatlardan ve gazetelerdeki yazılarımdan rahatsız olduklarını söylediler. Bu konuşma bir uyarı niteliğindedir.” (Agos, 2016)

Kendisiyle yaptığım görüşme esnasında bu habere de referans veren Değirmenciyan, işten çıkarılma sürecini “bir cemaat KHK'sı” olarak tarif etti. 15 Temmuz 2016'da gerçekleşen darbe girişimi akabinde ilan edilen Olağanüstü Hal ile birlikte hükümete parlamento oylamasına sunulmaksızın doğrudan yasama yetkisi sağlayan Kanun Hükmünde Kararname (KHK) uygulaması, OHAL koşullarının devam ettiği iki seneyi aşkın bir süre boyunca yüz binlerce kamu görevlisinin işine son verilmesi ve bir daha

kamu hizmetinde çalışmamasının sağlanması amacıyla da kullanılmıştır. Bu doğrultuda KHK'lar, Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları olan kişilerin görevden alınması, bir daha kamu hizmetinde çalışmaması, pasaportlarının iptal edilmesi ile eşanlı hale gelmiş, yurttaşların seyahat, çalışma ve yaşama özgürlüklerinin açıkça kısıtlandığı ve bir “sivil ölüm”e mahkûm edildiği bir uygulamayı imler olmuştur (Altıparmak, 2016).

İki yıl Ermeni Edebiyatı öğretmenliği yaptırdılar bana, ben de bir Ermeni cemaati KHK'sı ile atılmış buldum kendimi. Biraz devletin de adını kullanarak tabii. İşin magazin tarafı. [...] Bu *Agos* ile ilgili. Ben *Agos*'ta da yazı yazarım, tabii şahsi şeyler [görüşler] de vardı. Yazarken, şey demişlerdi, siyasi, politik konuşmaları sebebiyle, diye, devlet istemiyor seni. Ama yok öyle bir şey tabii. Hani [Türk] müdür vasıtasıyla gelmedi bu kovulma şeyi. Yok yok, Türk Müdür Yardımcısının haberi bile yok. Hani orada iki tane rahip vardı, rahipler vasıtasıyla geldi. Hani rahiplerin kim bilir cemaatin ileri gelenleriyle ne ilişkileri vardı. Ben o cemaatin ileri gelenleri hakkında da bir yazı yazmıştım, eleştiren, okullarla ilgili bir konuydu, öyle rahatsızlıklar tabii. (Sevan Değirmenciyan)

Değirmenciyan'ın kendi görevden alınma sürecini böyle bir uygulamaya benzetiyor olması önemlidir; zira Türkiye'deki Ermeni cemaati içerisindeki baskının ülkeyi çevreleyen genel baskı ortamı ile ne derece ilişkili olduğuna işaret eder. İnkâr habitusunun etkisi altında, baskı ve denetleme uygulamasının kaynağı artık devlet olmaktan da çıkmış, sansür ve engelleme artık bizatihi cemaatin kendisi tarafından yapılır hale gelmiştir.

Öğrenciler açısından ise bu durum, öğretmenleri köşeye sıkıştırmak, zor durumda bırakarak muzip bir şekilde dersi kaynatmak için başvuru olan bir oyun haline gelebilmektedir. Zira öğretmenlerin konuya cevap vermektense çekinmesi, başlarına gelebilecek olanlardan duydukları korku, kendilerine yönelen sorulara cevap vermekte bocalamalarına sebebiyet vermektedir. Bir görüşmeci, kendi öğrencilik yıllarından hatırladığı bu konuyla ilgili bir anekdotu şu sözlerle ifade ediyor:

Biz mesela bu sorunun öğretmeni zor duruma sokacağını bilirdik, o yüzden sorardık zaten, muziplik olsun diye. “Nolmuş hocam 1915'te? Ayakları taşa mı takılmış, veba salgını mı varmış, hepsi aynı yıl ölmüş?” [Öğretmen derdi] “Yahu çocuklar, işte bir şey olmuş, ölmüşler” böyle geçitirilirdi. Şimdi bunu [artık] yapamazsınız. Yapmamanız gerekir, burada çocuğa makul bir cevap vermeniz lazım, inkârcı bir dil kullanmadan, olayı belki de siyasileştirmeden. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Bununla birlikte Türk öğretmenlerin deneyimlerinde Ermeni öğretmenlere nazaran bir farklılık da söz konusudur; zira öğrenciler Ermeni öğretmenlerle muzip şakalaşmalar yapabilirken, aynı ilişkiyi Türk öğretmenlerle kuramazlar. Ermeni öğretmenler açısından geçitirmenin sebebi duydukları korku iken, Türk öğretmenler için geçitirme stratejisinin sebebi öğrencileri sarmalayan suskunluk olmaktadır.

Çocuklar bu kısım anlatılırken genellikle alışkın olmadığımız bir suskunluk içerisine girer. [...] genel olarak Ermeni çocuklarında psikoloji bu konuda bir Türk öğretmenle, bir Türkle bu meseleyi konuşmamak, bu mesele üzerinden bir tartışmaya girmemek, bu meselenin mümkün olduğunca çabuk anlatılıp geçmesi meselesidir. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Bizim gibi dışarıdan gelenlerle [Türk öğretmenlerle] hep mesafeliler. Mesela normalde Ermenice konuşuyorlar, ama beni gördüklerinde hemen Türkçeye dönüyorlar. “Hocam pardon, sizi görmedim” deyip Türkçe konuşmaya başlıyorlar. [...] Bize davranışları resmi tarihe bakışları gibi. Biraz refleks olarak. Nasıl resmi tarihi dinlemek onlar [öğrenciler] için artık olağanlaşmışsa, bizim yanımızda Türkçe konuşmak da öyle olağan bir refleks. (Türkiye Ermeni Okulu 3, Türk Müdür Yardımcısı)

Öğrencilerin bir Türk öğretmen ile bu konuyu açık açık konuşabilmeye başlaması ancak belli bir süre karşılıklı gözlem, ilişki kurma ve anlayış neticesinde söz konusu olabilir. Hatta çoğu zaman böylesi bir diyalogun gelişmesi ya öğretmenin emekliye ayrılması ya da öğrencinin mezun olmasıyla vuku bulur. Öğretmenin bu konuya dair aktif bir üretime (örneğin bir projeye ya da araştırmaya) dâhil olması, 19 Ocak ya da 24 Nisan anmalarına katılması ya da sosyal medya üzerinden görüşlerini açıkça dile getirmesi de yine öğrenciler nezdinde öğretmenin yaklaşımını kavrayarak diyaloga kapı açmanın yollarından biri olabilmektedir.

Şeyi öğrenmeyi çalışıyorlar sürekli, “var mı, olmuş mu, soykırım mı?” İlk tepkisi bu oluyor çocukların, “sizce var mı?” Olaya soykırım deyip diyemediğini anlamaya çalışıyorlar, bu da kötü tabii, çünkü senin kimliğini ona göre şekillendirecek kendi kafasında, seni sevip sevemeyeceğine karar verecek. [...] Ben mezun olan öğrencilerimle daha rahat konuşuyorum bu meseleyi. Bana güvenleri ne zaman [gelişti], ben onlara Tarih Vakfındaki projeyi götürdüğümde ve orada beraber rahat rahat soykırımı konuştuktan sonra çocuklar kendi aralarında yaydılar. Ondan sonra çocuklar bu konuyu benimle rahat rahat konuşmaya başladı. Büyük bir ihtimalle, ben şöyle düşünüyorum, bizimle bu konuyu tartışmamaları yönünde bir şey [telkin] alıyorlar. Kim yapıyor bunu, aile mi o mu bu mu, çok bilmiyorum ama çok böyle nadir öğrencilerimle, mesela üç yıldır benimle birlikte olan öğrencimle bunu konuşuyorum. Ama asla bir 9. sınıf öğrencisi bunu hiç açmaz. Gözümün içine bakıp beni dinler. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

İnkâr habitusu, Ermeni okullarında Türk öğretmenler ile okulun geri kalanı arasındaki ilişkiyi belirleyen temel zemin olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu zemin, iki yönde Türk öğretmenlerin düşünce ve pratiklerini etkiler: İlki, Ermeni Okulunda çalışmaya başladıkları andan itibaren Ermeni toplumuna dair bakış açılarında yaşanan dönüşüm, ikincisi ise Ermeni Okulunda “Türk” öğretmen olma deneyimiyle gelen öğretmenliğe ve tarih eğitimine bakış açılarındaki dönüşüm. Öncelikle, azınlık okullarında çalışmak, öğretmenlerin geçmiş oldukları tedrisata yabancılaşarak kendi doğru bildiklerini ya da kendilerine öğretilmiş olanı sorgulamasına vesile olabilmektedir.

Benim fakültedeki [tarih bölümünde] arkadaşlarımla tepkileri hâlâ üniversiteden mezun oldukları gibi. Hiçbir değişim yok. Kendimde de bunu zaman zaman sorgularım, azınlık okullarında çalışmanın bana kattığı çok fazla şey var, bundan da memnunum. Benim için yeni bir dünya kazandırdı ve bu bir değer benim için. Bilmediğim ama kitaplardan öğrendiğim, üniversitede bana okutulan bir tarih bilgisi ile mezun oldum ben. Bambaşka bir tecrübe,

bambaşka bir dünya, bambaşka hayatlar, çok şey kattı bana, iyi ki de çalışmışım azınlık okullarında diyorum. [...] Ben de çok şey öğrendim öğrencilerimden. Azınlık okullarında çalışmak bende böyle bir etki yarattı. [...] O olmasaydı, yani cemaatle böyle bir tanışıklığım olmasaydı, ben fakülteden mezun olduğum gibi, ders kitaplarında ne yazıyorsa [onu anlatırdım]. Tabii ki hiçbir zaman benim söylemim kanlı olmadı, dünya görüşüm öyle değil çünkü. Hamaset gibi bir söylemim hiç olmadı, olamaz. Ama bu noktaya da gelemeyecektim. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Bazı öğretmenler açısından Ermeni Okulunda yaşanan tecrübeler, Ermenilere dair izlenimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okulda yaşanan sorunlar ve Ermeni cemaatine dair “içeriden” gözlem yapabilme olanağı, özellikle kendi hayat pratiklerinde görece radikal ve politik bir tutum benimsemiş öğretmenler nezdinde, Ermenilerin inkâr habitusu altında hayatta kalma stratejilerini “uyum sağlama ve göze batmama” olarak belirlemiş “politik olmayan” kesimi ile de yeni bir düzeyde karşılaşma anlamına gelmektedir.

Ermeni okuluna geldikten sonra benim Ermenilerle ilgili bakış açım çok değişti. Öncesinde çok daha farklı, daha olumlu bakıyordum ama daha sonrasında, buraya geldikten sonra, çok problem yaşadığımız için burada, çok şey değişti. Bu öğrencilerde de vardı, idarede de vardı, seninle ilgili hoşuna gitmeyen bir durum olduğunda, bunu “hükümete karşı şeyler yapıyorsunuz” diyerek sana hafiften gözdağı veriyor. Nadiren iyi şeyler çıkıyor içlerinde. Bir de şey var, “bize ne?” Genel olarak olanlara böyle bir tavır var, bana dokunmayan yılan bin yaşasın çok fazla. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Öğretmenin kendi politik görüşünün bu noktada önemli bir etken olarak ortaya çıktığını vurgulamak gerekir. Nitekim, aynı okulun bir önceki tarih öğretmeni olan emekliye ayrılmış ve muhafazakar bir edebiyat dergisinin yayın yönetmenliğini yapan bir diğer görüşmecim, Türkiyeli Ermenilerin esasen “sol görüşlü” olduğuna dair tespitini paylaşarak, bu sebepten dolayı okulda çalıştığı dönemde ne öğretmenlerle, ne de öğrencilerle “iyi ilişkiler” kuramadığını aktarmıştı.

Ermeniler, Türk siyasal kültürü bağlamında genel olarak sol kültüre mensupturlar. Aileler içerisinde ise garip bir şekilde sol kültür daha az ama AKP iktidarını destekleyen aileler de var, CHP'yi destekleyenler de var, bir de daha marjinal diyebileceğimiz sol örgütlere yakın Ermeniler de var. Bunun çocuklarda yansımalarını da görürsünüz. Bazı öğrenciler Gezi Olaylarına gidip katıldılar, bazı öğrenciler hiç ırgalamadılar falan. Türkiye'deki siyasal haritanın şurasına burasına serpiştirebileceğimiz çok farklı bir şey de var. [...] Sol eğilimli öğretmenlerle daha çok anlaşıyorlar. Ben muhafazakar bir arkaplandan geliyorum. Benimle o kadar güçlü bir ilişki kuruyorlar, olmuyor. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)⁷⁰

⁷⁰ Aynı öğretmen, bir buçuk saatlik görüşmemizin yaklaşık üçte biri boyunca Ermenilere dair gözlemlerini aktarmayı tercih etti. Bu yönde kendisine yöneltilen herhangi bir soru olmamasına rağmen Türkiyeli Ermenilerin adetleri, Osmanlı döneminden beri süregelen beraber yaşama pratiği, Türklerin ve Ermenilerin kültürel pratikler açısından birbirine ne kadar benzediği, bugün için Ermeni cemaatinin karşı karşıya olduğu karma evlilik ya da anadil kaybı gibi sorunlar, hatta Ermenistan'dan Türkiye'ye gelen güvencesiz ev içi emeğinin Türkiyeli Ermeniler ile Ermenistanlı Ermeniler arasındaki sosyo-ekonomik uçuruma dair neler söylediği üzerine tespitlerini uzun uzadıya aktardı. Görüşmecinin böyle bir aktarıma ihtiyaç duyması, kendisinin de ifade ettiği üzere, Türk öğretmen olarak Ermeni okulunda

Türk öğretmenlerin Ermeni cemaatine dair izlenim ve algılarının sadece politik görüş değil, aynı zamanda kuşaksal bir etki altında bulunduğunu da tespit etmek mümkündür. Nitekim, iki farklı siyasi duruştan (biri sol, öteki muhafazakar eğilimli) iki “emekli” tarih öğretmeni, Ermenilerin “azınlık psikolojisi” ile belirlenen bazı önyargılara sahip oldukları görüşünü paylaşıyor. Dahası, azınlık olma halinin taşıdığı anlamları onlar adına tespit etme ve uyandırdığı duygulara karşı duygusuzluk-ilgisizlik hali içerisinde olma “imtiyazını” kendilerinde görüyor olmaları hasebiyle, zihniyet olarak “Türklük Sözleşmesi”nin sınırlarının dışına çıkamadıklarından bahsetmek de mümkündür. Nitekim Barış Ünlü’nün vurguladığı üzere, Sözleşmenin içerdiği insanlar arasında kurulan duygudaşlık ve şefkat, dışarıda kalanlara zeva görülen bir duygulanımdır; bu sebeple dışarıda kalanlar haksız görülür ya da haksızken haklıymış gibi yapmak ile itham edilir (Ünlü, 2018, 219). Dolayısıyla gayrimüslim bir azınlık grubu olarak Ermenilerin yaşadığı duygulanım, ister korku, ister eziklik, isterse adaletsizliğe isyan kaynaklı olsun, onların Türkiye sınırları içerisinde yaşayan herhangi bir bireyden farklı olmadığı, herkesin “Türk ve eşit haklara sahip” olduğu argümanına dayanılarak yadsınır. Bu duygunun “anlaşılabilir” olması, Türklük Sözleşmesi tarafından içerilen kesimde belli bir duygu yaratacağı anlamına da gelmez; nitekim Türk öğretmenlerin aşağıda alıntılanan görüşleri, bu konuya dair bir duygulanmama, önem vermeme ve ilgi göstermeme imtiyazına bilinçsizce de olsa sahip çıktıklarına işaret etmektedir. Bu durum, olumlu deneyimler olduğu kadar olumsuz deneyimler için de geçerlidir.

Benim devlet dairesinde ya da herhangi bir kurumda yaşayacağım bir aksilik, bürokrasi işte. Türkiye’de rutin olan şeyler. İşte ne bileyim, üç gün sonra hazır olacak denir bir belge, hazır olmaz. Haftaya gelin denir, bir şey çıkmaz, uzatılır. [Ermeniler] azınlık oldukları için böyle bir şeye maruz kaldıklarını düşünüyorlar. "Hayır" diyorum, "azınlık olmanız ya da Ermeni olmanız ile ilgili bir şey değil. Aynı şeyi ben de yaşıyorum." Ama yok, çok ciddi bir alınganlık düzeyinde "hep bize yapıyor" gibi bir duygu [yerleşmiş]. Tamam, elbette, "adın niye böyle?" denmesi bile çok büyük bir şey, anlıyorum. Ama bazı şeyler de hayır, öyle değil, Ermeni olduğu için değil yani. Ben de yaşıyorum aynı şeyi, sen Ermeni olduğun için yaşamıyorsun bunu. Her şeyi bu şekilde algılama gibi bir şey var. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Azınlık psikolojisiyle ilgili, azınlıkların biraz travmatik, hatta vaka düzeyinde bazı saplantıları var. Bir azınlığı mutlu etmek çok zordur. Bir şey verdiğinizde şefkatten yararlanırlar. Diyelim ki herhangi bir Ermeni ya da bir Kürt suç işlediğinde suç herhangi bir suçtur ama Kürt olduğu için ayrıca suçlandığı duygusuna kapılır. Herkes için eşit uygulanan bir adli vakada bile azınlık olmak durumunun kendilerine daha olumsuz koşullar yarattığını düşünürler. Böyle bir tarafları da vardır. Ayrıca kendi içlerinde dedikodu çok fazladır, azınlıklarda. Ermenilerde de çok

çalışmanın, Türk-Ermeni ilişkilerini de düşünmeyi beraberinde getirdiği bir bağlamdan kaynaklanıyor olabilir.

fazladır. Ermeni arkadaşlarımın söylediği şey, onları ötelemek için söylemiyorum, mesela Yeşilköy'de Ermeni'nin camı kırılrsa, daha yere değmeden Kurtuluş'tan sesi duyulur. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Ermeni Okullarında MEB atamalı Türk öğretmen ya da Müdür Yardımcısı olarak görev yapan kişilerin görüş, duruş ve tavırları arasındaki bu gibi farklılıklar ve benzerlikler, daha sonra Ermeni Tehciri'nin bu okullardaki işlenişine değinirken daha da önem kazanacaktır.

Cumhuriyet döneminde çok partili hayata geçişten günümüze kadar uzanan dönemde azınlık okullarını hedef alan diğer politikalara kısaca değinecek olursak, bahsedilebilecek ilk düzenleme azınlık okullarında Türk kültür derslerinin Türk öğretmenler tarafından ve MEB müfredatları uyarınca verilmesinin kanunlaştırılmasıdır. 27 Mayıs 1955 tarih ve 6581 sayılı "Azınlık Okulları Türkçe ve Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun" uyarınca bu öğretmenlerin tayini Memurin Kanunu hükümlerine uyumlu olarak ve MEB tarafından yapılacaktır. Ayrıca 18 Haziran 1965 tarihli ve 625 sayılı "Özel Öğretim Kurumları Kanunu"nda yer alan 20. Madde uyarınca yabancı okulların binalarını genişletmesi, çoğaltması, yeni bina inşa etmesi ya da şube açması yasaklanmıştır (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan, ve Üstel, 2009, 196-197). İlgili maddenin 11 Temmuz 1984'te geçirdiği tadilat ile birlikte mevcut arazi sınırları genişletilmeden yapılacak yeni binalar MEB onayına bağlanırken, şube açmama maddesi aynen korunmuştur. Bu kanun, 2007'de yeni bir düzenlemeyle tamamen yürürlükten kaldırılmıştır. 14 Şubat 2007 tarihli ve 5580 sayılı yeni "Özel Öğretim Kurumları Kanunu"da bu sefer azınlık okullarını da içeren daha geniş bir çerçevede düzenlemeler söz konusudur. Kurum açma izni halen MEB onayına bağlıdır ve azınlık okullarının idaresi konusunda referans gösterilen yasal metin de Lozan Anlaşmasıdır.

Bu dönemde Ermeni Okullarının genel koşullarına bakacak olursak, 1923 yılında İstanbul'da 47 okulda toplamda 5.865 öğrenci kayıtlıdır. Oldukça detaylı bir verinin söz konusu olduğu 1970-1971 eğitim-öğretim yılındaki rakamlara bakacak olursak, 24 anaokulunda 1.254, 29 ilkokulda 5.262, 11 ortaokulda 1.190 ve 5 lisede 539 öğrenci olmak üzere toplamda Ermeni eğitim kurumları mevcudiyeti 8.245 olarak karşımıza çıkmaktadır (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan, ve Üstel, 2009, 194, 198). *Agos* Gazetesinden İşhan Erdinç'in 18 Eylül 2017 tarihli haberine göre 2017 itibariyle İstanbul'daki Ermeni Okulu sayısı 16'ya, toplam öğrenci sayısı da 2.992'ye gerilemiştir (Çizelge 3.1). Günümüzde Türkiye'deki Ermeni nüfusun 60.000 ila

80.000 arasında tahmin edildiği göz önünde bulundurulduğunda, Ermeni öğrencilerin büyük oranda Ermeni olmayan okullarda öğrenim gördüğü söylenebilir.

Çizelge 3.1 : Ermeni Okullarında 2017 yılı öğrenci mevcudiyeti (Agos, 2017).

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Aramyan-Uncuyan Ermeni İlköğretim Okulu, Kadıköy	180
Bezciyan Ermeni İlköğretim Okulu, Kumkapı	120
Bomonti Ermeni İlköğretim Okulu, Bomonti	84
Dadyan Ermeni İlköğretim Okulu, Bakırköy	392
Getronagan Ermeni Lisesi, Karaköy	228
Kalfayan Cemaran İlköğretim Okulu, Üsküdar	66
Karagözyan İlköğretim Okulu, Şişli	190
Tarkmançats Ermeni İlköğretim Okulu, Ortaköy	170
Anarat Hıgutyun Ermeni İlköğretim Okulu, Kocamustafapaşa	72
Levon Vartuhyan Ermeni İlköğretim Okulu, Topkapı	92
Merametcıyan Ermeni İlköğretim Okulu, Feriköy	156
Mihitaryan Ermeni İlköğretim Okulu ve Lisesi, Pangaltı	197
Yeşilköy Ermeni İlköğretim Okulu, Yeşilköy	275
Sahakyan-Nunyan Ermeni Lisesi, Kocamustafapaşa	510
Esayan Ermeni Lisesi, Taksim	277
Surp Haç Ermeni Lisesi, Üsküdar	83

Öğrenci sayısındaki azalma, günümüzde Türkiye’deki Ermeni Okulların en önemli sorunlarından birini teşkil eder. Bu sorunun kaynakları arasında okulların yaşadığı mali ve mekansal sıkıntılar ile eğitim seviyesi sayılabilir. Ermeni Okullarında verilen eğitimin niteliği açısından değerlendirildiğinde, ailelerin çocuklarını üniversiteye giriş sınavındaki başarılarına bağlı olarak özel eğitim kurumlarına ya da yabancı okullara gönderme eğilimi baş göstermektedir. Mali açıdan yaşanan sorunlar ise okulların bağlı oldukları vakıfların bütçesine ve cemaat tarafından yapılan bağışlara dayandığından, bu alanda yaşanan daralmanın bir sonucu olarak karşımıza çıkar (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan ve Üstel, 2009, 199-201). Bu okullarda yaşanan sorunlar, Türkiye’de verilen eğitimin kendi özgün sorunlarından da azade değildir; keza üniversite sınavlarındaki başarı meselesi bugün tüm okulların performans değerlendirmesini bu kritere göre yapmasına sebebiyet vermekte, bu da sorgulayıcı, eleştirel, yenilikçi bir eğitim anlayışının teşekkülüne mütemediyen engel olmaktadır. Ermeni cemaati özelinde bu sorunları Türkiye bağlamı ile ilişkili hale getiren başka hususlar da söz konusudur. Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenine göre “Ermeni Okulların sorunları” dendiğinde, öncelikle bahsi geçen ülkenin Türkiye olduğunu, Ermenilerin de Türkiye yurttaşları olarak belli haklara sahip olduklarını hatırlamak gerekir. Bu haklar doğrultusunda Ermeniler, tüm Türkiye yurttaşları gibi, kendi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitime

erişme hakkına sahiptir. Burada yol göstermesi ve desteklemesi gereken ana yapı, kontrol ve denetleme konusunda yetkilerini sonuna kadar kullanan fakat sorun çözümü ve iyileştirme açısından hiçbir yardımda bulunmayan Türkiye Devleti'dir.

Öncelikle ben bu sorunlara, okullarda sorunlar illa ki var ve ben bu sorunları Türkiye'den bağımsız olarak değerlendirmek istemiyorum. Çünkü biz çoğu kez, sanki bir gettoda yaşıyormuşuz gibi [davranıyoruz.] Beyrut'ta öyle olabilir ama Türkiye'de öyle bir durum söz konusu değil. Hani bizim okullarımız öyle bir kiliseye veya patrikhaneye veya herhangi bir kuruma, bu anlamda, bağlı değil. Laik bir eğitim verildiği söylenir ve uygulanır az çok, hani patrikhane bünyesinde herhangi bir çalışma yok. Kilise yönetim kurulları tarafından okullar desteklenir, okul yönetim kurulları esasen kilise yönetim kurumlarıdır. Kilisenin vakfiyesinden elde edilen maddi imkânlarla okullar döndürülür ve artı öğrenci velilerinden gelen bağışlarla. Hani bizim sorunlarımız bu bakımdan maddi anlamdaki sorunlardan bahsedecek olursak, sorunlar var. Ama bu son vakıflar yasasının değişmesinden sonra biraz rahatlama olması gerekirken, bu sefer cemaat kendi içinde bu kaynakları değerlendirememeye sıkıntıları yaşıyor. Bu kaynakları nasıl değerlendireceğiz? Çünkü bir yandan da bakıyorsunuz, en önemli okullarımızdan birinin bugün artık maddi imkânı kalmamış, ama diğer yandan dört-beş öğrencisi olan ya da hiç okulu olmayan ama çok zengin bir vakıf diğer vakıflara yardım etmeyi kabul etmiyor. Tabii böyle bir zorunluluğu yok ama dayanışmıyor. [...] Bizim Türkiye hükümetine ihtiyacımız var. Şu anlamda: Biz Türkiye toplumuyuz, biz kopuk değiliz, birçok şeyde eksik kaldığımız yerlerde bizim yardıma ihtiyacımız var, maddi ve profesyonel olarak. Bu desteği biz kimden göreceğiz? İdareden, yönetimden, böyle gizli saklı değil de, konuşarak. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Azınlık okullarının sorunlarını Türkiye bağlamı ile ilişkili olarak düşünmek, mevcut eğitim sistemindeki sorunların yanı sıra azınlıkların koşullarını da göz önüne almayı beraberinde getiriyor. Daha genel bir çerçeveden bakıldığında, Türkiye'deki eğitim sisteminin son on yılda sürekli reformlar ve tadilatlar ile karşı karşıya olması, bir türlü isktikrârlı bir politikanın yerleştirilememesi, özellikle sınav ve ölçme sistemleri açısından belirsizliklerin bir türlü son bulamaması, devlet okulları kadar azınlık okullarını ve özel okulları da kesen bir sorunlar yumağı teşkil etmektedir. Öte yandan bu denkleme "azınlık olma" halinin Türkiye bağlamı, yani korkunun ve güvenlik kaygısının birikmiş deneyimi eklendiğinde, sorunun da çehresi değişmeye başlayabiliyor.

Pek çok görüşmeci tarafından da dile getirildiği üzere, üniversiteye giriş sınavındaki başarı meselesi, Ermeni okullarında verilen eğitimin niteliğine yönelik sorgulamaların başında gelmektedir. Nitekim bu okulların başarı oranları, devlet okullarına ya da özel okullara nazaran oldukça düşük kalmaktadır. Ermeni Okullarında verilen eğitimin niteliği açısından, Türkiye'de üniversiteye giriş sınavındaki başarı dışında bir başka sorun ise Ermeni kültür dersleri (dil ve din eğitimi) olarak tespit edilebilir. Bir anlamda, bu iki sorunun birbirine içkin olduğu da söylenebilir. Ermeni öğrencilerin geride kalmasının önüne geçebilmek amacıyla normalde Ermenice verilebilecek dersler Türkçe olarak okutulmaktadır (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan, ve Üstel, 2009,

202-203). Emekli tarih öğretmenin aktardığı üzere, pek çok Ermeni Okulu bu “yarışta” başı çekebilmek için kendi arasında rekabet halindedir ve eğitimin kalitesine dair sorunlar da bu rekabet ile ilişkili olarak ortaya çıkar:

Aynı zamanda Ermeni okullarının da kendi içinde bir başarı yarışı vardır Türkiye’de. Zengin ve iyi halli Ermeniler genellikle çocuklarını Ermeni okullarına göndermezler, kolejlere gönderirler. Biraz avare çocuklar buraya gelir ve bu çocuklar üzerinden de birkaç Ermeni kilisesi de devamlı yarış halindedir. Okulun devamı için, okulun öğrenci alabilmesi için cemaat içerisinde okulun bir başarısının olması gerekir. Tıp kazanmış herhangi bir çocuk, bu vasat çocuklar içerisinde mesela, bu okul için büyük bir avantajdır. Her yıl kapanış töreninde bir başarı listesi sunulur ve burada hangi öğrenciler hangi okulu kazandı, istisnalar hariç paralı-burslu, hemen hemen herkes bir yere gider. Ama okulun özel başarısı mümkünse devlet üniversitelerine ve yüksek yerlere sokulmuş birkaç öğrencidir. Onun için biz hepimiz, bütün öğretmenler, seçilmiş bazı öğrencilere ayrıca orada bir yüklem yaparız. [...] Normalde Ermenice verilen pek çok ders, üniversite sınavı ve rekabet nedeniyle Türkçe verilmeye başlanmış. Zaten müfredat da tüm okullarda uygulanan MEB müfredatı. Dolayısıyla gerek öğrenciler, gerek veliler nezdinde neyi nasıl anlattığımızdan ziyade sınav başarısı önemli görülüyor. Tarih ders kitapları yerine üniversite sınavına hazırlık için test kitaplarına odaklanma talebi var. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Kısacası, Türkiyeli Ermeniler açısından anadilin, dinin, kültürün aktarım aracı olarak okul, bu işlevini hakkıyla yerine getirebileceği bir bağlamdan yoksundur. Bu noktada sorun teşkil eden bir başka önemli husus ise, ders kitaplarının eksikliği ya da yetersizliğidir (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan, ve Üstel, 2009, 313). Erken Cumhuriyet döneminde Ermenice kaynakların ve yayınların maruz kaldığı sansür ve yasaklamalar, hatta yok etme uygulamaları neticesinde, Ermeni basınının karşı karşıya olduğu sindirme ve baskılar da göz önüne alındığında, anadil eğitimi için çağdaş ders kitaplarının hazırlanması konusunda genel bir hazırlıksızlık gözlemlenebilir. Bu doğrultuda, Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, ders kitaplarının öğrenciler için fazla teknik kaldığına dikkat çekiyor:

Sonra bir de ders kitabı eksikliği var tabii. Ermenice için hazırlanmış bir ders kitabı yok. [...] Bizim şu anda okuduğumuz ders kitapları 20. yüzyıl başından itibaren hazırlanan, 30'larda, 40'larda revize edilen bir ders kitabıdır. Tamam, çok güzel bir ders kitabıdır, hani tamam biraz daha uğraşan olsa belki genişleyebilirdi ama... Bugünkü çocuklar için daha renkli, hayata dair, hayatın içinden şeyler olsa, çocuklar çok daha severek okuyacaklardır. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Ermeni kültürünün okullarda aktarımı önündeki engellerden bir başkası, yasal düzenlemeler tarafından engellendiğinden dolayı Ermeni kültürü branş öğretmenleri yetiştirilemiyor oluşudur. Ermeni Dili ve Edebiyatı ile Ermeni Din dersleri üzerine uzmanlaşmış yükseköğrenim birimi olmadığından, Türkiye’de bu dersleri vermekle yükümlü öğretmenler branş dışı alanlarda eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. Buna ayrıca Türkçenin gündelik olduğu kadar profesyonel hayatın da dili olduğu gerçeği eklendiğinde, anadil öğrenimi açısından ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Kentel,

Karakaşlı, Özdoğan, ve Üstel, 2009, 202). Ermeni Okullarında görev yapan Ermenice öğretmenlerinin büyük bir kısmının branş öğretmeni olamaması aynı zamanda Türkiye’de pedagojik formasyon alarak okullarda ders verebilme yetkisi kazanma prosedürünün karmaşıklığı ile de ilgilidir. Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmış görüşmecimin aktardığı üzere, kendi uzmanlık alanı olan bu branşın Türkiye’de tekabül edebileceği bir pedagojik formasyon söz konusu olmadığından, kendisi ilgili dersleri “uzman eğitici” sıfatıyla verebilmiştir:

Eğitim kısmına bakacak olursak, bunları da iki üç kısma ayırabiliriz. Bunlardan biri öğretmen yetiştirememe sorunu. Bizim okullarımızda, devlet tarafından hakkımız varken, Ermenice ders verme [hakkımız], tabii biz bütün dersleri Ermenice işleyebiliriz, Fizik, Kimya... Dört-beş ders hariç, Türk kültür dersleri, tarih marih, onlar da zaten devlet tarafından atanan öğretmenlerdir, bunlar dışında bütün dersleri Ermenice yapabiliriz. Ama bu birçok okulda, diyelim %95’inde, yapılamıyor, çünkü öğretmen yetiştiremiyoruz. Öğretmenler Ermeniceye hâkim değil, bir, iki, Ermenice öğretmeni de yetiştiremiyoruz. Çünkü bugün Türkiye’de herhangi bir üniversitede Ermeni Dili ve Edebiyatı [bölümü] ya da Ermenice pedagojik formasyon veren herhangi bir birim yok. Mesela ben tek öğretmenim şu anda, Ermenice benim diplomamda yazar, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni. İki üç sene önce ALES sınavına girdim, pedagojik formasyon alayım diye. Orada şöyle bir eşleştirme yapılıyor, işte İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce İşletme falan bitirenlerin hepsini İngilizce pedagojik formasyona yazıyor. Uzmanlığı Ermenice olan için böyle bir eşleşme yok. Pedagojik formasyon için ALES’e gireceğim, giremiyorum. Kaç kere YÖK’ü aradım, MEB’i aradım. O ona atıyor, o ona atıyor. Yani Ermenice öğretmeni yetiştirememenin önündeki en büyük engeldir, resmen böyle bir engel var diyebiliriz. İkinci bir şey var, liseler için uzman öğretmen pozisyonu var artık. Yani, liseler için o dalın öğretmeni yoksa ve uzmanı söz konusuysa, pedagojik formasyonu olmasa dahi uzman öğretici olarak ders verilebilir. Ben mesela iki yıl öyle ders verdim, ama liselerde sadece, ortaokul ve ilköğretimde böyle bir şey söz konusu değil. Ne oluyor tabii öğretmen yetişmeyince? Öğretmenlerimiz kendi çabalarıyla bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. [...] “Eh senin Ermenicen fena değil, hadi bu dersleri idare et.” Ya da ne bileyim, eskiden Kimya öğretmenidir, Ermenicesi iyidir, o girer derslere. Yani amatörce. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Anadil meselesi, Türkiye’deki tüm gayrimüslim azınlıkları olduğu kadar bir azınlık statüsü verilmemiş fakat başka anadilleri konuşan etnik grupları da kat eden bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Dolayısıyla anadil eğitimi sorunu, erken Cumhuriyet döneminin Türkleştirme politikalarından miras bir eğitim anlayışı neticesinde, bu topraklarda Türkçe dışında bir dili konuşan grupların inkârı ile başlar. Bu inkâr, kendi anadilinde eğitim verme hakkına sahip olan azınlık okullarına da Türkçe dersleri aracılığıyla kendini dayatmaktadır.

Ermeni Okulları özelinde anadil eğitimi alanında yaşanan sorunlar, tüm diasporada olduğu gibi Türkiye’de de Ermeni kimliğinin aktarımı ve korunması açısından bir sorun olarak değerlendirilmekte, bir anlamda Suciyan’ın bahsettiği inkâr habitusunun gerçekliğine atıf yapmaktadır. Nitekim Arus Yumul’un doktora tez çalışması kapsamında 1990’larda yaptığı bir araştırmaya göre İstanbul’da yaşayan Ermenilerin yaklaşık %60’ı Ermenice konuşmamakta, konuşan %40’ın önemli bir kısmı da

kendilerini anadillerinde ifade etmekte büyük sıkıntı yaşamaktadır. Bu noktada araştırmamızın ortaya koyduğu önemli bir bulgu, Ermenice konuşabilen kesim içerisinde ezici bir çoğunluğun (%82,5) evde ya Türkçe ya da Türkçe-Ermenice karışık bir konuşma alışkanlığı yerleştiğini belirtmiş olmasıdır. Yumul'un okullaşma üzerinden yaptığı tespit ise oldukça dikkat çekicidir: Özellikle ortaokul ve lise düzeyinde Ermeni okullarında eğitim görmüş Ermeniler, anadillerinde konuşmak konusunda en iyi düzeye sahip kesimi teşkil etmektedir (Aktaran Kentel, Karakaşlı, Özdoğan, ve Üstel, 2009, 307-308). Dolayısıyla her ne kadar anadil eğitimi konusunda sorunlar olsa da, Ermeni okulları anadilin aktarımında başat aktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan, aile içerisinde aktarımın sekteye uğramış olması, Ermeniceyi anadil olmaktan çıkartarak bir yabancı dil statüsüne yerleştirmekte, bu da anadil eğitimindeki yaklaşımı etkilemektedir.

Ama tabii bizim sıkıntılarımız şuradan başlıyor, eskiden Ermenice ailede konuşulan bir dildi. Çocuk okula geldiği zaman Ermenice biliyordu. O zaman çocuğa okulda Ermenice öğretmiyordun. Şimdi bizim burada sıfırdan bir Ermenice öğretmeye başlamak gerekiyor, bu bir. İkincisi, çocuk Ermenice okulda öğrendiğinde eve gidince annesiyle babasıyla Ermenice konuşmaya başlıyor. Ermenice yabancı dil de değil aslında, çok arafta kalmış bir şekilde. Senin bu dili, kendi anadili olduğu için sevdirmeye misyonun da var. Ermenicede şöyle kavramlar, kutsal bir dil, çünkü çok dini bir cemaat aslında. Öyle olduğu için de kilisenin varlığı, mevcudiyeti çok şiddetli hissedilir. O yüzden öğretmenler de öyledir. Genelde işte Hristiyan bakış açısıyla dil öğretirler. Ermenicenin bir aşk dili olduğu, Ermenice ile aynı zamanda başka şeyler yapılabileceği, üretilebileceği, ne bileyim, hayata dair birçok şeyin Ermenice ile dile getirilebileceği çok aktarılmıyor. O yüzden de çocuklar için itici bir şey. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Bu durum, Ermeni cemaatini ve okullarda görev yapan Ermeni öğretmenleri olduğu kadar, bu okullarda görev yapan Türk öğretmenleri de ilgilendirmektedir. Nitekim Türk öğretmenler, kendi politik duruşlarına ve eğitim yaklaşımlarına bağlı olarak bu konuda farklı tavırlar alabilmektedir. Örneğin bir Ermeni Okulu tarih öğretmeni, kendi kimliğinden ve anadiline sahip çıkma çabasından ileri gelen bir kaygıyla, kendi okulundaki öğrencilerin anadillerini konuşma özgürlüğüne, hatta “ödevine” vurgu yapmaktadır:

Zira benim ailem de mesela, kendi arasında anadilini [Kürtçe] konuşan bir aile, hiç Türkçe konuşan bir aile değil. Dolayısıyla ben bundan mutlu oluyordum. Ama buradaki çocuklar, mesela, aralarında Ermenice konuşmuyorlar. Büyük toplumun içine kendilerini sokmaya çalışıyorlar, bu bana çok rahatsız edici geliyor. Ben bir ara 9. sınıflara demiştim, “kendi aralarında Türkçe konuşmayan çocukların sözlü notlarına +20”. Yaptım da bunu o dönemde. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Anadil meselesi, aynı zamanda okullarda Ermeni kültür dersleri ile Türk kültür dersleri arasında çizilen katı çizginin de kurbanı olmaktadır. Nitekim, dil eğitimi esasen farklı dillerin ve kültürlerin nasıl öğretileceğine dair bir mesele iken, Türkiye'deki Ermeni

Okullarında bu mesele daha çok Ermenilik ile ilişkili hususların (örneğin din) eğitimine dair görülmektedir. Bu noktada kültürler arası etkileşimin, aynı topraklarda beraber yaşamamanın ve ortak bir geçmişi paylaşmanın getirdiği bağlamdan kopartılmış, donuk ve yaşamayan bir dil olarak Batı Ermenicesi'nin gelecek kuşaklara aktarılması da giderek daha fazla riske girmektedir. Bu alanda branş eğitimi de almış olan Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, bu noktaya dikkat çekerek, Türkçe ve Ermenice edebiyatları arasındaki alışverişi gösterecek, öğrenciler nezdinde de bu kopukluğu ortadan kaldıracak bir öneri geliştirdiğini, fakat bunun hoş karşılanmadığını aktarıyor:

Mesela şöyle bir şey diyeyim, ben okulda itiraz etmişim, ama son dönemime denk geldi, beni kovdular zaten. Zümre toplantısı olur okulda. Ermenice ile din bilgisi aynı zümre. Ben dedim, ateistim. Ben dedim ne işim var din öğretmeniyile aynı zümrede? Ben dedim zümre yapacaksam Türkçe öğretmeniyile yapmam lazım. Ya da İngilizce, Türkçe, Ermenice üçü beraber. Böyle bir çalışma eksikliği var. Mesela biz birkaç kere İngilizce ve Türkçe öğretmenleriyle yanyana gelip zümre toplantısı gerçekleştirdik. Paralel dersler nasıl yapabiliriz? Mesela Türkçe dersinde okumalar veriyorlar, diyelim ki Mıgırdiç Margosyan, bir yazar ki Ermenice de var, Türkçe de var. Ya da işte şiirde garip akımını anlatırken, bu akımdan etkilenen Ermeni şairler var. Haygazun Kalustyan gibi. Bunların kitapları var, hem Türkçe, hem Ermenice. Böyle bir paralel çalışmayla Ermenicenin bir Türkiye dili olduğu, kopuk olmadığı, toplumun çok dışında bulunmadığı, bunları anlatmaya çalışmak. Ama bunlar hoş giden şeyler değil insanlar için, böyle bir vizyon yok çünkü. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni]])

Ermeni kültürüne dair aktarımın din eğitimi ile beraber düşünülüyor olması, bütün bu sorunların ötesinde, Ermeni kimliğinin din ile özdeşleştirilmiş olmasından ileri gelmektedir. Lozan Anlaşması uyarınca “dini bir azınlık” olarak belirlenen Ermeniler, kendi etnik kimlikleri değil, daha çok gayrimüslim bir cemaat oluşları üzerinden belli haklara sahip olabilmişlerdir. Bunun da ötesinde, Türkiye’deki Ermeni cemaatinin yönetimi büyük oranda dini kurumlara (kiliselere) dayanmakta, Ermeni olarak kabul edilmek kiliseden elde edilecek vaftiz belgesini gerektirmekte ve ancak bu koşullar altında Ermeni Okullarında eğitim görmek söz konusu olabilmektedir. Ermeni Okulları da büyük oranda kiliselere ve kilise vakıflarına bağlı olarak açılmış eğitim kurumlarıdır (Hofmann, 2002, 26-28). Bu durum, Ermen Okullarında din eğitimini de tartışmaların merkezine taşımaktadır. Türkiye’de “laik ve eşitlikçi” bir eğitim anlayışını yerleştirme iddiasındaki inkılaplardan beri pek çok tartışmaya konu olan din eğitimi, daha önce de aktarıldığı üzere, devlet kontrolünde ve ağırlıklı olarak İslam dinini konu alacak şekilde düzenlenmiştir. Bununla birlikte azınlık okulları, kendi dinlerine dair ders vermekte ve böylece gelecek kuşaklara din kültürünü aktarma hakkına sahiptir. Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, bu hususta genel olarak Türkiye’de din eğitiminin ister Ermeniler, ister tüm Türkiye yurttaşları için “zorunlu” olan bu niteliğine dikkat çekiyor:

Ben din dersine karşı olan bir kesimdenim. Hani çünkü şöyle bir şey var, din dersinden muaf olabilen çocuklar var. Bizim okullarımızda bunu hiç şey yapmıyoruz ama sormuştum birkaç kere, böyle bir veli gelse, ben istemiyorum dese siz ne yapacaksınız? Olmuştu öyle, dediler ve o çocuk din dersine alınmadı. Çünkü Yehova Şahidiymiş. Bizim kiliseler, bizim okullarımızda, nasıl işte bir Türk-Sünni eğitim varsa, toplum inşası varsa, bizde de Ermeni-Resuli Kilisesinin öğretisi verilir hep. Protestanı vardır, Yehova Şahidi vardır, dinsizi vardır, ne bileyim. Müslümanı belki vardır. Çeşit çeşit ailelerden insanlar var. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni [Ermeni])

Ermeni Okullarında görevli Türk öğretmenlerin gözlemleri din eğitimine dair başka bir noktaya da işaret ediyor. Her ne kadar Türkiye eğitim sisteminde dini unsurların kapladığı alan son on yılda giderek artmış ve “dindar bir nesil yetiştirme” düsturu yeni kuşaklarda kendini hissettirmeye başlamış olsa da, böyle bir durumun Ermeni cemaatinde çoktandır söz konusu olduğunu gözlemlemek, Ermeni Okullarındaki Türk öğretmenler açısından şaşırtıcı olabiliyor. Bir Ermeni Okulu tarih öğretmeni, gerek öğrencilerde, gerek okul idaresinde tespit ettiği bu “dine bağlılık” halini rahatsız edici bulunduğunu şu sözlerle ifade etti:

Bizim burası Katolik okulu. Dini eğitimi güçlü. Dün biz bu panoları hazırladık, 8 Mart için. Buranın dini görevlisi gelip benim ağzıma... İsa’dan beri eşitliği savunan bir millet, bir din, nasıl olur da ben kalkıp böyle bir şey yapabilmişim diye bayağı bir tepki yaşadım. Çocuklarda da çok fazla böyle şeyler. Hepsi haç takıyor mesela. 12. sınıfta biraz daha özgür düşünmeye, agnostik düşünmeye başlıyorlar. Ama tabii o çocuğu işlemek, o hale getirmek çok zor. Tabii bir taraf Müslümanlığa tutundukça bunlar da ister istemez Hristiyanlığa tutunuyorlar. Ama tabii din eğitimi alıyorlar. Okulda bizim mabedimiz var. [Burası] katolik okulu, çocukların çoğu ortodoks, iki üç tane katolik öğrencimiz var bizim. Ama ona rağmen din eğitimi alıyorlar. Dine çok bağlılar ve ben bundan çok rahatsız oluyorum. Ben biraz daha dinler üstü düşüncelerini istiyorum ama çok bağlı oldukları için dine yapamıyorum. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Bununla birlikte, bu dine bağlılığın doğrudan din derslerinden kaynaklanmadığına dair en azından bu Ermeni Okulunun Türk öğretmenleri nezdinde genel bir ortak kanaat da mevcut. Nitekim, tarih öğretmeni bu açıklamasının ardından, müfredat gereği Reform dönemini anlattığı zaman sınav sorusu olarak öğrencilerine “Ortodoksların bağlı olduğu en üst kurum nedir?” diye sorduğunu ve hiçbir öğrencisinin bu soruya doğru cevap veremediğini belirtiyor. Benzer şekilde, aynı okulun hemen bir önceki tarih öğretmeni olan emekli görüşmecim, Ermenilerin mensup olduğu farklı kiliseler arasındaki gerilimlere dikkat çekerek,⁷¹ öğrencilerin büyük kısmının din derslerini ciddiye almadıklarına dair gözlemlerini şöyle paylaştı:

⁷¹ 15 yüzyılı aşkın bir süredir tek bir etnik grubu temsil etme niteliğine sahip Ermeni Apostolik (Gregoryan ya da Resuli de deniyor) Kilisesi, Hristiyanlığın Ortodoks geleneğine mensup ve Türkiye’deki Ermeniler arasında en yaygın dini kolu teşkil ediyor. Katolik Ermeni Kilisesi ise 14. yüzyıl itibarıyla Osmanlı topraklarında etkisini göstermeye başlayan Katolik misyonerlerin etkisiyle yayılmaya başlamıştır. Özellikle 16. ve 17. yüzyıllarda Osmanlı içerisinde bu iki Ermeni kilisesi

Benim okulumdaki ilginç yapı, okul Katolik bir vakfa ait ama öğrencilerin çoğu Ortodoks. Doğal olarak çok belli belirsiz, bu Katolik yönetim ile din dersi hocalarının Katolik papaz olması ile öğrencilerin Ortodoks olması arasında da bir gerilim olduğunu düşünüyorum. Ermeni öğrencilerin en çok sıkıldığı ders, Papaz efendinin verdiği din dersi idi. Bunu herhangi bir yorum ya da ima yoluyla söylemiyorum, çocuklar bu din dersinden çıktıklarında kendilerini savaştan çıkmış gibi yorgun ve bezgin hissederlerdi. Bunun bizzat hoca ile de ilgisi olabilir. İkincisi de şununla ilgisi vardı bence: Artık modern çağın çocukları[ndan], 2010'un çocuklarından bahsediyoruz. Çok mucizeye dayalı şeyler[de], çocuklar, distopik filmler seyrediyorlar falan, Hz. İsa'nın mucizeye dayalı hayatını çok fazla derslerde yer verilmesi ve bu mucizeleri sorgulamaları da çocukların, birkaç kez duyduğum şey, sürekli mucizelerden bahsediliyor falan. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Öte yandan Ermeni Okullarında verilen din dersleri, öğrencilerin Ermeni Tarihine dair bir aktarımdan faydalanabildiği yegâne derslerdir. Pakrat Estukyan'ın açıklıkla ifade ettiği üzere, Ermeni Tarihinin mihenk taşları arasında değerlendirilebilecek tarihsel olaylar, din derslerinin konusu olabilmekte ve öğrenciler bu şekilde Ermeni tarihine dair bilgi edinebilmektedir:

Ermeni okullarında peki tarih nasıl anlatıldı? Ağırlıklı olarak din derslerinde bir tarih anlatılmaya çalışıldı. Çünkü din dersi de Ermenice verilen derslerden biriydi. Doğrudan Ermeni tarihi anlatılmasa da, kaçınılmaz olarak dinle özdeşleştirilmiş tarihi olaylar bir tarih bilgisi oldu. Örneğin Vartanats savaşı diye bilinen Vartanlar Savaşı din bahsinde anlatılabilen bir konuydu. Alfabenin bulunuşu gene aynı... Kralların tarihleri, savaşların tarihleri falan yoktur. Ama mesela Aziz Mesrob azizlik mertebesine yükseltildiği için din kitabının konusu haline gelmiştir. Siz Mesrob'u anlatırken, onun yazının kaşifi olduğunu, alfabeyi icat ettiğini söylemiş oluyorsunuz. Ya da incilin ilk nüshası hangi tarihte nerede derken de gene bir tarih bilgisi. (Pakrat Estukyan)

Ermeni Okullarında tarih derslerinin işlenişine gelecek olursak, daha önce de vurgulandığı üzere, 1925 ve 1926 tarihli genelgeler uyarınca Türk kültür dersleri Türk öğretmenlerce ve MEB tarafından belirlenen ders programları uyarınca verilmektedir. Bu bağlamda Ermeni okullarında verilen tarih eğitiminin geçirdiği dönüşüm, daha önceki bölümlerde bahsedilen müfredat reformlarına ve tarihsel söylemdeki değişikliklere doğrudan muhattaptır. Bir Ermeni Okulunda tarih dersleri vermiş emekli bir tarih öğretmeni, azınlık okullarında ders kitapları ve müfredat konusunu netlikle ifade ediyor:

Bu arada Ermenice ve din dersleri dışında, Ermeni kültür dersleri dışında Ermeni okullarındaki müfredat MEB müfredatıdır. Biz de kendi müfredatımızı uyguluyoruz. Ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış kitaplardır. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Türk öğretmenlerinin deneyimleri, tarih derslerine dair iki temel çelişkiye işaret ediyor. İlki, gayrimüslim okullarında İslam Tarihi anlatmak, ikincisi ise Türk

arasında yaşanan gerilimler, Ermeni cemaati içerisinde de farklı düzeylerde çekişmelere sebebiyet vermiştir (Kentel, Karakaşlı, Özdoğan, ve Üstel, 2009: 46, 56).

Tarihindeki zaferlerde yenilgiye uğrayan ya da Türkleri “bozguna uğratan” taraf olarak şeytanlaştırılan bir kesime konuşmak. Emekli bir tarih öğretmeni, bu noktadaki kaygısını açıklarken, kendi yaklaşımının öğrenciyi tam da neden bu tarihi öğrendiğini sorgulaması olduğunu belirtti:

[Mesela 1453] Buna işgal mi diyeceğiz, fetih mi? Yoksa kurtarma mı? Empati tarih eğitiminde çok büyük bir gereklilik. Olmadığında nefret söylemi ortaya çıkıyor. Zaten Hristiyan öğrencilere neden İslam Tarihi anlatıyoruz ki? [...] Tarihi sevdirmek hep önceliğim oldu benim. Çünkü tarih, Türk Tarihi. Benim derdim, bir Ermeni olarak Türk Tarihini niye öğreniyorum, öğrenci bunu sorgulasın. Sadece Türk Tarihi değil tabii, sorgulamaya başladığında kendi tarihini de sorgulamaya başlıyorsun. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Öte yandan Türk Tarihi de olsa, tarih derslerinde değinilen tarihsel olaylar, mekanlar ve kişiliklerin bu coğrafyada yaşamış tüm halkları ilgilendirdiği, dolayısıyla Ermeni Okulunda anlattığı tarihi öğrencilerine o kadar da yabancı görmeyen öğretmenler de var. Emekli bir tarih öğretmeni, her şey bir yana, “bu onların da tarihi” görüşünü şöyle dile getiriyor:

Ermeni okulunda Türk Tarihi anlatan bir hocayız biz. İster istemez daha başlangıçta, ortada tuhaf bir çelişki de var. Çocuklar Ermeni, ama biz Türkler üzerinden inşa edilmiş bir tarih anlatıyoruz. Bu tarih onların tarihi mi? Değil. Bence bu önemli bir soru. Ama bir ikinci olarak, bu sorular bu kadar keskin sorulabilir mi? Mesela Türkiye’de dinsel farklılığı bir kenara bırakırsak, Lazlar, Ermeniler, Türkler, bunların hepsi Anadolu tarihinin bir parçası. Yani burada şekillenen tarih, bir şekilde onları da ilgilendiren bir tarih. Evet, doğal olarak, bu tarih bir yanıla onları ilgilendiriyor. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Bununla birlikte elbette “onların da tarihi” olmayan konular söz konusu tarih müfredatında mevcut ve Türk tarih öğretmenleri bu konuları da anlatmakla yükümlü. Özellikle İslam Tarihi bu bağlamda çelişkili bir konu haline geliyor. Daha genel Dünya Tarihine dair konular bu yönde bir sıkıntı yaratmazken, son yıllarda İslam Tarihinin müfredatta kapladığı alanın giderek genişlemiş olması sebebiyle söz konusu çelişkinin de derinleştiği gözlemlenebilir. Özellikle Hristiyan bir okulda İslam Tarihi anlatıyor olmak, çoğu öğretmen açısından en az Türk Tarihi anlatmak kadar sorunlu bir durum teşkil ediyor. Bir diğer yandan, öğrencilerin bu tarihi öğrenmek zorunda olmaya dair bir isteksizlik gösterdiği de tespit edilebilir. Öğrencilerin milliyetçi ve kendilerini ötekileştiren dile karşı, öğretmenin bu dili yumuşatma çabası dolayısıyla görece daha “korunaklı” bir aktarım ile tarih öğrendiği durumlarda bile, bu isteksizlik baş gösterebiliyor. Bu noktada pek çok görüşmeci, “sınavlara hazırlık” mantığı çerçevesinde bunları anlatmakla yükümlü olduğunu öğrencilerine sürekli açıklamak zorunda kalmaktan yakınıyor.

Bence Türk Tarihi anlatmaktansa bana İslam Tarihi anlatmak daha korkunç geliyor. Türk Tarihine bir şekilde yediriyorsun, coğrafyaya bağlıyorsun vesaire. Ama mesela 9. sınıflarda İslam Tarihine başladım. Geçen hafta müdür geldi, bana teşekkür etti, dedi ki “9. sınıflar tarih dersinden çok keyif alıyormuş.” Dedim ki, “evet, çünkü Dünya Tarihi anlatıyorum.” Henüz ilkçağ anlatmışım, Mısır uygarlığı, Ege uygarlıkları vesaire. Çocuk tabii ki ilgi duyuyor bunlara. O sevgileri İslam'a kadar yani. [...] Çok fazla soru alıyorum, “ben niye Türk Tarihi öğreniyorum?” [diye]. Diyorum ki, “çocuklar yapacak bir şeyim yok, ben bu okulda tarih öğretmeniyim ve ben bunu anlatmakla sorumluyum. Ben tabii ki bunu anlatmayabilirim, ama size sınavda bunlar geliyor.” Artık böyle yumuşatıyorsun aslında olayı, bir şekilde o sınav bizim kurtarıcımız. [...] Bir de şöyle bir şey de var, överek de anlatmıyoruz. Bence bu da çok önemli. O milliyetçi dili en aza indirerek anlatıyorsun, o zaman çok tepki almıyor, sorun olmuyor. Ama işte İslam'da sen ne kadar kısarsan kıs [olmuyor]. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Sınavlardaki başarı kaygısının Türk öğretmenleri de etkilediği böyle bir ortamda, öğretmenler açısından tarihe dair konuları müfredata uygun olarak aktarma çabası aynı anda hem bir bahane-gerekçe işlevi görmekte, hem de yaşadıkları çelişkili durumla başa çıkma olanağı tanımaktadır. Bu bağlamda azınlık okulları kadar devlet okullarında da çalışmış öğretmenler açısından anlatıda herhangi bir farklılık oluşturma zorunluluğu kendini hissettirmeyebiliyor.

Ben burada [Ermeni okulunda] anlatırken devletten [devlet okulundan] çok farklı anlatmıyorum. Burada da üniversiteye hazırlık mantığıyla anlatıyoruz. [...] Denemelerde, testlerde görüyorlar. Kitap arkasındaki etkinliklerde görüyorlar. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Kısaca toparlarsak, Türkiye’de Ermeni Okullarının koşulları yasal düzenlemeler üzerinden belirlendiği ölçüde tarih eğitiminin çehresini de belirlemiştir. Bu doğrultuda Ermeni Okullarında aktarılan tarih, müfredatlar ile belirlenen çerçeve içerisinde Türk ve İslam Tarihidir; Ermeni Tarihi kısmen dil ve din eğitimi derslerine konu olabilmekte ve kimi zaman da Türk tarih öğretmenlerinin inisiyatifine bağlı olarak kısmi aktarımlar vuku bulabilmektedir. Bu durum, Türkiye’deki Ermeni Okullarının genel sorunları ile birlikte düşünüldüğünde, Ermeni kültürünün yapıtaşları olan dil, kültür ve tarihin aktarımının büyük oranda sekteye uğramış olduğu tespit edilebilir.

3.3.1.2 Politik Partiler, Dini ve Kültürel Kurumlar: Lübnan’da Ermeni Okulları ve Tarih Eğitimi

Lübnan’ın eğitim kurumlarından ve sisteminden büyük ölçüde faydalanan Lübnanlı Ermeniler, eğitimde sahip oldukları ayrıcalıklardan ötürü de diaspora içerisinde ayrıksı bir konuma sahiptir. Bu ayrıksı konumun en önemli nedenlerinden biri, Ermeni cemaati içerisindeki dinî, kültürel ve siyasi ayrışma ve farklılaşmaları da içinde barındıran bir çeşitlilikte Ermeni okullarının teşekkülüdür. Migliorino’nun tespit ettiği üzere, Lübnan’da Ermeni Okulları yedi farklı cemaat oluşumu tarafından açılmakta ve

idare edilmektedir: Üç Ermeni kilisesi (Apostolik, Katolik ve Evanjelik), üç siyasi parti (Taşnak, Hınçak, Ramgavar) ve Ermeni Hayırseverler Genel Birliği (*Union Générale des Arméniens pour Bienfaisance* – UGAB) her biri kendi okullarını açmış Ermeni kurumlarıdır (Migliorino, 2008). 19. yüzyıldan beri Ermeni nüfusunda okullaşmanın gözlemlenebildiği Lübnan’da Tehcir sonrasında kendi okullarını açacak bir nüfusa erişen Ermeniler, 1948 itibarıyla 59 Ermeni okulu tesis etmişlerdir. 1955’te açılan Haigazian Koleji (bugünkü adıyla Haigazian Üniversitesi) Ermeni diasporasının tek yükseköğrenim kurumunu teşkil eder (Abramson, 2013, 202-3). Ermeni cemaatinin kültürel stratejisi için son derece elverişli olan bu ortamda, Ermeni eğitim aygıtı 1970’lere kadar serpilip gelişmeyi sürdürmüştür. İç Savaşın başlamasından hemen önce, 1974-75 okul döneminde, toplam 56 Ermeni ilköğretim ve lisesinde 21 binden fazla Ermeni öğrenci okullaşmıştır (Migliorino, 2009, 483). İç Savaşın yıkıcı etkileri, elbette Lübnanlı Ermenileri de vurmuş, pek çok Ermeni başka ülkelerdeki akrabalarının yanına göç etmiş, cemaatin siyasi ve kültürel kurumları da süreçten zarar görmüştür. Özellikle Ermeni Okullarında hissedilen bu durum, nihayetinde İç Savaş sonrasında cemaat okullarından öncesine oranla %20’sinin kapatılması, korunan okulların da öğrencilerinden %43’ünü kaybetmesiyle sonuçlanmıştır (Migliorino, 2009, 486).

Görüşmelerden çıkan en genel tespit, Lübnan’daki Ermeni Okullarının ana amacının Ermeni kimliğini korumak, Ermeni dilini, kültürünü ve tarihini yeni nesillere aktarmak olduğudur. Özellikle diasporada, asimilasyon tehdidi ile karşı karşıya olan Ermeni toplulukları ulusal aidiyetlerini ve dillerini korumanın, köklerinden uzaklaşmaya karşı mücadele edebilmenin yegâne yolu olarak Ermeni eğitim kurumlarında okullaşmanın gerekliliği sıklıkla vurgulandı. Lübnan’daki bir Ermeni Okulunun müdürüne göre diasporada Ermeni Okulları özellikle “kimliğin korunması” açısından önem taşıyor. Bu açıdan, diasporada yabancı etkisinin yoğunluğu karşısında okullar kimliği korumanın bir aracı haline geliyor. Tarih, dil ve kültür eğitiminin bu amaca ulaşmaktaki önemine dikkat çeken okul müdürü, Lübnan’daki okulların bu görevi başarıyla yerine getirdiğini düşünüyor. Bununla birlikte herkesin bu başarı konusunda hemfikir olmadığını da not düşüyor, zira özellikle önceki kuşaklar kendi aldıkları eğitim ile kıyaslama eğilimi içerisindedir. Buna göre örneğin eskiden daha gramer ağırlıklı bir anlayış söz konusuysa, artık okullar da zamanın ruhuna ayak uyduruyor.

Bana kalırsa bu [yeni] nesil, benim neslimin ya da benden öncekilerin bir kopyası olmamalı. Babam ve onun kuşağı istiyor ki yeni nesil onlara benzesin, ancak o zaman iyi Ermeniler olabilirler. Farklı olurlarsa iyi olamazlar. Ben buna inanmıyorum. Bizden farklı olmalılar, bizden daha iyi olmalılar. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Müdür)

Bir diğer Ermeni Okulunun müdürü de Ermeni kimliğinin korunmasına dair bakış açısını paylaşıyor: “Biz diasporada olduğumuzdan, kendi vatanımızda yaşamadığımızdan, iyi Ermeniler olabilmek için elimizden geleni yapıyoruz, Ermeniliğimizi unutmamaya çalışıyoruz” (Lübnan Ermeni Okulu 3, Müdür). Yine bir başka Ermeni Okulu müdürü, Lübnan bağlamını da dikkate alma gerekliliğini ekleyerek benzer bir vurguyu tekrarlıyor.

Çabalıyoruz, kendi kurumumuzda Ermeniliği yaşatmak için mücadele veriyoruz. Ermenice şarkılar söyleyerek güne başlıyoruz, milli şefimize, vatanımıza ve aynı zamanda Lübnan’a da sadık kalarak bunu yapıyoruz. Bu bizim benimsediğimiz siyaset, kendi atalarımıza, Ermeni aidiyetimize sadık kaldığımız kadar Lübnan’a da ait olma şeklimiz bu. Charles Aznavour’un dediği gibi, “ben Ermeni kökenli Fransızım” [diyor o], biz de “Ermeni kökenli Lübnanlıyız” diyoruz. Böyle bir benzerlik var, işe de yarıyor. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Müdür)

Ayrıca Lübnan’daki Ermeni Okullarının karşı karşıya olduğu sorunlar üzerine de genel bir fikir birliğinden bahsedilebilir. Bu sorunlar toplamda beş başlık altında toplanabilir: 1) Eğitim kurumlarının finansal olarak desteklenmesi, bütçe açıkları ve borçlar, 2) Ailelerin tavrı, 3) Eğitim kurumlarının yönetimi, 4) Öğretmenlerin pedagojik formasyonu, 5) Ders kitapları.

Özellikle okul müdürleri tarafından vurgulandığı üzere, eğitim kurumlarında karşı şarkıya kalınan en büyük sorunlardan biri öğrenci sayısının azlığı olarak ifade ediliyor. Öğrenci sayısının azalmasında, okul müdürlerinin tespit ettiği üzere, iki temel sebep ön plana çıkıyor. Bunlardan ilki, bir Ermeni Okulu müdürü tarafından açıklandığı üzere, ailelerin harçların yüksekliği ya da prestijli bir eğitim gibi gerekçelerle çocuklarını Ermeni Okullarına göndermekte tereddüt etmesinden ileri geliyor. Ona göre sorun, Ermeni ailelerin giderek daha büyük oranda çocuklarını Ermeni olmayan okullara göndermeyi tercih etmesinde yatıyor. Bu bağlamda ailelerin tercihinde rol oynayan tek etken ekonomik de değil, bazı ebeveynler prestiji Ermeniliğe tercih ediyorlar. Okul müdürü, Ermeni olmayan okulları tercih eden aileleri suçlamasa da ebeveynlerin çocuklarına Ermeniceyi bile öğretmiyor ya da öğrenmeleri için çaba sarf etmiyor oluşunu anlamlandıramadığını belirtti.

Bunun bir yük olduğunu düşünüyorlar. Belki bunda %10 haklılık payı vardır, belki dil öğretme yöntemimizi değiştirmemiz gerekiyordur, sıkıcı ders kitaplarından, gramer ağırlıklı iki üç ödevden uzaklaşmamız gerekiyordur. Fakat %90 oranında ben bunu niye yaptıklarını anlayamıyorum. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Müdür)

Bu noktada ailelerin okul tercihlerini belirlemede cemaat kurumlarının, örneğin siyasi partilerin ya da kilisenin bir rol oynayıp oynamadığını sorduğumda aynı görüşmeci olumsuz yanıt verdi. Çünkü kendi gözlemlediği kadarıyla, bu tür kurumlarda çalışan Ermeniler dahi çocuklarını Ermeni olmayan okullara göndermeyi tercih ediyor.

Düşünebiliyor musunuz? Ermeni Okulunun bağlı olduğu cemaat kurumunda yönetim kurulu üyesi, sekreter ya da sayman olarak görev yapıyorsun, ama senin oğlun, senin kızın bir Ermeni okuluna gitmiyor. Arada doğrudan bir bağlantı görmüyorlar. Aslında farklı düşünmeye başlasalar bu sorun aşılır. Kiliseler için değil belki, ama siyasi partiler 21. yüzyılda yaşamıyorlar sanki, 19. yüzyılda kalmış gibiler. Sanki bir tek onlar biliyor, iyi Ermeni nedir, nasıl olunur. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Müdür)

2014 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında Attarian, eğitim alanındaki aktörlerin büyük çoğunluğunun ebeveynleri de çocuklarıyla beraber eğitmek gerektiği konusunda hemfikir olduğunu tespit ediyor. Bu yerleşik algı, Ermeni kimliğinin sürdürülmesinde ailelerin benimsediği tavrın da önemli olduğu görüşüne dayanıyor, zira çocuklarını Ermeni okullarına gönderip göndermemek noktasında son kararı aileler veriyor. Bu doğrultuda Attarian, ebeveynleri hedef alan atölyelerin ve seminerlerin de varlığına dikkat çekiyor (Attarian, 2014, 25). Ek olarak, okulların başarısı ne kadar kaliteli bir “Ermenilik eğitimi” verdikleri ile değil, merkezi sınavlarda ve özellikle Lübnan Bakaloryasında elde ettikleri başarı ile ölçülüyor. Bu sebepten, okul müdürlerinin gözünde, Ermeni kültür dersleri (tarih, dil, coğrafya, din) okulun başarısını merkezi sınavlarda kanıtlaması beklenen öğrencilerin sırtında gereksiz bir yüke dönüşebiliyor. Bu bağlamda, bazı okullar, sınavdan hemen önceki sene için Ermeni kültür derslerini kaldırıp, Bakalorya hazırlık sınıfları açabiliyor. Attarian’a göre Ermeni kültür derslerine ayrılan zamanın farklılaşması, okulların ideolojik ve felsefi duruşuyla ilintili olarak ortaya çıkıyor (2014, 11). Lübnan’da Ermeni kültür dersleri öğretmenliği yapan bir görüşmeciye göre ise öğrenciler merkezi sınavlara odaklandıkları zaman Ermeni kültür derslerine olan ilgilerini zaten yitiriyorlar (Lübnan Ermeni Okulu 3).

Diğer taraftan zaten ekonomik sıkıntı içerisindeki aileler, 500\$’dan başlayan ve kimi okullarda 2000\$’ı bulan harçları ödeyebilecek durumda değiller, dolayısıyla devlet okullarını tercih ediyorlar.⁷² Okul harçları açısından bakıldığında, bir Ermeni Okulu müdürü bu meselenin Ermeni aileler için birincil önemde olduğunu, zira fakir ailelerin

⁷² Bu rakamlar Lübnan Ermeni Okulu 3 müdürü tarafından verildi. Attarian’ın araştırmasına göre ise 2013-2014 akademik yılı için Ermeni okullarının harçları 300\$ ile 3500\$ arasında değişiyor (2014, 14). Öte yandan Lübnan’da asgari ücret aylık 446\$ civarında.

çocuklarını Ermeni Okullarına gönderemediğini ve bu nedenle Lübnan devlet okullarına mecbur kaldıklarını belirtti (Lübnan Ermeni Okulu 3). Kendi okulunda ise bu soruna karşı bir çözüm olarak harç ücretlerinin düşürülmesi yönünde bir karar alındığını belirten okul müdürü, Ermeni öğrencilerin Ermeni Okullarında eğitim görmesinin onları cemaat içerisinde de daha aktif olmaya teşvik ettiğini tespit etti. Açıkça ifade etmemiş de olsa, bu tür sorunların kaynağında Ermeni cemaatinden genel bir uzaklaşmanın yattığını düşünüyor. Bu meseleyi karma evlilikler üzerinden tartıştı. 20 yıl önce durumun böyle olmadığını, Ermenilerin gene Ermeniler ile evlendiğini gözlemleyerek, bugün Ermenilerin Lübnanlılarla ya da Araplarla evlendiğini ve bunun cemaat açısından da okullar açısından da bir sorun teşkil ettiğini vurguladı.

Ermeni Okulların öğrenci sayısındaki düşüş ile ilgili bir diğer etken ise vergi zamları nedeniyle okulların harçları daha da yükseltmek zorunda kalması olarak tespit edilebilir. Lübnan Ermeni Okulu 4 müdürünün Lübnan bağlamına dair yaptığı vurgu, ülkenin ekonomik durumuna dair görüşlerini de içeriyor. Nitekim, hükümetin çıkarttığı ünlü “46. Madde” yasaının getirdiği sorunlardan bahsetti. Ayrıca okulun eğitim koşullarını iyileştirmek üzere üç sene içerisinde gerçekleştireceği bir projenin söz konusu olduğunu da ekledi.

Lübnan’da her şey çok kötü hale geldi. Günden güne de kötüleşiyor. Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Sadece yaşamak için değil, aynı zamanda bu ekonomik kriz karşısında hayatta da kalabilmek için. İyimseriz ama aynı zamanda gerçekçiyiz. Sonuçta bizim, bir Ermeni Katolik okulu olarak, bir misyoner okulu olarak, bizim bir misyonumuz var. Bu misyonu yerine getirebilmek için ne olursa yaparız, her yola başvururuz ve bu okulun hamileri sayesinde, yani Patriklik sayesinde, bu ekonomik sorunları aşacağız. Kolay değil elbette. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Müdür)

Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi öğretmenine göre de Ermeni Okullarının öncelikli sorunu ekonomik. Lübnan’daki Ermeni cemaatinin okulları yaşatma çabasına rağmen, ülkenin mevcut ekonomik koşulları sebebiyle bunun giderek zorlaştığını belirtti. Öte yandan, pek çok insanın Ermenistan’a döndüğünü de ekleyerek, bugün Lübnan’daki Ermeni cemaatinin giderek küçüldüğünü not düştü. Bu ekonomik sorunlarla başa çıkabilmek için okullar bağış toplama ya da okulun bir kısmını kiraya verme gibi yöntemlere başvuruyor. Lübnan Ermeni Okulu 3 müdürü, okul bütçesindeki açığı kapatabilmek için kampüsteki boş bir binayı bir şirkete kiraladıklarını aktardı. Bu sayede her sene okula 250.000\$ civarında bir ek gelir elde ediliyormuş. Bununla birlikte, Ermeni Okullarında eleştirel düşünce üzerine bir araştırma gerçekleştiren Hagop Yacoubian’a göre bu okullardaki yönetimlerin düşünce yapısı da finansal sorunları etkileyebiliyor. Yacoubian, Ermeni Okulların

yaşadıkları maddi sorunları diğer sorunların nedeni değil de sonucu olarak görmenin meseleyi daha sağlıklı bir şekilde ele almayı sağlayabileceğini düşünüyor.

Doğrudan benim çalışmam ile ilgili değil ama bu araştırma kapsamında bu okullardaki müdürlerle de çalıştım. O kadar zordu ki onlara karşı karşıya oldukları bazı finansal sorunların aslında başka sorunların nedeni değil de sonucu olabileceğini göstermek. Bu benim kafamda çok net. Bence asıl sorun tamamen pedagojik problemler ve bunu merkeze almak gerekiyor. Çünkü bana kalırsa okulun kalitesini arttırdığında finansal statüsünü de artırma olanağın var. O nedenle bazen kendi yönetim anlayışının ya da pedagojik yaklaşımının bir sonucu olarak bu finansal krizi görmek, meseleyi daha iyi çerçevlendirmeye açılabilir. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Lübnan'daki Ermeni Okullarının sorunları üzerine sıklıkla vurgulanan bir diğer problem ise bu kurumların yönetimine dairdir. Lübnan'da bütün Ermeni Okulları, ya bir siyasi partiye, ya bir Ermeni Kilisesine ya da bir sivil toplum kuruluşuna bağlı durumdadır. Bu noktada okulların idaresi ve eğitim politikaları da büyük ölçüde bu bağlılıklardan etkilenmektedir. Pedagojik yaklaşımlarda ve eğitim politikalarında kayda değer bir çeşitlilik yaratmanın yanında, bu durum, yönetsel sorunlara da sebep olabilmektedir. Diğer yandan, okul müdürlerinin büyük bir kısmı ne idari yönetim alanında, ne de eğitim kurumlarının idaresi alanında bir formasyon sahibi değil. 2014 yılında Lübnan'daki Ermeni Okulları üzerine yaptığı araştırmada Attarian, sadece tek bir okul müdürünün Eğitim Bilimleri ve Yönetimi diplomasına sahip olduğunu belirtiyor (2014, 21). Yine Hagop Yacoubian'ın Ermeni Okulları üzerine araştırması üzerinden yaptığı bir tespit, okul müdürlerinin herhangi bir pedagojik ya da idari formasyon almamış olmasının eleştirel düşüncenin gelişiminde ve eğitim kurumlarının kalitesini arttırmada en kritik engeli teşkil ettiği yönündedir.

Biz genelde hep öğretmenler üzerinden konuşma eğilimindeyiz, onların eğitim alanında bir formasyonu olmaması gibi. Ama okul müdürleri de aynı durumda. Biliyorsunuz, Lübnan'daki okulları idare eden pek çok müdür Eğitim Yönetimi alanından farklı alanlarda diploma almışlar. [...] Burada bir biyolog, hatta belki iki biyolog, bir mühendis, daha önceden bankacılık yapmış ve şimdi bir okula müdür olmuş bir iş insanı olduğunu biliyorum mesela. Sorun şu ki, nasıl olup da bu insanların incelikli bir eğitim yönetimi anlayışı ortaya koyabileceğini anlayamıyorum. En fazla öğrencinin ne kadar başarılı olduğu ya da notların ne kadar düşük olduğu gibi analizler yapabilirler. Ama araştırmamda da ortaya koymaya çalıştığım üzere asıl zorluk eğitimsel, pedagojik sorunların kalbine incek bir bakış açısı geliştirmek. Buna ihtiyaç var. Okul müdürlerinin öğrencilere ve öğretmenlere bir rol modeli olması gerekir. Ama maalesef çoğu zaman bu insanlar ancak başkalarının nasıl idare ettiğine bakarak kendi okullarını idare edebiliyorlar. Eleştirel bir idare anlayışları olmuyor. Eh, statükoyu sorgulamadıklarında, eleştirel yaklaşmadıklarında, öğrencilere ve öğretmenlere nasıl birer rol modeli olabilirler ki? (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Bu noktada Lübnan'daki Ermeni Okullarında gözlemlenen sorunlardan bir diğerine varıyoruz: Öğretmenlerin pedagojik formasyonu. Attarian'ın araştırmasına göre, Ermeni kültür dersi öğretmenlerinin büyük bir kesimi eğitim alanında ilgili

diplomalara sahip değil. Bununla birlikte, Lübnan eğitim sisteminde esasen kabul görmeyen kurumsal/disipliner diplomaları var; örneğin Ermeni Ulusal Okullarındaki öğretmenlerin pek çoğu Hamazkain Ermenoloji Enstitüsünden mezun (Attarian, 2014, 18). Attarian ayrıca bugün için en azından yarısı kapanmış olan sekiz farklı formasyon programı olduğunu belirtiyor. Günümüzde Ermeni kültür derslerine yönelik pedagojik formasyonda başı çeken iki eğitim kurumu da Mesrobian Katolik Ermeni Okulundaki teknik lise ile Haigazian Üniversitesi olarak dikkat çekiyor (Attarian, 2014, 19). Her hâlükarda, özellikle Ermeni kültür dersleri öğretmenleri herhangi bir pedagojik eğitim almamış, çoğu ne ilgili disiplinde ne de eğitim alanında bir diplomaya sahip değil. Örneğin Lübnan Ermeni Okulu 3, Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, aynı zamanda Ermeni Tarihi dersini de veriyor; zira okulun bu iki ders için ayrı öğretmenler istihdam edecek mali kapasitesi yok. Aynı okulun müdürü ise bir mühendis. Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi öğretmeni uzun yıllar Avrupa Konseyi'nde çalışmış bir lobici. Lübnan Ermeni Okulu 2 müdürü, Ermeni kültür derslerine giren öğretmenlerin büyük bir bölümünün ne tarih, ne de Ermenoloji mezunu olduğunu teyit etti. Özellikle İç Savaşın ardından, aşağı yukarı on senedir, Ermenilerin “hayatta kalma hali” (*survival mode*) içine girdiğini belirten okul müdürü, Ermeni cemaatinin büyük ölçüde değiştiğini, pek çok Ermeninin ülkeyi terk ettiğini ekledi. Bu bağlamda eğitim alanındaki yenilikler, bu hayatta kalma çabasına denk gelmediğinden sıklıkla göz ardı ediliyor.

Eğitimin bir aracı olarak eleştirel düşünce üzerine üç dört senedir kafa yormaya başladık. Aslında bu yeni bir şey değil ki. Müfredatı değiştirmek, verdiğimiz eğitimi değiştirmek, ama bir yandan da okul olarak esaslarımızı korumak... Esaslarımızı elbette koruyabiliriz, Ermenice, Ermeni tarihi öğretmeye elbette devam edebiliriz ama bunu farklı yöntemlerle de yapabiliriz. Eğitim yöntemi, bu fikirleri, bu değerleri aktarma yöntemi hep eskidi. Böyle bir kriz ortamında, biz de bir şeyler yapmamız gerektiğini düşünmeye başladık. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Müdür)

Ermeni okullarında eleştirel düşünce üzerine geçtiğimiz sene gerçekleştirilen bir araştırma ve ona dayalı bir atölye çalışması üzerinden “Lübnan’daki Ermeni Okullarında Eleştirel Düşünce” başlıklı bir kitap yayınlayan Hagop Yacoubian sorunun boyutlarını daha etkili olarak gözler önüne seriyor. Yacoubian’a göre gerek Ermeni cemaati, gerekse eğitim alanındaki aktörler içerisinde eleştirel bir duruşun eksik oluşu asıl sorunu teşkil ediyor.

Cemaatteki insanlarla konuştuğumda bana diyorlar ki “Gerçekten çok ilginç, fakat, sizin de bildiğiniz gibi, daha önemli meseleler var.” Ne gibi acaba? Soruna tamamen idari bir açıdan yaklaşıyorlar. Mesela maddi sorunlar gibi. Okul müdürlerinin sorunların kaynağına inme zorunluluğu var. Zira bana göre yaşanan sorunların kaynağı eleştirel düşünce eksikliği. Buna

bir “eksiklik” demezdim ama belki eleştirel bir ruhun olması gerektiği kadar güçlü olmayışı. Bence bu her şeyi kapsıyor, idari sorunları bile. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Yacoubian’a göre eleştirel düşünce aynı zamanda yerleşik eğitimsel araçların getirdiği endoktrinasyon-telkin pratiğiyle de bir yüzleşmeyi beraberinde getiriyor. Başka bir deyişle, bütün cemaatlerin kültürel bagajlarını öğrencilere empoze etme eğilimi var ve bu durum sadece Soykırım eğitiminde değil, aynı zamanda her türlü eğitimde karşımıza çıkabilir. Buna karşılık eleştirel düşünce, müfredatların ima ettiği böylesi bir bagajı çözecek ve sökecek araçları sağlayan bir mahiyet taşıyor.

Araştırdığım konulardan bir tanesi, müdürlerin ya da öğretmenlerin eleştirel düşünce üzerine pedagojik bir yetkinliğe sahip olup olmadığı ve eleştirel düşünceyi nasıl öğretmek gerektiğini bilip bilmedikleriydi. [...] Onların zihninde eleştirel düşünceye dair pek çok mit var, bu da aslında araştırmanın benimsediği eleştirel düşünce tanımına tekabül etmiyor. Pek çok aktif öğrenim modeli uyguluyor olsalar da bu aslında eleştirel düşünceyi teşvik ettikleri anlamına gelmiyor. Fakat onlara göre bu eleştirel düşünce. Bu bir örnek mesela. İnsanlar bu konuda biliş-üstü (*metacognitive*) değiller. Öyle olduklarını sanıyorlar ama değiller. Şimdi moda olan kelimelerden biri bu, anlarsınız ya, insanlar da kendilerini öyle görmek istiyorlar. “Eleştirel düşünce öğretiyoruz.” Hayır, aslında öğretmiyorlar. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Yacoubian, bu durumun Ermeni okullarına özgü olmadığını, eleştirel düşünceye dair pedagojik ve metodolojik perspektifi yanlış yorumlama eğiliminin bütün dünyada yaygın olduğunu vurguladı. Bununla birlikte, ona göre, eleştirel düşüncenin Ermenoloji konularına, özellikle de Ermeniceye uygulanmasından oldukça ilginç sonuçlar doğabiliyor. “Bu okulların bir misyonu da kimliği korumak, bu kelimeyi sevmiyorum ama kimliğin ‘gelişimi’ falan. Bu kitapta altını çizmeye çalıştığım argüman, eleştirel bir zihniyetin yokluğunda, bu dilin sürdürülebilir bir geleceği olmasını nasıl sağlayacaksınız?” (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian). Araştırmanın bulguları ışığında öğretmenlerin formasyonuna gelince, Yacoubian da Ermeni kültür dersi öğretmenlerinin ilgili alanda hiçbir uzmanlıkları olmadığını tespitini tekrarladı.

Ermeni konularıyla ilgili, arz talep sebebiyle, anlıyorsunuz ya, okullar kimi zaman herhangi bir üniversite diploması olmayan fakat Ermeni çalışmalarında belli bir arkaplanı olan adayları tercih edebiliyor. Bir üniversite diploması olmasa da öğretmen yetiştiren kurumlar bunlar. Daha çok onları [öğretmenleri] belli bir ihtiyaç doğrultusunda, yani Ermeni okullarının talebine göre yetiştiriyorlar. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Öte yandan Yacoubian, gene araştırma sonuçlarından hareketle, üniversite diploması almış öğretmenler ile alaylı öğretmenler arasında eleştirel düşünce, pedagojik ve metodolojik perspektif açısından büyük bir fark bulunmadığının da altını çizdi.

Aksine, Ermeni tarihi alanında 30 senedir mükemmel iş çıkaran, çok başarılı öğretmenlerim de vardı. Tamam, belki zamanla deneyim kazandılar, böyle böyle öğrendiler, bunu nasıl yaptılar ben de bilmiyorum, fakat bunu [mesleklerini] bir üniversite ya da yüksek lisans diploması alanlardan çok daha iyi de beceriyorlar. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Eleştirel düşünce ve öğretmenlerin formasyonu dışında, öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksekliği üzerinden halen bir kuşak değişiminin yaşanmadığı tespiti de yapılıyor. Attarian'a göre Ermeni Okullarındaki öğretmenlerin yaş ortalaması 40-45 civarında ve büyük bir bölümü yenilikçi fikirlere açık değiller. Okul yönetimleri de sıklıkla deneyimi deneyselliğe tercih ederek, genç, dinamik, açık görüşlü öğretmenler yerine deneyimli, dar fikirli öğretmenleri istihdam ediyor (Attarian, 2014, 19). Öte yandan, yenilikçi fikirler lojistik engellere de takılabiliyor. Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi öğretmeni kendi okullarının "teknolojik olarak yenilikçi" olduğunu vurguladı. Bununla birlikte bu tür teknolojilerin henüz çok yeni olması ve Lübnan'daki altyapı problemleri (örneğin elektrik kesintisi ya da internet bağlantısının zayıflığı) nedeniyle bu teknolojilere dair mesafeli bir tavır söz konusu olduğunu da ekledi. Son olarak, öğretmen maaşlarının yetersizliği (çoğunlukla asgari ücrete denk gelmesi) eğitimin kalitesinin düşüşünde bir etken olarak belirtiliyor. Attarian, ayrıca öğretmen maaşları üzerinde devlet kontrolünün son derece zayıf olduğunu, bunun da sorunu daha da içinden çıkılmaz hale getirdiğini ekliyor (Attarian, 2014, 15). Neticede Attarian, öğretmenlerin kendilerine hem eğitim kurumları hem de Ermeni cemaati tarafından yüklenen sorumluluklar ve beklentiler sebebiyle baskı altında olduklarını tespit etmektedir. Bu noktada Ermeni kültür dersleri öğretmenliği, olumsuz bir imgeye dönüşmüştür.

[Öğretmenlik,] yeni kuşaklara bir kimlik ve aidiyet duygusu aşıl原因, dilin koruyucusu, ulusal mirasın aktarıcısı rolünü üstlenmiş sembolik bir kişilik olarak değerlendirilmekte, [öğretmenlerden] görev bilinciyle büyük fedâkarlıklar yapmaları, uzun saatler yorulmadan çalışmaları beklenmekte – zor iş, özellikle de çoğu öğretmenin çalışma koşulları göz önünde bulundurulduğunda. (Attarian, 2014, 22)

Lübnan'daki Ermeni Okullarında karşılaşılan son bir sorun ise eğitim materyalinin eksikliği ya da yetersizliği olarak tespit edilebilir. Nitekim Ermeni kültür dersleri için standart ve herkesin kullandığı ders kitapları yok. Her okul kendi eğitim materyalini geliştiriyor. Belli okullarda kullanılan ders kitapları ise diğer okullarda "ideolojik" ya da "yetersiz" görülerek kullanılmıyor. Bir not olarak, Ermenistan Diaspora Bakanlığı tarafından hazırlanan ve diasporik kiliselerde Pazar okullarında kullanılması hedeflenen ders kitapları hiçbir yerde benimsenmiyor. Bunun önemli bir nedeni,

diasporada okutulacak ders kitaplarının yine diasporada hazırlanmış olması gerektiği savunusu (Attarian, 2014, 9).

Bu noktada, Lübnan'daki Ermeni Okullarına Ermeni kültür dersleri için özel olarak hazırlanmış ders kitapları tedarik eden Hamazkain Yayınevi genel yayın yönetmeni Hagop Havatian, Ermeni öğrencilerin de işinin çok zor olduğunu, zira Lübnan müfredatına (ya da diasporada yaşadıkları ülkenin programına) ek olarak Ermeni kültür derslerini (coğrafya, dil, din, tarih) de başarmakla yükümlü olduklarını ekledi. Havatian'a göre anadilini öğrenmek "zorunda" olmak garip, zira bu sürecin organik bir şekilde gelişmesi ve Ermeni çocukların kendi dillerini doğal olarak öğrenmiş olması gerekiyor. Fakat diasporada bu süreç o kadar da organik değil, anadil ülkenin konuşulan dili karşısında geri plana itiliyor ve "korunması" ya da "öğrenilmesi" gereken ayrı bir eğitim konusu haline geliyor.

Okullarımızda Lübnan hükümetinden destek almıyoruz. Özel okul gibi. Ama her hâlükarda Lübnan ulusal müfredatını takip etmek zorundayız. Bunun yanında bir de Ermeni edebiyatı, Ermeni tarihi, Ermeni dili, Ermeni kültürü, Ermeni Davası, Ermeni coğrafyası, Ermeni dini inançları öğretmemiz gerekiyor... Ermeni bir öğrenci olmak çok zor. Çünkü bu bir ödev. Ve bütün bunların tek sebebi anayurdumuzu kaybetmiş olmamız. Hâlâ anayurdumuzda yaşıyor olsaydık, bu kadar çok farklı dili öğrenmek zorunda kalmazdık, kendi anadilimizi öğrenmek zorunda kalmazdık. Zira normalde kendi anadilini öğrenirsin, bir tane de yabancı dil öğrenirsin. Ulusal müfredat da zaten senin kendi ülkenin müfredatı olur, üstüne onu da öğrenmek gibi bir zorunluluğun olmaz. (Hamazkain Yayınevi Genel Yayın Yönetmeni Hagop Havatian)

Lübnan'daki Ermeni Okullarının güncel durumuna dair bu genel özeti ardından, şimdi de saha çalışması kapsamında ziyaret edilen okulların genel profiline dair bir özet sunulmaktadır.

Lübnan Ermeni Okulu 1

Okulun Ermeni Tarihi öğretmeni görüşmeci, Ermeni Okulları arasında Fransız Bakaloryası programını da uygulayan tek okul olduğunu açıkladı. Fransızca eğitim veren Ermeni okullar bulunsa da, Fransız Bakaloryası bir tek bu okulda var. Tarih öğretmeni görüşmeci, okulun Nikol Aghbalyan, Levon Shant, Simon Vratsyan gibi 1. Bağımsız Ermeni Cumhuriyeti'nin kurucuları tarafından 1931'de açıldığını aktardı. Bu kişiler öncülüğünde Beyrut mahallesinde açılan okul, sonra Bourj Hammoud'a, İç Savaşın ardından da bugün bulunduğu Antelias mahallesine taşınmış. Okulun adının Ermenice "uyanmak" fiilinden geldiğini açıklayan görüşmeciye göre okul, Ermeni eğitim kurumları arasında öğrencilerini iyi bir Ermeni olarak yetiştirmek açısından en özel ve farklı olan okul.

Çizelge 3.2 : Lübnan Ermeni Okulu 1, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 49).

2001-2002	2011-2012	2012-2013
785	670	672

Görüşmeci, okulun 1980’lerde 1.000’den fazla öğrencisi olduğunu, fakat 2018 itibariyle bu sayının 600’e kadar gerilediğini belirtti. Yaklaşık elli bin kişilik bir nüfusa sahip olduğunu tahmin ettiği Lübnan’daki Ermeni cemaati açısından bu rakamın son derece makul olduğunu da ekledi. O da, başka pek çoğundan duyduğum üzere, Ermenistan’da gerçekleşen “kadife devrim” sebebiyle birçok kişinin ülkeye göç ettiğini vurguladı.

Okulun “iyi Ermeni yetiştirmek” misyonundan bahsederken görüşmeciye göre Ermeni tarihine ve diline önem veriliyor, örneğin haftada 6 ders saati bu konulara ayrılıyor. Din eğitimine gelindiğinde, önceden kendi okulunda 8. sınıflarda bir ders saati ayrıldığını, fakat öğrencilerin konuya ilgisizliği nedeniyle bu dersin sonradan ek Fransızca dersiyile ikame edildiğini belirtti. Bu noktada Ermeni Kilisesine dair kendi kişisel görüşünü de açıklayan görüşmeci, Hristiyanlıktan sonra Ermenilerin pagan kültürüne dair bütün izlerin silindiğini, fakat aslında bu bileşenin Ermeni Tarihinin de önemli bir parçası olduğunu düşünüyor. Dolayısıyla onun bakış açısından Hristiyanlık merkezli bir yaklaşım Ermeni mirasının kültürel zenginliğini yansıtmaktan uzak.

Çizelge 3.3 : Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kültür Dersleri Dağılımı (Haftalık Ders Saatleri) (Attarian, 2014, 52).

Sınıf	Edebiyat	Tarih	Kilise Tarihi	Klasik Ermenice	Ermeni Klasikleri	Yurttaşlık
1	9	2				
2	7	2				
3	7	2				
4	7	2				
5	7	2				
6	6	2				
7	6	2				
8	6	2				
9	5	2				
10	4	2				
11 F	3	2				1
11 S	3	2	1	1	2	1
12 F	1					
12 S	1					

Lübnan Ermeni Okulu 2

Okul müdürüne göre, diasporada açılan ilk Ermeni Okulu olan bu kurum, 1923'te faaliyete girmiş.

Çizelge 3.4 : Lübnan Ermeni Okulu 2, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 49).

2001-2002	2011-2012	2012-2013
106	133	152

Çizelge 3.5 : Lübnan Ermeni Okulu 2, Ermeni Kültür Dersleri Dağılımı (Haftalık Ders Saatleri) (Attarian, 2014, 52).

Sınıf	Dil Edebiyat	Tarih	Din	Coğrafya
1	6	2	2	
2	6	2	2	
3	6	2	2	1
4	6	2	2	
5	5	2	2	
6	5	2	2	
7	5	2	1	
8	5	2	1	
9	5		1	
10	4		1	
11	4	1	1	
12	1			

Lübnan Ermeni Okulu 3

Okul müdürünün anlattığına göre okul yerleşkesi önceden Hadjın mahallesindeki eski sirkin oradaymış. 1923'te Fransızlar tarafından ağıl olarak kullanılan bina okula dönüştürmeleri için Ermenilere devredilmiş ve 1925'te okul faaliyete girmiş. 1970'e kadar Hadjın'da kalan okul, sonrasında bir Lübnanlı Ermeninin maddi katkılarıyla bugün bulunduğu yere taşınmış. Yaklaşık 100 öğrencisi olan okul Lübnan Bakaloryasının müfredatını takip ediyor.

Okulun müdürü, okulun en büyük problemini öğrenci sayısının azlığı olarak açıkladı. 2010'da müdür pozisyonuna geldiğinde, okulun sadece üç sınıftan ve toplamda 31 öğrenciden ibaret olduğunu aktardı. 2000'lere kadar okulda anaokulundan lise son sınıfa her aşamada eğitim verdiğini, fakat bu tarih itibarıyla ikinci kademe öğrenimde 9-12. sınıflar arası olmak üzere dört sınıfa düşürüldüğünü belirtti. Okulun bütçe açığını kotarabilmek için, yerleşke içerisindeki binalardan birini bir şirkete kiralamışlar. Müdür, bu şekilde öğretmen maaşlarını ödeyebildiklerini aktardı. Şu an için öğrenci sayısını 102'ye, sınıf sayısını altıya çıkartmayı başardığını da ekledi.

Çizelge 3.6 : Lübnan Ermeni Okulu 3, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 49).

2001-2002	2011-2012	2012-2013
36	52	

Müdüre göre okulu diğer Ermeni eğitim kurumlarından ayıran en önemli etken, en ucuz seçenek oluşu. Buna göre pek çok okul ortalama 3.000\$ harç talep ederken, Lübnan Ermeni Okulu 3'te harç ücreti sadece 500\$. Ayrıca müdür, okulun hiçbir kilise ile ilişkili olmadığını, fakat Hınçak Partisinin okulu olarak tanımlanabileceğini belirtti. Parti ile okul arasındaki ilişki büyük ölçüde maddi temelli, her yıl parti bütçesinden okula bir katkı sunuluyor. Müdürün açıkladığı üzere okulun yıllık 250.000\$ civarındaki bütçe açığı binanın kiralanmasından gelen kira ile kapatılırken, okulun devamı ancak Partinin maddi katkısıyla sağlanabiliyor. Müdür, okul ile parti arasında ayrıca manevi bir ilişkinin varlığına da dikkat çekti, fakat parti ideolojisini öğrencilere dayatmak gibi bir eğilim bulunmadığını vurguladı.

Lübnan Ermeni Okulu 4

Bu sene okul 80. yılını kutluyor. Okulda eğitimin her aşaması için açılan sınıfların yanı sıra bir de teknik lise bulunuyor. Görece daha yeni olan teknik lise, öğretmenlikten mühendisliğe farklı alanlarda mesleki eğitim veriyor. Okul müdürünün açıkladığı üzere, Fransızca eğitim veren, fakat Fransız Bakaloryası müfredatını uygulamayan bir okul; bir tek teknik lise İngilizce öğretim veriyor. Okul yerleşkesinin avlusunda Ermeni alfabesinin yaratıcısı Aziz Mesrob'un bir heykeli var. Okul aynı zamanda kamuya açık Ermenice kursları da sunuyor.

Çizelge 3.7 : Lübnan Ermeni Okulu 4, Öğrenci Sayısı Değişimi (Attarian, 2014, 50).

2001-2002	2011-2012	2012-2013
791	823	821

Çizelge 3.8 : Lübnan Ermeni Okulu 4, Ermeni Kültür Dersleri Dağılımı (Haftalık Ders Saatleri) (Attarian, 2014, 51).

Sınıf	Ermeni Kültür Ders Sayısı
1	7
2	6
3	7
4	7
5	5
6	5
7	5
8	4
9	2

Sınıf	Ermeni Kültür Ders Sayısı
10	3
11	3
12	1

Lübnan Ermeni Okulu 5

2016’da açılan okulun Ermeni Tarihi öğretmeni olan görüşmecinin aktardığına göre bu okul, öğrenci sayılarındaki azlık ve teknolojik açıdan daha gelişkin bir eğitim kurumuna duyulan ihtiyaç nedeniyle altı farklı ulusal Ermeni Okulunun birleşmesiyle ortaya çıkmış. Geçtiğimiz sene okulun 764 öğrencisi bulunuyormuş.

Attarian’ın aktardığına göre Ermeni okullarının birleştirilmesi (*fusion*) yeni bir strateji değil. Fakat bugün, eskisine kıyasla, okulların birleşme gerekçesinde bir takım dönüşümler meydana gelmekte.

1930’ların ortalarında, hayatta kalan Ermeni mültecilerin yerleştirildiği kamplar Bourj Hammoud mahallesinin dört bir yanına yayılmış haldeyken, önemli altyapısal sorunlar baş gösterdi. Özellikle Ermeni okulları aşırı öğrenci nüfusu ve yetersiz hijyen koşulları sebebiyle sıkıntı çekmekteydi. [...] Bourj Hammoud ilkokullarını tek, büyük, yeni yapılmış bir binada birleştirirken bir yandan da mahalle yaşantısını korumak için anaokulu sistemini sürdürme fikri [bu dönemde gelişti]. Maddi bir çözüm üretmenin de ötesinde, birleşik bir okul, [...] aynı zamanda “ulusal” birlik hissiyatı yaratacak ve kolektif kimliği güçlendirecekti. Mahalledeki öğrenci sayısının bin civarı olduğu 1930’ların “büyüme bazlı” ilköğretim sistemi ile kıyaslandığında, bugün benimsenen okulların birleştirilmesi vizyonu hem sayılar, hem de gerekçeler açısından oldukça farklı. (Attarian, 2014, 24)

Ayrıca konuya dair farklı bakış açılarının varlığına dikkat çeken Attarian, bugün için okulların birleştirilmesinin ekonomik ve eğitimsel sorunlara bir çözüm teşkil edip etmediği konusunda bir fikir birliğinin olmadığını da altını çiziyor.

3.3.1.3 Dili ve Kimliği Korumak ile Entegre Olmak Arasında: Fransa’da

Ermeni Okulları ve Tarih Eğitimi

Fransa’daki Ermeni okulları üzerine çok az araştırma mevcuttur. Mevcut araştırmalar da büyük oranda Ermenice dil eğitimine veya Fransa’daki çift dilli okulların durumuna dair bir çerçeve ihtiva etmektedir. Bu sebepten ötürü, Fransa’nın Ermeni Okulları ile ilgili bu bölüm kapsamında büyük oranda elektronik kaynaklardan, okulların kendi internet sitelerinden ve saha çalışması kapsamında yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır.

Bugün Fransa’da halen faaliyet göstermekte olan yedi Ermeni Okulu bulunmaktadır. Bu okullarda toplam öğrenci sayısı 1.300 civarındadır. Okullar, bir yönetim kurulu (*conseil d’administration*) tarafından yönetilmekte, bu kurullar bazen kurum içi seçim

ile, bazı durumlarda da Ermeni Apostolik Kilisesine bağlı meclisler ya da Hamazkain gibi kültür ve eğitim vakıflarının yönetim kurulları tarafından atanma yolu ile kurulmaktadır. Okul müdürleri yine ya yönetim kurulu tarafından seçim ile ya da okulun bağlı olduğu kültürel ya da dini kurum tarafından atama yolu ile belirlenmektedir. Öğretmenler ise ya okul müdürü ya da yönetim kurulu tarafından seçilmekte, Fransız müfredatına bağlı derslerin öğretmenleri ise Fransız Özel Okullar Yönetmeliği uyarınca gerekli sınavı başarıyla tamamlamış öğretmen havuzundan seçilerek işe alınmaktadır. Bütün Ermeni Okulları Fransız Devleti ile anlaşmalı olduklarına işaret eden mukaveleye merbut (*sous-contrat*)⁷³ bir statüye sahiptir. Bu statü, maaşların büyük bir kısmını devlet desteği ile ödeyebilme olanağı sayesinde maddi bir kapasite sağlamanın yanı sıra ailelerin okula yönelik güvenini telkin etme fırsatı sunmaktadır (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 504).

Çizelge 3.9 : Fransa’da Ermeni Okulları (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 503-4).

Okul Adı	Yerleşim Bölgesi	Açılış Tarihi	Kontrat Durumu	Eğitim Seviyeleri	Öğrenci Sayısı
Tebrotzassère	Raincy	1928	Var	Ana Okulu İlkokul Ortaokul	240
Saint Mesrop	Alfortville	1978	Var	Ana Okulu İlkokul Ortaokul	200
Hamazkain	Marsilya	1980	Var	Tüm Seviyeler	350
Markarian-Papazian	Lyon	1988	Var	Ana Okulu İlkokul	200
Barsamian	Nice	1988	Var	Ana Okulu İlkokul	80
Tarkmantchatz	Issy-les-Moulineaux	1996	Var	Ana Okulu İlkokul	90

⁷³ Fransa’da özel okullar için iki seçenek söz konusudur. Tam özerklik sağlayan birinci seçenekte, resmi Fransız müfredatlarını takip etme zorunluluğu olmaksızın okullara kendi müfredatlarını uygulama izni verilmekte, fakat bu durumda okulun tüm masrafları ve öğretmen maaşları yine okul idaresi ya da okulun bağlı bulunduğu kuruluş tarafından karşılanmaktadır. Kısmi özerklik getiren ve devlet sübvansiyonu sağlayan ikinci seçenekte ise okul tarafından Fransız müfredatına uygun olarak açılan dersler mukaveleye merbut addedilerek, bu derslere giren öğretmenlerin maaşı devlet tarafından ödenmektedir. Söz konusu seçenek, aynı zamanda özel okullara müfredat dışı dersler açma ve bu derslerin öğretmeni olan kişilerin maaşını yine devlet bütçesinden ödeyebilme olanağı da vermektedir. Bu sebepten ötürü pek çok Ermeni Okulu mukavele elde etmek için çabılıyor olsa da, bu zorlu bir süreçtir. Üstelik, bir özel okul açıldığı tarihten ancak beş sene sonra mukavele başvurusunda bulunabilmektedir. Bu süreç zarfında okulların kendilerini sübvansiyon edecek sermayeye sahip olması gerekmektedir.

Okul Adı	Yerleşim Bölgesi	Açılış Tarihi	Kontrat Durumu	Eğitim Seviyeleri	Öğrenci Sayısı
Hrant Dink	Arnouville-les-Gonesse	2007	Başvuru Aşamasında	Ana Okulu İlkokul	90

Fransa’da ilk Ermeni eğitim kurumları, Tehcir sonrasında ülkeye taşınan Osmanlı Ermeni Okullarından oluşmaktadır. 1920’lerde Fransa’ya yerleşen bu okullar arasında Samuel Moorat Ermeni Koleji ile Tebrotzassère Ermeni Okulu bulunmaktadır. İtalya’nın Padua kentinde 1834 yılında Mihitaryanlar tarafından Samuel Moorat’ın sağladığı fon sayesinde kurulan Ermeni Koleji, 1928 yılında Fransa’nın Sèvres kentine taşınır. İlk etapta 60 öğrencisi bulunan okul, esasen Napolyon’un kartografinin evi olan ve daha sonraları başka Fransız eğitim kurumlarına devredilen bir binaya yerleşmiştir. 2. Dünya Savaşı esnasında kapatılmış olan okul, savaş sonrası dönemde restorasyonunun ardından yeniden açılmış olsa da, öğrenci sayısının azlığı ve bütçe yetersizliği sebebiyle 1990 yılından bu yana haftalık okul olarak işlemektedir. Mihitar Kongregasyonu mülkiyetinde bulunan kompleksin bir Ermeni kültür ve tarihi müzesine dönüştürülmesi amacıyla 2015 yılında bir proje başlatılmıştır (Bonnet, 2015).

Fransa Ermeni Okulu 2 ise Anadolu’da, özellikle de altı vilayetlerde bulunan Ermeni köylerinde görev yapacak kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla 1879’da Ortaköy’de açılmıştır. 1895 yılında Abdülhamid’in yayınladığı bir karar ile kapatılan okul, ancak 1909’da kapılarını yeniden açmış, bu tarihten Tehcir’e kadar olan süre boyunca üç yüzün üstünde kadın öğretmen yetiştirmiştir. Tehcir sonrasında 1918-1922 yıllarında yetimhane olarak iş gören okul, himayesindeki yetimler ve öğretmenler tarafından 1922’de önce İzmir’e, oradan da Yunanistan’a taşınır. 1924’te Fransa’ya Marsilya kentinden giriş yapan okul, nihayet 1928’de bugünkü yerleşim yeri olan Raincy’ye varır.⁷⁴ Okulun Ermeni kültür dersleri öğretmeni olan görüşmeci, kurumun tarihini şu sözlerle ifade ediyor :

1879’da Konstantinopol’de kurulmuş bir okul, vilayetlerde Ermeni kız okullarında görev yapacak kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla. Tabii o dönem aynı zamanda ulusal uyanış dönemi, tüm Osmanlı ya da Avrupa halkları gibi Ermeniler de etkilenmişler. O zaman kadınların da okullaşması gerektiğini anlamışlar. Fakat bunun için öğretmene ihtiyaç var. İşte böylece bizim okulumuz, Konstantinopollü Ermeni kadın entelektüeller tarafından kurulmuş. Okulun tarihi ve başından geçenler aslında çok sembolik. Çünkü Soykırım’dan sonra ülkeyi terk edip önce Yunanistan’a, ardından da Marsilya’ya gitmek zorunda kalmışlar. En sonunda da Paris bölgesine gelip Raincy’ye yerleşmişler. [...] Soykırım esnasında kız çocukları için yetimhane olarak kullanılmış, sonra buraya [Fransa’ya] geldiğinde bir süre daha yetimhane

⁷⁴ Okul ile ilgili bilgiler, kurumun resmi web sitesinden derlenmiştir.

olarak kalmış. Zamanla işte okul olmuş. Bugün ortaokul 3. sınıfa kadar ders veriyor. Devlet tarafından tanınmış bir okul bu, benim maaşımı mesela devlet ödüyor. Benim girdiğim dersin tam adı “Ermeni Halkının Dili, Edebiyatı ve Tarihi” ve ben okulun bu dersine giren tek öğretmenim. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Bugün anaokulundan ortaokula toplam 240 öğrencisi bulunan bu Ermeni Okulu, Fransa'nın özel okullar yönetmeliği uyarınca dersleri mukaveleye merbut (*sous-contrat*) bir statüye sahiptir. Bu kapsamda Fransız resmi müfredatı uyarınca zorunlu olan derslerin dışında Ermeni Dili ve Edebiyatı ile Ermeni Tarihi dersleri de verilmektedir. Ermeni Tehciri konusu, bu dersler kapsamında ortaokul 3. sınıfta (12 yıllık bir eğitim sisteminde 9. sene) işlenmekte, dolayısıyla Fransız müfredatı uyarınca Tarih-Coğrafya dersi ile aynı seviyeye denk gelmektedir (Baïetto, 2015).

Marsilya'da bugün faaliyetlerine devam eden bir Ermeni Okulu bulunuyor.⁷⁵ Esasen Lübnan menşeli Hamazkain Ermeni Kültür ve Eğitim Vakfı'na bağlı olan bu okul, Fransa'nın özel okullar yönetmeliği uyarınca dersleri mukaveleye merbut (*sous-contrat*) olan bir okul niteliğindedir. 1980'de faaliyete giren okul, önce sadece ana okul ile başlayıp sonra her sene yeni bir sınıf açarak 1993-1994 eğitim öğretim dönemi itibariyle tüm eğitim kademelerini içerecek ve ilk mezunlarını verecek şekilde genişlemiştir. Bugün Fransa'da anaokulundan liseye kadar her aşamada Ermeni kültürü, dili, edebiyatı ve tarihi öğrenimini veren tek günlük okul olarak dikkat çekmektedir. Bugün 340 öğrencisi bulunan okulun Aile Birliği (*Comité des Parents d'Elèves*) 24 Nisan Soykırım Anmaları için okuldan başlayıp önce Beaumont Ermeni Apostolik Kilisesine sonra da 24 Nisan 1915 Sokağına (*Rue du 24 avril 1915*) varan Ermeni Soykırımı Anıtı'nda son bulan bir yürüyüş organize etmektedir.⁷⁶ Okulun müdürü, Fransa'da Ermeni belleğinin durumuna ve bu bağlamda okulların oynadığı role şu sözlerle dikkat çekiyor:

Ermeni belleği çok uzun zamandır Soykırım tarihinin gölgesi altında kalmış. Çünkü biz biliyoruz ki Ermeni olmak demek, Soykırım kurbanı olmak demektir, basitçe bu böyledir. Mesela Fransa'da başlangıçta eğitim kurumu olarak sadece haftalık okullar var. 1980'lere kadar çok fazla okul yok, çok geç ortaya çıkıyorlar. Fransa'da Ermeni Tarihine dair aile içi aktarım da zayıf olduğundan, okul bütünsel bir şekilde kendi tarihini yeniden sahiplenmek için önemli bir alan haline geliyor. Ben bunu Fransa'daki Ermenilerin güçlü bir şekilde hissettiğine inanıyorum, ben kendim bunu çok güçlü bir şekilde hissediyorum. Dün olduğu gibi bugün de öğrencilerimizin Soykırım'a bu kadar kenetlenen bakış açısından çıkmalarını önemsiyorum.

⁷⁵ Marsilya'nın bir diğer Ermeni Okulu olan Notre Dame de Sacre Cœur, mukaveleye merbut statüsü üzerinden faaliyetlerine devam ediyor olsa da, uzun zaman önce el değiştirdiğinden dolayı bugün sadece Ermenilere değil, herkese eğitim veren, dolayısıyla da Ermeni kültür derslerini tedavülden kaldırmış bir okula dönüşmüştür.

⁷⁶ Okul ile ilgili bilgiler, kurumun resmi web sitesinden derlenmiştir.

Elbette önemlidir, elbette tarihimizin bir parçasıdır. Ama bir öncesi olmuştur, bugün de bir sonrası yaşanmaktadır. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

Hamazkain'e bağlı bir başka eğitim kurumu ise Paris'in banliyösü olan Issy-les-Moulineaux'da kurulan bir Ermeni Okuludur. Bu bölgede ilk Ermeni nüfus, Tehcir sonrasında 1923 yılı dolaylarında yerleşmiştir. 1975 itibariyle Lübnan'dan gelen Ermenilerin yanı sıra İran ve Sovyet Ermenistan'ı göçmenleri ile birlikte yaklaşık 5.000 Ermeni, Issy-les-Moulineaux toplam nüfusunun %10'unu teşkil eder. Yoğunlaşan Ermeni nüfusun eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla 1996'da faaliyete giren ve mukaveleye merbut statüsünü 2005 yılında kazanan bu Ermeni Okulu, Hamazkain grubuna ise 2015 yılı itibariyle katılmıştır. Henüz sadece anaokulu ve ilkokuldan oluşan okulun 107 öğrencisi bulunmaktadır.⁷⁷

Öğrencilerin haftanın her günü gidebileceği tam zamanlı Ermeni okullarının yokluğunda anadilin ve kültürel mirasın aktarımı amacıyla gerek kiliseler, gerekse kültür dernekleri bünyesinde açılan haftalık okullar, bugün daha çok kuşaklar arasında hızla kaybolan Ermenice konuşma becerisini telafi etme amacını taşımaktadır (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 507). Bu doğrultuda Ermeni Hayırseverler Genel Birliği (*fr.* UGAB) bünyesinde açılan haftalık okul, altı yaşından itibaren çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik Ermenice öğrenimi vermektedir. Alfabe, okuma-yazma dışında şarkı ve tiyatro atölyesi aracılığıyla öğrencilere dil yeteneklerini geliştirme fırsatı tanıyan haftalık okul, aynı zamanda Ermeni halk dansları kursu da sunmaktadır.⁷⁸ UGAB Haftalık okulu Ermenice eğitmeni ve tiyatro atölyesinin yönetmeni olan görüşmeci, işlerinin zorluğunu "herkes çift dilli değil, bütün öğrenciler aynı seviyede Ermenice bilmiyor, bilen de konuşmıyor, kendini ifade edemiyor" diye ifade ederek, tiyatronun bu bağlamda taşıdığı yöntemsel araçların son derece etkili olabildiğini belirtiyor:

Tiyatro atölyesinde, elbette, geleceğin sanatçıları ya da aktörlerini yetiştirme hedefi gütmüyoruz. Tiyatro, sözün özgürleşmesine ve bir etkileşimin kurulmasına aracı oluyor. Çocuklar bedenlerini kullanmayı ve düşüncelerini ifade etmeyi öğreniyorlar. [...] Önünüzde yüz kişi varken söz almak çok zor, düşünün ki bir youn sergiliyorsunuz ve ebeveynleriniz, ellerinde fotoğraf makineleriyle sizi izliyor. Elbette bu bazı çocuklarda kaygı ve gerilim kaynağı olabiliyor. Bunu aşmak için ne yapacaksınız? Onlara güven vereceksiniz. Bu güven, onlara hayatlarının sonraki aşamalarında da yardımcı olacak, örneğin bir iş görüşmesine gittiklerinde fayda sağlayacak. Netlikle konuşabilmek, iletişim kurabilmek için sözün özgürleşmesine izin vermemiz gerekiyor. Bu öğrenilebilecek bir şeydir. [...] Daha şimdiden

⁷⁷ Okul ile ilgili bilgiler, kurumun resmi web sitesinden derlenmiştir.

⁷⁸ Okul ile ilgili bilgiler, kurumun resmi web sitesinden derlenmiştir. Bkz. <http://ugabfrance.org/programs/ecole/> Erişim tarihi: 08.05.2019

bazı çocuklar konuşmalarında daha önce okudukları edebi metinlerden alıntılar yapmanın keyfine varıyorlar, tabii ki kendi seslerini bulmaları biraz daha zaman alacak ama önemli olan onlara bu zevki sunabilmek. (UGAB Haftalık Okulu, Ermeni Dili Öğretmeni)

Çift dillilik Fransa'daki Ermeni Okulları için bir fırsat olduğu kadar bir tuzak haline de gelebilmektedir. Hemen hemen tüm okulların adına eklenmiş olan çift dilli (*bilingue*) ifadesi, bir yanda ulusal eğitim müfredatı, diğer yanda da kuruluşlarının ana hedefi olan Ermeni dilini ve kültürünü aktarma kaygısı arasında bir denge kurma zorunluluğuna delalet eder. Esasen okulların çift dilli olduğunun adlarında vurgulanması ilginçtir; zira ne Osmanlı İmparatorluğu döneminde, ne de bugün Ortadoğu'daki Ermeni diasporasında kullanılan bir ifade değildir bu. Diasporanın her yerinde söz konusu olan "Ermeni Okulu" iken, Fransa'da "Çift Dilli Fransız-Ermeni Okulu" olarak betimlenmektedir. "Ermeni kökenli Fransız" bir kimliğin benimsendiği bir ülkede böyle bir adlandırmanın bir anlamda kendini dayattığı da söylenebilir (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 504-5). Öte yandan, içinde yaşanan toplumun konuştuğu dilin her zaman için bu dengeyi kendi lehine çekmesi de kaçınılmazdır; zira okul ve aile dışında ikinci dilin konuşulduğu alanlar oldukça dardır. Bu noktada UGAB Ermenice eğitmeni olan görüşmeci, Ermeni Okullarının gerçekten çift dilli olabilmesinin ve iki dil arasında denge kurabilmesinin öğrenciler kadar öğretmenlerin de çift dilli olması ile sağlanabileceğini düşünüyor.

Çocuk her gün Fransızca konuşuyor, Fransızca duyuyor, kendini Fransızca ifade ediyor. Küçük yaştan okul çağına kadar, hiçbir sorun yaşamadan Fransızca'yı öğreniyor haliyle. [...] Dolayısıyla ister istemez baskın dil Fransızca oluyor. Elbette bazı ebeveynler mükemmel Ermenice konuşuyor, böylece çocuk da okula gelmeden önce duyarak, konuşarak, pratik ederek dili öğrenebiliyor. Ama her hâlükarda bir kez okula geldi mi, baskın dil, yine içinde yaşadığımız ülkenin dili haline geliyor. Çünkü eğitimin dili bu. Eh peki o zaman Ermenice için nasıl olacak da bir yer bulacağız? Haydi diyelim ki Ermeni okuluna gittiler. Eh, orada da ulusal eğitim müfredatı takip ediliyor. Dolayısıyla en fazla 4-5 saat Ermenice ders alıyorlar. Bana sorarsanız en uygun çözüm, çift dilli okullarda tüm öğretmenlerin de çift dilli olması. O zaman öğretmenler, her iki dil arasında köprü kurabilir, iki dili aynı anda kullanarak ders işleyebilir, aralarında geçiş yapabilir. Mesela düşünün ki Tarih-Coğrafya dersi öğretmeni çift dilli, dersin on beş dakikalık bir bölümünü anlattıklarını Ermenice özetlemek için kullanabilir. Bu hem dil için hem de öğrencilerin kimlik algısı için çok faydalı olur. (UGAB Haftalık Okulu, Ermeni Dili Öğretmeni)

Diğer yandan dil öğrenimi meselesinde bir de Ermenicenin lehçe farklılıklarından ve Batı-Doğu Ermenicesi ayrımından kaynaklanan zorluklar da yaşanmaktadır. Daha önce Fransa'daki Ermeni diasporasının ele alındığı bölümde de değinildiği üzere Fransa'da yaşayan Ermeni nüfus farklı zamanlarda farklı coğrafyalardan ülkeye gelmiş, dolayısıyla farklı lehçelerden dilleri konuşan bir niteliğe sahiptir. Ek olarak aynı lehçeyi konuşuyor olsalar bile uzun zamandır Fransa'da yaşayan ailelerin çocukları Ermeniceyi okulda, lehçelerinden ve yerel etkilerden arındırılmış bir

akademik bağlamda öğrendiklerinden yeni gelen sınıf arkadaşlarıyla anlaşamayabilmektedir. Bu heterojenlik, öğretmenleri ve okulları Ermenice öğreniminde pek çok açıdan yöntemsel ve organizasyonel yapılandırmaya zorlamaktadır (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 515-16).

Dolayısıyla Fransa'daki Ermeni Okullarının, ister haftalık isterse günlük olsunlar, iki uçlu bir zorunlulukla karşı karşıya olduğu tespit edilebilir: Bir yanda dilin ve kültürün aktarımı aracılığıyla kolektif kimlik duygusu yaratmak, diğer yanda ise bilişsel, sosyal ve psişik yeterliliğin göstergesi olarak kültürel çeşitliliği ve çok dilliliği yüceltmek. Bu sonuncusu, genellikle son birkaç kuşaktır dillendirilmekte olan, görece daha yeni bir söyleme tekabül etmekte ve Fransız Cumhuriyeti'ne faydalı, hoşgörülü bir yurttaşlık anlayışıyla beraber düşünülmektedir. Bu bağlamda Fransız usulü entegrasyon modelinin çöküşü karşısında 20. yüzyıl sonları itibarıyla benimsenen yeni eğitim politikalarına da paralel bir seyir izlemektedir (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 507-8). Okulların internet sitelerinden ya da gazete röportajlarından ilan ettikleri pedagojik misyonları da bu ikili mecburiyetler çerçevesine işaret eder niteliktedir.

Saint Mesrop okulunun üç ana misyonu: 1. Öğrencilerin ortaokulda başarılı olmasını sağlayacak kaliteli eğitimi ve danışmanlığı sunmak, 2. Yazılı ve sözlü Ermenice dil yeteneğini geliştirmek ve müfredat dışı etkinlikler aracılığıyla pekiştirmek, 3. Çift dillilik pratiğine uygun kültürel ve linguistik altyapıyı sağlamak.

Markarian-Papazian okulunun üç ana misyonu: 1. Ulusal eğitim müfredatını uygulamak, 2. Ermeni kültürü ve dilini geliştirmek, 3. Ermeni Apostolik Kilisesinin inançlarını aktarmak.

Tarkmanchatz okulunun ana misyonu: Mezun olan öğrencilerin başka okullarda devam edecekleri öğrenim hayatında başarıyı yakalamalarını sağlamak, başkalarına saygılı ve barışçıl bir insan olarak kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanımak, böylece çağdaş toplumda kendilerine bir yer edinmelerine fırsat sunmak. Bu amaçla Fransız Ulusal Eğitim Bakanlığının öngördüğü eğitimsel projeyi uygulamaya sokmak ve Ermeni dilini, kültürünü, tarihini aktarmak. (Aktaran Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 506)

Bugün Ermeni Okullarının karşı karşıya olduğu temel zorluk, çift dilli pratiğin Ermeni ayağını garanti altına almaktır. Zira sosyo-ekonomik olarak Ermeni diline atfedilen önem oldukça düşüktür; ayrıca pek çok öğrenci için anadil niteliği de taşımaz. Dolayısıyla okulların öncelikli hedefi, hem ailevi ya da toplumsal bağlamı içerisinde, hem de öğrencinin tecrübesinde bu iki dil arasındaki rekabeti ortadan kaldıracak ya da en aza indirecek bir projeyi yürürlüğe koymak olmalıdır. Bununla birlikte, Fransa'daki Ermeni Okullarının henüz böylesi bir pedagojik yaklaşım geliştiremediği tespit edilmektedir (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 511). Bu noktada okulun böyle bir “proje” olarak görüldüğü Marsilya Ermeni Okulunun, burada alıntılanan makalenin de yazarları arasında bulunan müdiresi, kendi okullarına kayıtlı olan

Fransız öğrencilerin de bulunduğunu belirterek, Ermeni öğrenciler gibi bu Fransız öğrencilerin de okulun projesinin bir parçası haline geldiklerini vurguluyor. Bu doğrultuda okulun Fransız öğrencileri de Ermenice öğrenmekte, Ermeni Tarihi okumaktadırlar.

Bizim projemiz, elbette, öncelikle Ermeni öğrencileri ilgilendiren bir projedir. Fakat Ermeni kökenli olmayan öğrencilerimiz de var ve onlar da tüm öğrenciler gibi Ermenice öğreniyorlar. Nasıl yabancı dil olarak İngilizce ya da İspanyolca öğreniyorlarsa, öyle. Bu çok önemli. [...] Bakın, biz özel bir okuluz ve bu özel okul bir proje üzerinden işler. Bu okula kaydolun tüm öğrenciler de bu projenin bir parçası haline gelir. Sonuçta Marsilya'da ne devlet okulu ne de özel okul açığı var; eğer ebeveynler bizim okulumuzu tercih etmiş, çocuğunu buraya kaydettirmişse o zaman bütün bir projeye kaydettirmiş oluyorlar. Bizim projemiz ise öğrencilerin ait oldukları kimliğe ve tarihe dair bir bilinç kazanarak yetişmelerini sağlamaktır. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

Okulların benimsediği eğitimsel proje, her hâlikarda, pek çok zorunluluk ile karşı karşıyadır. Örneğin ailelerin tavrı, eğitimin kalitesine ve kamusal eğitim ile etkileşimine ya da okul ücretlerine dair taleplerine bağlı olarak çeşitlilik arz etmekte, bu doğrultuda okul yönetimlerini açmaza sürükleyebilmektedir. Ayrıca Fransa'da ya da başka ülkelerde bulunan ortakların/partnerlerin beklentileri okul yönetimlerini ideolojik varyasyonlara adapte olmak durumunda bırakabilmektedir. Diğer yandan devlet sübvansiyonu için elzem olan mukaveleye merbut statünün elde edilmesi ile birlikte gelen pek çok sınırlama ve kontrol mekanizması söz konusudur (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 511-12). Ayrıca okulların kendi aralarında bir koordinasyon sistemi bulunmadığından büyük oranda dağılmış ve birbirinden habersiz oluşu, bu eğitim kurumları üzerine pek az araştırmanın yapılmış olması ve dolayısıyla sorunları çözecek projelerin geliştirilememesi bir başka sorun teşkil etmektedir. Son olarak, öğretmenler de kendilerine aşırı yük bindirilmesi sorunuyla karşı karşıyadırlar; haftalık 20 saati bulan işyükünün yanında ders programları geliştirmek, derslerde kullanmak üzere eğitim materyali hazırlamak, sınav yapmak ve değerlendirmek, müfredat dışı etkinlikler organize etmek gibi mesai saati dışına taşan görevleri de üstlenmek durumundadırlar (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 519).



4. TARİH DERS KİTAPLARINDA ERMENİ TEHCİRİ: BAĞLAM, ANLATI, PEDAGOJİ

Ders kitaplarında Ermeni Tehciri anlatısının incelendiği bu bölüm, tez araştırmasının da temel analiz unsurunu teşkil eder. Buraya kadar, ülkelerin eğitim sistemlerinin, tarih disiplinine yaklaşımlarının, pedagojilerinin genel tasviri ortaya kondu. Bu bölümdeyse, ilk olarak, Ermeni Tehciri'nin betimlenen bu tablo içerisinde nasıl bir konuma yerleştirildiği ele alınacaktır. Elbette bu konum, sadece tarih eğitimi bağlamında değil, aynı zamanda ülkelerin Tehcir'e yönelik siyasi tutumlarındaki değişimler bağlamında da belli başlı noktaların vurgulanmasını beraberinde getirmektedir. Bölümde ikinci olarak, ders kitaplarının üretildiği koşullar ile birlikte içerik ve pedagoji bağlamında taşıdıkları niteliğe dair öğretmenlerin değerlendirmesine yer verilmektedir. Ardından ders kitaplarından birebir alıntılar ve görseller aracılığıyla Tehcir anlatısının bir analizi yapılmakta, ek olarak kitapların sunduğu tarihsel belgeler, görseller, haritalar üzerinden anlatının pedagojik çerçevesi tartışılmaktadır. Ders kitapları ile ilgili önemli bir başka pedagojik boyut olarak bölüm sonu değerlendirme soruları, kavramsal tanımlamalar ve merkezi sınavlara hazırlık amacıyla eklenen aktiviteler de irdelenmektedir.

4.1 Dört Ülkenin Tarih Müfredatları ve Ders Kitaplarında Ermeni Tehciri: Geçmişten Günümüze Genel Bir Bakış

4.1.1 “Resmi Tez”in Teşekkülü ve Öğretimi: Türkiye

Türkiye’de Ermeni Tehciri’ne yönelik tarihyazımı girişimleri, siyasi atmosfer ve “Resmi Tez”in ortaya çıkışı daha önce detaylı olarak ele alınmıştı. Bu bölümde, daha çok Türkiye nezdinde tedavüle sokulan bu pratiklerin ve söylemlerin eğitim alanına, özellikle de tarih eğitimine yansımaları irdelenmektedir. Dixon, Ermeni Tehciri'nin ders kitaplarındaki sunumuna dair tarihsel anlatının gelişiminde üç farklı aşama tespit eder. 1981 ile 1990'ların başına kadar resmi tezin ders kitaplarına girişini imleyen ilk aşama, temelde 1. Dünya Savaşı esnasında Ermeni “mezalimi” iddiası üzerine kuruludur ve Tehcir kararını güvenlik argümanına bağlamaktadır. 1994-2001 arası

ikinci aşamada ise Ermenilerin “hain” olduğu ve Türkleri “arkadan bıçakladığı” anlatısı eklenmiştir. 2002 itibariyle başlayarak günümüze kadar gelen son aşama ise, “en iyi savunma saldırıdır” düsturunu çağrıştıran bir gerekçelendirmeyle, asıl Ermenilerin Türklere soykırım uyguladığı iddialarını barındırmaktadır (Dixon, 2010, 104-9). Bu dönüşümleri gözlemleyecek kadar uzun süredir tarih öğretmenliği yapan görüşmeciler nezdinde Türkiye Tezinin tarih eğitimindeki izdüşümlerini tespit etmek mümkün olmaktadır. Bununla birlikte, bir görüşmecinin dikkat çektiği üzere, Resmi Tez ve ders kitaplarının dayattığı anlatı ancak bir yere kadar sınıfta gerçekleşen anlatıya egemen olabilmektedir; zira öğretmenin kendi bakış açısı ve tanımlaması, nihai anlatıyı belirleyen başat faktör olarak ortaya çıkar.

[Önce] “Ruslarla işbirliği yaptılar, göç kararı çıkardık, Osmanlı topraklarında güvenli bir yer olan Suriye’ye güvenlik koridoruyla ceplerine harçlıklarını koyarak gönderdi” diye başladı. Birkaç yıl geçtikten sonra bu "yolda iklim şartlarından kayıplar oldu"ya döndü. Birkaç yıl sonra şu eklendi bu defa, "bölgedeki yerel aşiretler, şakiler, haydutlar, bunların zenginliklerini ele geçirmek için saldırdı"ya dönüştü. Gittikçe eklendi bir şeyler. Ama son dönemde, dediğim gibi yani bu kitaplardaki eklenme çok bir şey ifade etmiyor. Ne çocuklar kitapların içerisinde, ne de öğretmenler. Öğretmen kafasına bir şey koymuş, ya Soykırım diye inanıyor, onun üzerinden anlatıyor, ya Tehcir diye inanıyor, onun üzerinden anlatıyor, ya tamamen bir emperyalist oyun olarak düşünüyor, onun üzerinden anlatıyor. Ona göre argümanlar kullanıyor. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Resmi Tezin teşekkülüne daha detaylı bakacak olursak, ilk vurgulanması gereken nokta, Tehcir konusuna yönelik siyasi ve toplumsal tartışmalarda 1980’lere değin ısrarla sürdürülen sessizliğin eğitim alanında da geçerli olduğudur. Bu doğrultuda, 1980’lere kadar Tehcir şöyle dursun, Anadolu halklarından biri olarak Ermenilerin tarih derslerinde adı dahi anılmamaktadır; öyle ki bu bariz yokluğun kendisi şüphe uyandırıcı bir biçimde dikkat çekmektedir (Dixon, 2016, 234). Bu yokluk, sadece bir halk olarak Ermenileri değil, aynı zamanda tarihsel bir Ermenistan’ı da kapsamaktadır. Bugün bile, coğrafi tarih ve haritalar bağlamında Türkiye’deki ders kitaplarında Ermeni toprakları, geçmiş krallıkları ve kurdukları devletler kati bir biçimde gözardı edilmiştir. Copeaux’nun vurguladığı üzere, bu durum, Ermeni tarihsel coğrafya anlatısıyla taban tabana zıt bir nitelik taşımaktadır (Copeaux, 1999, 291). Yıldırım’ın ders kitaplarında Türk-Ermeni ilişkilerine dair araştırmasında ortaya koyduğu üzere, “Ermenistan” sadece 1. Dünya Savaşı sonrası anlaşmalarda “Türkiye” topraklarının paylaşılması planının uzantısı bir “proje” olarak sunulmaktadır (Yıldırım, 2007, 110). Bu konuda çarpıcı bir örnek, 1931 yılında yayınlanan Cumhuriyet’in ilk kapsamlı ve resmi lise tarih ders kitabında karşımıza çıkar. Dört ciltlik bu dizinin son cildinde,

“Ermenistan” kelimesinin geçtiği bir avuç cümlenin tamamı doğrudan bu projeye ilgilidir.

Düşmanların “Ermenistan ve Kürdistan” namını verdikleri Anadolu şark vilayetlerinin Çarlar İmparatorluğuna verileceği de 16 Şubat 1916 İngiliz - Fransız - Rus Mukavelesile kararlaştırılmıştı. [...] Şimali Amerika Müttehit Devletlerine gelince, harp esnasında bu devletin başında bulunan Vilson, şark işlerinde de nazari milliyet esasına istinaden, Anadolu ve Kafkasyada bir Ermenistan Devleti ihdas etmek emelinde idi. [...] Rusyanın inhilal devrinde Cenubî Kafkasyanın Erivan, Gümrü, Kars şehirleriyle o havalide çokça Ermeni bulunan mıntakaları ihtiva etmek üzere bir Ermenistan teşekkül etmişti. [...] Türk Ordusu, Ermenistan ordusunu mağlup ederek Cenubi Kafkasyaya girince, Gürcüstanla temasa gelmiş oldu. (Tarih IV, 1931, 30, 59, 72, 73)

Bu dönemde tarih ders kitapları, Anadolu’da Ermenilerin tarihsel varlığına dair yokluk bağlamında önemli bir örnek sunmaktadır: Bu kitaplarda Ortaçağ Ermeni uygarlıklarına kısa da olsa bir yer ayrılmış olmasının tek sebebi, Türk devletlerinin Anadolu’daki “düşmanları” arasında olmalarıdır. Dolayısıyla ilgili tarih anlatısında, öncelikle Ermeni Bagrati Krallığının (ya da Ermenilerin tarihsel anlatısında geçtiği haliyle “Büyük Ermenistan”) başkenti Ani’nin Selçuklu Devleti tarafından ele geçirilmesi (1064), sonra da Adana’daki (Ermeniler açısından “Kilikya”) Küçük Ermenistan Krallığı ile Selçuklular arasında yaşanan çatışmalar (12-14. yüzyıllar) yer almaktadır (Copeaux, 1999, 292). Aynı lise tarih kitabının ikinci cildinde, örneğin, şu ifadelerle rastlamak mümkündür:

[...] bir kısım oğuz aşiretleri [...] gördükleri zulümlere dayanamıyarak garba doğru ilerlediler (1029); ve İran’ı geçerek Azerbaycan’a yürüdüler. Oradaki yerli emîrlerle birçok harplerde bulundular; nihayet bunlardan mühim bir kitle Bizans hudutlarına yerleşerek, Ermeniler, Gürcüler ve Bizanslılarla mücadelelere başladılar [...] 1047-1049 senelerinde Ermenistan Türkler tarafından çöğnendi; Türkler Bizans ordularını yenerek Erzurum’a kadar ilerlediler [...] 1053-1054’te Van gölü civarının ve Ermenilerle Gürcülerin Türk saldırılarına maruz kaldığını görüyoruz [...] Fakat Türk akınlarını durdurmak imkânsızdı: 1056-1057’de Ermenistan yeni bir akıma maruz kaldığı gibi, Malatya’da tahrip edildi. (Tarih II, 1931, 259-60)

Türk ulusal kimliğinin kuruluşunda “öteki” olarak tescillenen Ermeniler, tarih ders kitaplarına sadece bu bağlam içerisine yerleştirilebildikleri ölçüde girebilmektedirler (Turan ve Öztan, 2018, 124). Bu söylemin ana kaynağı olarak, Tehcir’in henüz belleklerde taze olduğu 1930’lu yıllarda okutulan Tarih IV işaret edilebilir. Kitap, “İstiklâl Harbi”nin askeri cephelerini Yunanlılar, Fransızlar ve Ermeniler’e karşı verilen mücadeleler üzerinden irdelemekte, bu bağlamda yeni Türk Devleti’nin ilk muvaffakiyetini “Ermenilerin ezilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Ermeniler, Mondros Mütarekesinden beri, gerek Ermenistan dâhilinde [1], gerek hududa mücavir mahallerde Türkleri kitle halinde öldürmekten fariğ olmuyorlardı. 1920 senesi ilkbaharında, Ermenilerin Türklere ettikleri *zulümler* tahammül olunamıyacak bir hale geldi. [...] Osmanlı Devletine galebe etmiş Müttefikler, Ermenilere Trabzon, Erzurum, Gümüşane,

Erzincan, Bitlis, Van vilayetlerini [...] vadetmişlerdi; Ermeniler de bu mev'ut memleketleri istila hayalini besliyorlardı. Türk Ordusu önünde inhizam ve firarla bu hayal uykusundan uyanıp hakikati gördüler [...] Bu mağlubiyet ile Ermeni Devleti, artık Türk Devletine zarar eriştiremeyecek bir hale getirilmiş oldu.

[1] “Ermeni Devleti” denilen bu teşekkülün başına, türk düşmanı ve ifratla ermeni milliyetçisi olan Taşnak Fırkası geçmişti. İtilafçı devletlerin mahmisi olan Taşnak Hükümeti, elinden geldiği kadar Türklere zarar dokundurmağa çalışıyordu. [sic] (Tarih IV, 1931, 72-3)

Her ne kadar böylesi bir zafer övünç gerekçesi olsa da, ulusal kimliğin yaratımında düşmanlaştırılmış bir imge olarak “Ermeniler” aynı zamanda Türklerin mazlumluğu ve masumluluğu eksenli söylemlerin de önemli bir parçasıdır. Mazlumluk hissiyatını intikam duygularına bağlayan sembolik bir milliyetçi zeminin yaratılmasında Ermeni “mezalimi” başlı başına bir kaynak teşkil etmiştir (Turan ve Öztan, 2018, 37-9). Bu sebeple, örneğin Milli Mücadele’nin anlatıldığı Cumhuriyet Tarihi ya da İnkılap Tarihi gibi dersler kapsamında, Ermeni siyasi partileri 1. Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’yi parçalamak isteyen “zararlı cemiyetler” arasında sayılmakta ve kendi ulus devletlerini kurmak için emperyalist güçlerle işbirliği yapmakla suçlanmaktadırlar (Yıldırım, 2007, 74). Bu argüman, özellikle Türk-İslam Sentezinin güçlenmeye başladığı 1970’lerde yayınlanan ders kitaplarında keskin bir şekilde görünürleşmektedir:

Yüzlerce yıldan beri Osmanlı İmparatorluğu içinde rahat ve huzur içinde yaşayan bazı Rum ve Ermeni vatandaşlarımız da Osmanlı Devleti’nin çöküşü karşısında milli çıkarları için harekete geçmişlerdi. Bunlar artık Osmanlı Devleti’nin tüm çöktüğüne inanmışlardı. Bundan ötürü düşmanlarımızla işbirliği yaparak kendi milli çıkarları için kazançlar sağlamak hevesine kapılmışlar, bu amaçla cemiyetler kurmuşlardı [...] Bu arada Anadolu’da yaşayan kimi Ermeni vatandaşlarımız da, Ermeni Patrikhanesi’ne bağlı olarak, bir cemiyet kurmuşlardı. Bunların da amacı, Doğu Anadolu’da ve Çukurova bölgesinde bağımsız bir Ermeni devleti kurmaktı... Doğu Anadolu Vilayetleri Müdafa-i Hukuk Cemiyeti’nin amacı ise Doğu Anadolu’da kurulması düşünülen, Batılılar ve Amerika Birleşik Devletleri tarafından da desteklenen, Ermeni Devletinin kurulmasına engel olmak ve gerektiği zaman silaha sarılarak bu bölgedeki Türk Halklarını savunmaktı [...] Adana ve dolaylarında Fransız mandası altında bir Ermeni devleti kurulacağı söylenmekte idi. Nitekim, yerli Ermeniler bu amaçla Fransızlarla işbirliği yapmışlar ve Türk halkına silah çekmişlerdi. (Oktay, 1977’den aktaran Metin, 2015, 66)

“Zararlı cemiyetler” ile ilgili anlatı, azınlık okullarında tarih dersi veren öğretmenler açısından sorun teşkil eden konulardan biridir. Osmanlı’nın son on yıllarında, özellikle Balkanlar’da vuku bulan milliyetçilik akımlarının dalga dalga bu topraklara yayılarak farklı etnik grupları etkilediği bir dönemde, her grubun kendi politik duruşu doğrultusunda cemiyetler oluşturması aslında tarihsel nedenselleştirme açısından başka türlü anlatılabilecek, daha nesnel bir bağlama oturtulabilecek bir konudur. Gelin görün ki anlatılan Türk Tarihi olduğunda, Türklerin kendi bağımsız devletlerini kurma çabası ile başka ulusların aynı amaçla giriştikleri faaliyetler arasında bir denklik kurulamaz; ikincisi her zaman için birincisine “zarar veren” bir etkinlik olarak

yadsınır, kötülenir ve ayıplanır. Bu doğrultuda tarih öğretmenleri bu bağlamı öğrencilerine aktarırken, böylesi bir alt metnin bilincinde olsalar dahi, ders kitaplarının dilinden konuşmak zorunda kalabilmektedir. Bu zorunluluğa işaret eden ilginç bir diyalog, Ermeni Okulu 3’te gerçekleştirdiğim bir görüşmede yaşandı:

Öğretmen : Ben şahsen müfredatın dışına hiç çıkmıyorum. Orada neyi nasıl diyorsa onu anlatıyorum.

Müdür : [Şaşkın] Ama nasıl yapıyorsun? Mesela “zararlı cemiyetler” mi diyorsun?

Öğretmen : Evet öyle diyorum. Garipsiyorum bunu ben de, ama “zararlı cemiyetler” diyorum. Çünkü sınavda soru öyle geliyor. Öğrencinin öyle bilmesi gerekiyor. Taşnak ya da Hınçak, bunlar zararlı cemiyetler inkılap tarihi müfredatında. (Türkiye Ermeni Okulu 3, Türk Müdür Yardımcısı ve Tarih Öğretmeni)

Öğretmenlerin kendi yaklaşımlarına ve siyasi-ideolojik duruşlarına bağlı olarak bu anlatı çok daha uç boyutlara da taşınabilmektedir. Bu noktada, öğretmenin kendi inisiyatifi ders kitaplarındaki söylemi yumuşatmak yönünde olabileceği gibi bu söylemi köpürterek öğrencilerinde belli bir duygulanım yaratmayı hedeflemek şeklinde de olabiliyor. Bir tarih öğretmeni, bu konudaki görüşünü şu sözlerle dile getiriyor:

Sıkıntı ders kitaplarında mı, öğretmende mi? [Bence] öğretmende daha çok sıkıntı olduğunu görüyoruz. Özellikle dershaneye giden öğrencilerimiz oluyordu geçen yıllarda, farklı dershanelerden gelen çocuklar oradaki öğretmenlerin çok daha böyle nefret dolu, kin dolu anlatımlarından bahsediyorlardı. Hiçbir gerçeklikle de çoğu zaman bağdaşmayan... Mesela Hınçak, "hınç, kin" diye 1915 sonrası kurulmuş bir örgüt olarak, sadece tek amacı intikam almak olan bir örgüt olarak anlatılıyor. Öğrenci onu duyduğunda sadece gülüp geçe de biliyor. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Diğer yandan tarihsel olarak Ermeni Devletlerine yönelik (b)ilgisizliğin kaynağında Türkiye’nin devlet söyleminde ve ulusçu tahayyülünde “devletsizlik” olgusunun yeri de önemli rol oynar. Zira bu düşünceye göre devlet kurmak bir “rüşt” göstergesidir ve Türklerin tarih boyunca pek çok devlet kurabilmiş olması da bir övünç kaynağıdır. Bu doğrultuda Ermenilerin devletsiz oluşu ya da daha doğru bir ifadeyle devlet kuramamış oldukları iddiası, bir eksiklik, bir zafiyet anlamına da gelmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 269). 1985 tarihli lise seviyesi bir tarih ders kitabı bu minvalde çarpıcı bir örnek teşkil eder:

Ermeniler, tarihte hiçbir zaman müstakil bir devlet kuramamışlardır. Bunlar, Roma, İran, Bizans, Arap, Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin hâkimiyeti altında yaşamışlardır. Selçuklular, Bizans ordularını yenerek Doğu Anadolu’ya hâkim oldukları zaman, yer yer dağınık şekilde olan Ermeniler de Türk hâkimiyeti altına girdiler. Aslında Bizans’ın sürekli baskısından bıkan Ermeniler, Selçukluları bir kurtarıcı gibi karşıladılar. Gerek Selçuklular, gerek Osmanlılar zamanında, Ermenilerin dinlerine, dillerine, örf ve âdetlerine hiç karışılmamıştır. Bu hoşgörünün hâkim olduğu devlet yönetiminde Ermeniler uzun bir süre Türklerle içiçe ve mutlu olarak yaşamışlardır. (Akşit, 1985, 134-35’ten aktaran Copeaux, 1999, 299)

1980'lerin ilk yarısında büyük oranda merkezileştirilmiş bir "Resmi Tez" söz konusu olduğundan, Ermeni Tehciri de müfredatlara girerek tezin toplumsal tabana yayılması projesinin bir halkasını teşkil eder (Turan ve Öztan, 2018, 268). Artık ders kitaplarında resmen "Ermeni Sorunu" adıyla yer alan bir alt-bölüm vardır; esasen bu döneme kadar hep devlet söyleminde "Ermeni Meselesi" olarak adlandırılmasına rağmen Ermenileri bir "sorun" olarak gören güncel siyasetin etkisiyle adlandırma da değişmiştir (Gürpınar, 2016, 234). Daha önce bahsettiğimiz üzere, resmi tez dört temel argüman üzerine kuruludur: Anadolu tarihinde bir Ermeni yurdu olduğunun reddi, Osmanlı idari düzeninin hoşgörüsü esaslı olduğu iddiasıyla Ermeni isyanlarının gayri-meşruluğu, Ermeni meselesini emperyalist rekabete bağlayıp "Büyük Güçler" tarafından Ermenilerin kullanıldığı iddiası ve savaş koşullarını öne sürerek Tehcir'i gerekçelendirme (Turan ve Öztan, 2018, 242-42). Bu argümanlar, tezin kurumsallaşma sürecine bağlı olarak kademeli bir biçimde tarih (özellikle de "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük") ders kitaplarına girer. 1980-2000 arası tarih ders kitaplarında bu minvalde birkaç örnek aşağıda sunulmuştur.

Osmanlılar Anadolu'da bir Ermeni devleti bulup onu sona erdirmiş değillerdi. Zaten Ermeniler 1918 yılına kadar, bağımsız bir devlet de kurmamışlardır. Ermenilerin ayrıca, büyük bir çoğunluğu da hep Rusya ile İran arasındaki Güney Kafkasya'da yaşamışlardır ve yaşamaktadırlar. Osmanlı Devleti Anadolu'da yayılınca dağılık halde bulunan Ermenilerle karıştı. Bunların en fazla göze çarptığı yer de Doğu Anadolu idi. Zira orası, Güney Kafkasya'daki Ermeni topraklarına yakındı. (Mumcu, 1992, 166-67'den aktaran Yıldırım, 2007, 98)

Rus ordularının Doğu Anadolu Bölgesi'ni işgale başlaması ve Ermeniler'i silahlandırarak bölge halkının üzerine saldırtması binlerce masum insan öldürüldü. Osmanlı Devleti, devlet aleyhine çalışan ve çeteler kurarak baskınlar düzenleyen sınır bölgelerindeki Ermeniler'i cephelerden uzak kesimlere gönderdi. (Yıldız ve ark., 1990, 182'den aktaran Yıldırım, 2007, 104)

1914 yılından itibaren Ermeni olayları yeniden şiddetlendi. Ruslar Doğu Anadolu'daki işgal ettikleri bölgelerdeki Ermenileri silahlandırarak Türkler üzerine saldırttı. Buralara Rusya'dan Ermeni nüfusu getirerek yerleştirdiler. On binlerce Türk vahşice katledildi. Osmanlı hükümeti, savaş bölgesinde emniyeti sağlamak için Ruslarla işbirliği yapan Ermenileri Suriye'ye nakletti (tehcir). Göç sırasında gerekli emniyet tedbirleri alındı. I. Dünya Savaşı sonrasında Rus işgalindeki Anadolu topraklarında bulunan Ermeniler, Ruslarla birlikte çekildiler. (Miroğlu ve Halaçoğlu, 1990, 167'den aktaran Yıldırım, 2007, 104)

Mavri Mira ile temasta bulunan Ermeni Patriği de, Rumlarınkine benzer bir cemiyet kurmuştu. Daha önce Ermenilerin kurmuş olduğu Taşnaksütyun ve Hınçak adlı yer altı örgütleri de Milli Mücadele döneminde Türkleri arkadan vurmak için yabancı devletlerle işbirliği yapıyordu. (Kalecikli, 1994, 48'den aktaran Yıldırım, 2007, 82)

Öte yandan Ermenileri şeytanlaştırma çabasının tarihsel anlatıda bir takım kronolojik kaymaları da beraberinde getirdiği tespit edilebilir. Zira özellikle Ermenilerin Tehcir esnasında öz-savunma amacıyla giriştiği mücadelenin yine Tehcir gerekçesi olarak sunulmasıdır. Yine başka bir örnek, I. Dünya Savaşının sona ermesiyle birlikte

Anadolu topraklarının farklı noktalarında Batılı Devletlerin gerçekleştirdiği toprak işgalleri ve bu işgaller esnasında yaşanan savaşlarda Ermenilerin oynadığı rol, kimi zaman 1915'teki Tehcir uygulamasını haklılaştırmak amacıyla argüman olarak kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, tarih ders kitaplarında Milli Mücadele dönemine denk gelen bu anlatının, bütün bir tarihsel bağlamdan kopartılarak anlatılmasından kaynaklı olarak, örneğin Ermenistan'da ya da komşu ülkelerde nasıl dinamiklerin etkili olduğunun tamamen ya da kısmen göz ardı edilmesidir.

Şeyle ilgili ciddi bir kafa karışıklığı var, 1915 ile 20'li dönem arasındaki farkı anlayamıyor [insanlar]. [19]15 olayları olduktan sonra, Kars, Ardahan, Batum tekrar geldikten sonra, Fransızlar güneydoğuya girdikten sonra olan bazı olayları sanki 1915 öncesinde olmuş gibi anlatmak var. Orada bir kronoloji kayıyor, o da karşılıklı bir çatışma görüntüsü vermeye yönelik oluyor. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Ders kitaplarındaki genel anlatı elbette resmi tezden çok farklılaşmamaktadır; bununla birlikte kitapların vurgu noktaları döneme ve yazarların duruşuna göre değişebilmektedir. Doğan Gürpınar'ın araştırmasında tespit ettiği üzere, resmi tezin üç farklı siyasi versiyonu söz konusudur ve ders kitabı yazarlarının eğilimlerine göre bu bağlamda argümanların ağırlık noktası değişebilmektedir. Ermenileri ihanetle ve mezalimle suçlama eğilimi, olayları etnik çatışma ve milliyetçi hareketler bağlamında ele alan sağcı versiyonun ağırlık noktasını teşkil eder. Buna karşılık özellikle Milli Mücadele'nin anti-emperyalist niteliğine dikkat çeken solcu yaklaşım, Ermenileri bölücülük ve Büyük Güçlerle işbirliği ile suçlayan bir eksene vurgu yapmaktadır. Devlet merkezli bir gerekçelendirme sunan merkezi yaklaşım ise Ermeni ayaklanmalarını devlet otoritesine bir başkaldırı olarak yorumlama eğilimindedir (Gürpınar, 2016, 221).

Osmanlı Devleti, hem Ruslarla savaşan ordunun arkadan saldırıya uğramasını önlemek, hem de bölgede güvenliği sağlamak için, 1915 yılında Ermenileri Suriye ve Lübnan'a göç ettirme (tehcir) kararı aldı. Bu göç sırasında savaş şartları, güvenlik yetersizliği ve salgın hastalıklar nedeniyle ölenler oldu. Ermeniler, bu durumu, bir toplu Ermeni kıyımı olarak yansıtmayı başardılar. Avrupa kamuoyu bu iddialara inanmış ve Osmanlılara karşı kullanma tutumunu benimsemiştir. Durumun öyle olmadığını belirten, Avrupalılarca oluşturulan kurul raporları bile bu kanıyı değiştirmeye yetmemiştir. (Coşkun, 1990'dan aktaran Metin, 2015, 79-80)

Yakın geçmişe kadar Türkiye Cumhuriyeti'nin dirliğini, güçlenmesini istemeyen güçlerce ortaya konan ve Çanakkale Savaşları'ndan yenik çıkan İngilizlerce yayımlanan Mavi Kitap'a dayanan iddialar, bir çok belgeyle çürütülmüş senaryoların ürünüdür. Ermeni ve Türkleri düşman kutuplarda bulundurup Ermeni halkını kışkırtanlar, bu gün de yeni bir oyunla Türkiye'yi bölmek istemektedirler. Oynanan aynı oyundur. Yer aynı yerdir; senaristler aynı emperyalistlerdir; değişen yalnızca oyuncular olmuştur. [sic] (Kalecikli, 1994, 136'dan aktaran Yıldırım, 2007, 96)

Doğu Anadolu'daki Osmanlı Ermenileri, devletin eşine az rastlanan bir hoşgörü politikası sayesinde yüzlerce yıl rahat ve huzurlu bir hayat yaşamışlardır. [...] Devlet, bunların esas oturdukları yerlerden başka taraflara gitmelerine ses çıkarmamış olduğundan, bunlar her tarafa yayıldılar. Anadolu'nun batısında bir çok yere ve özellikle İstanbul'a yerleştiler. Buralarda mal ve mülk sahibi oldular. [...] Görülüyor ki, Osmanlı Ermenileri, İmparatorluğun bünyesinde gayet rahat ve huzurlu bir yaşantı sürdürmektedirler. Vatanın gerçek sahibi Türkler bile onlar kadar rahat ve serbest değildiler. [sic] (Palazoğlu ve Bircan, 1997, 144'ten aktaran Yıldırım, 2007, 70-71)

Osmanlı döneminde Ermenileri konu alan resmi tarihsel anlatı, tarih öğretmenleri nezdinde de genel olarak kabul görmektedir. Burada öğretmenlerin bakış açısında bir farklılaşma tespit edebilmek mümkündür. Bazı öğretmenler, Osmanlı-Ermeni ilişkilerinin görece “olumlu” doğasına dikkat çekmeyi önemli görüyorlar; fakat bunun sebebi, ders kitaplarında hedeflenenin aksine, Ermeni Tehciri'ni haklılaştıran ve gerekçelendiren söyleme katılarak inkâra ortak olmak değil. Daha ziyade, bu anlatı, özellikle Ermeni öğrencilerin konuya yönelik ilgisiyle beraber düşünüldüğünde, Ermeni Okulundaki tarih öğretmenlerini Türk Tarihi anlatmanın çok da anlamsız olmadığına ikna eden bir bağlama hizmet ediyor.

Özellikle Ermenilerin Osmanlı tarihine ilgileri Rumlardan ve diğer etnik kökenli insanlardan biraz daha farklıdır. Bir dönem aşk dönemidir, bir dönemi nefret dönemidir. Aşk dönemi Fatih Sultan Mehmet ile başlar. Onlar, yani hem öğrenciler, hem de veliler, bu meseleyle ilgili olanlar, Fatih Sultan Mehmet'in bağımsız Ermeni kilisesi kurdurmuş olması ve Kudüs'te Ermenilere bir kısım haklar vermiş olması, ki tarih kitabında da anlatılır. Ermeni Patrikhanesi klasik ortodoksi içerisinde olmayan bir kurum, Büyük Patrikhaneye bağlı. Fatih bu patrikhaneyi ayrıcalıklı hale getiriyor, Kudüsteki Ermeni kilisesini de ayrıcalıklı hale getiriyor. Doğal olarak klasik tarih anlatısında da özellikle Ermeni ilişkilerine girilen bölümlerde bunlardan bahsedilir. Osmanlı'da Türkler ve Ermeniler arasında çok dostane ilişkiler olduğu [söylenir]. Bu millet-i sadıka meselesi, tabii burada bir patronaj ilişkisi olduğundan da bahsetmemiz lazım, yani bir sadakatten bahsettiğimize göre, değil mi? Ama sonuç itibarıyla kitlesel olarak düşünüldüğünde, bu uzaktan hoş görünüyor. Bir diğer nokta, özellikle tarih hocalarının da kullandığı, Osmanlı bürokrasisinde ve mimarisinde Ermenilerin gittikçe artan rolleri. Bir kısım Ermeni arkadaşlar, bazı camilerin Ermeniler tarafından yapıldığını söyleyerek bir şekilde bir duygudaşlık da oluşturuyorlar. Osmanlı ordusunda Ermenilerin bulunduğu vesaire... Yani aslında Tehcir hadisesine kadar bir gül bahçesi anlatısı karşılıklı olarak devam ediyor. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Ders kitaplarındaki anlatı, bu gül bahçesinden 19. yüzyıl itibarıyla çıkıldığının altını çizerek “bazı” Ermenileri şeytanlaştırmayla sonuçlanan bir boyuta ulaşmaktadır. Nitekim, 1990'larda görülen başka bir yaklaşım ise Dixon'ın bahsettiği “arkadan bıçaklayan Ermeniler” motifini dengeleme çabası içerisindeki “iyi Ermeniler” ve “kötü Ermeniler” ayrımıdır. Daha önce de değinildiği gibi bu ayrım, “soykırım” iddialarıyla mücadele kapsamında, sürekli olarak “makbul vatandaş”lığa çağrılan ve bağlılıklarını aktif bir biçimde performe etmeleri beklenen Türkiyeli Ermeniler ile özellikle 1970'lerde ASALA saldırılarının tırmanışıyla kategorik olarak “kötü” ilan edilen diaspora Ermenileri arasında çizilmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 43). Tarih

ders kitaplarında ise bu ayırım daha çok dış güçlerin oyununa gelmeyen “iyi Ermeni vatandaşlar” üzerinden şekillenir:

XIX. yüzyıl ortalarından XX. yüzyıl başlarına kadar, bazı Avrupa devletlerinin kışkırtmalarıyla bir Ermeni Sorunu'nun varlığına kanan ve aldanan Ermeniler, vatanlarına ve devletlerine ihanet ederek, bütün Ermenileri şüphe ve suçlama altında bırakacak hareketlere girişmişler, bu yüzden de temiz ve iyi niyetli Ermeni vatandaşlarını büyük acılara ve ıstıraplara sürüklemişlerdir. Gerçekte bu bozgunculara, kötü niyetli kişi ve devletlere kapılmayan, kendilerini Türk vatandaşı sayan Ermenilerin sayısı az değildir. Bunlar arasında Türk kültürüne, sanat ve edebiyatına, özellikle tiyatro ve müzik alanında, büyük hizmetleri olan ve önemli çalışmaları bulunanlar da vardır. (Uğurlu ve Balcı, 1991, 229'dan aktaran Yıldırım, 2007, 106)

Ermeni Tehciri'nin gerekçelendirilmesi bağlamında sorumluluğu bertaraf etme girişimleri, dönemin yöneticileri açısından olayların gelişimini ele almayı gerektirdiğinden, dolaylı da olsa Osmanlı Devleti ile bir özdeşleşmeyi getirmektedir. Bu bağlamda, çöküş dönemi anlatılarında yoğun bir eleştiriye maruz kalan Osmanlı yöneticileri, Ermeni Tehciri söz konusu olduğunda bütün sorgulamalardan muaf hale gelir (Copeaux, 1999, 304). Çarpıcı bir örnek, 2000'lerin başında yayınlanan bir ders kitabında karşımıza çıkar:

Ermeni sorunu I. Dünya Savaşında büyük boyutlara ulaştı. Bu savaşta Doğu Anadolu'da Rus kuvvetleriyle çarpışıyorduk. Osmanlı Ermenilerinin bu tutumu Ruslarla olan savaşı güçleştiriyordu. Bu nedenle Osmanlı Hükümeti Doğu Anadolu'da yaşayan Ermenilerin savaş alanı olmayan Suriye'ye zorunlu olarak göç ettirilmelerine karar verdi (1915). Bu çok yerinde bir karardı. Osmanlı Ordusu kendini ve vatanını güvenlik altına almak için bu işi yapıyordu. Ermeniler buldukları yerlerde eskiden olduğu gibi rahat otursalardı, hükümet bu önlemleri almak zorunda kalmazdı. (Mumcu ve Su, 2003, 126'dan aktaran Metin, 2015, 115-16)

2000'lere gelindiğinde, önemli bir gelişme olarak “Asılsız Soykırım İddiaları ile Mücadele Koordinasyon Kurulu”nun (ASİMKK) kurulmasıyla birlikte tarih ders kitaplarındaki bu farklılaşma ve çeşitliliği tek bir anlatıda toplayacak bir müfredat planlanır. 14 Haziran 2002'de 272 sayılı “Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile İlgili Konuların Ortaöğretim Tarih 1, Tarih 2 ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarında Yer Alması” ve 273 sayılı “Ermeni Sorunu ile İlgili Konuların İlköğretim 5. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alması” konulu kararlar yayınlanır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2002a, 530; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2002b, 545). Ortaokul ve lise seviyesinde Ermeni Tehciri'nin nasıl ele alınacağını, hangi konulara değinileceğini ve neyin amaçlandığını detaylı olarak belirleyen bu müfredat uyarınca kitapların yeniden yazımına girişilir. Kitaplar hazırlanana kadar öğretmenlere seminerler verilerek ilgili derslerde müfredatın anında uygulamaya konulması sağlanır (Turan ve Öztan, 2018, 300).

Kabaca özetlenecek olursa, 2017'deki müfredat reformunun yürürlüğe girdiği 2019-2020 eğitim yılı itibariyle artık ders kitaplarından fiilen çıkarılmış olan bu müfredat, aşağıda sıralanan konuların “soykırım iddiaları ile mücadele” kapsamında Ermeni Tehciri ile ilişkisini kurmaktadır:

- “Anadolu'nun Fethi” başlığında Bizans-Ermeni İlişkileri, Kilikya Ermeni Prensiliği
- “Türkiye Selçukluları Devleti” başlığında Selçuklu yönetiminde Ermenilerin durumu
- “Osmanlı Toplumunu,” “Osmanlılarda Devlet Yönetimi,” “Osmanlılarda Eğitim ve Öğretim” başlıkları altında Osmanlı'nın kuruluşundan 1839'a kadar Ermenilerin durumu
- “Osmanlı Siyasi Tarihi (1600-1922)” başlığı altında büyük devletlerin Osmanlı politikaları, Osmanlı'nın Avrupa politikası, 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı ve Berlin Kongresi
- “Birinci Dünya Savaşı ve Osmanlı Devleti'nin Sonu” başlığında Kafkas Cephesi, Ermeni komitacıları, Ermeni mezalimine karşı alınan önlemler, Tehcir kararının alınma gerekçesi, Tehcir'in uygulanma esasları ve sonrasında Ermenilerin durumu, Lozan Anlaşması, 1945'ten günümüze Ermenilerin asılsız soykırım iddiaları

Görüşme yaptığım tarih öğretmenleri, bu kılavuzun her sene MEB tarafından belirlenen ders programlarının ekine konulduğunu ve okullara yine bakanlık aracılığıyla dağıtıldığını, dolayısıyla halen yürürlükte olduğunu doğruladılar.

1. Dünya Savaşı üzerinden gideyim, benim konularım arasında müfredatla belirlenmiş, her yıl bu okula, okul idaresine teslim edilen “Ermenilerin Yalan İddialarını Çürütmek” diye bir bölüm var yıllık planda. Benim bunu çocuklara anlatmam gerekiyor. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Bu müfredatla birlikte tarih ders kitaplarında Ermeni Tehciri'nin işlenişine dair en büyük değişiklik, 1. Dünya Savaşı esnasında Osmanlı'nın savaştığı cephelerin kronolojik anlatısını askıya alarak, Ermenilerin soykırım iddialarını bugüne kadar takip eden bir dönemselleştirmenin zorunlu hale getirilişidir. Bu doğrultuda, daha önceki ders kitaplarında yer almayan ya da sadece ima edilen ASALA saldırıları, soykırıma yönelik Ermeni talepleri, Birleşmiş Milletler'in soykırım tanımlaması ve Ermeni Tehciri'nin uluslararası düzlemde tanındığı ülkeler gibi güncel siyasete dair

unsurlar da ders kitaplarına girer. Türkiye'nin bu iddialara ve girişimlere yönelik benimsediği politikalar da bu dönem itibariyle ders kitaplarına yansımaktadır. Derli toplu bir örnek sunmak açısından, Turan ve arkadaşlarının hazırladığı 2011 tarihli MEB Tarih 10 ders kitabından ilgili bölümleri alıntılalım:

Birleşmiş Milletler, soykırımın tanımını şöyle yapmıştı: Soykırım; ırk, milliyet, etnik ve din farklılıkları nedeniyle insan gruplarının yok edilmesidir. Bu grubun üyelerini öldürmek, maddi ve manevi acılar yaşatmak, doğumlarını engelleyici önlemler almak, bir grubun çocuklarını zorla başka gruba aktarmak gibi yöntemler uygulanmasıdır. Ermenilerin iddiaları ile Birleşmiş Milletlerin soykırım tanımı arasında karşılaştırma yapıldığında Ermenilere soykırım yapılmadığı açıkça görülebilir. [...] 1965'ten sonra Fransa ve ABD'de faaliyet gösteren Ermeni diasporası adı altında bir kısım Ermenilerin kurduğu örgüt kendi maddi çıkarları için Ermeni iddialarla dünya kamuoyunu yanıltmaya başladılar. Bunun için uygulamaya koydukları Dört T olarak adlandırılan planları şu dört kavrama dayanmaktadır. "Tanıtım, tanınma, Tazminat ve Toprak". [...] 20 Ocak 1975'te açılımı Ermenistan Kurtuluşu için Ermeni gizli Ordusu olan, kısa adı ile ASALA kuruldu. Bu terör örgütü ilk kez Dünya Kiliseler Birliği Beyrut Bürosu'na bombalı saldırı ile adını duyurdu. ASALA, Osmanlı Devleti'nde 1915'te Ermenilere soykırım yapıldı iddiası ile Türk toprakları üzerinde bir Ermeni Devleti kurmak istiyordu. [...] Maalesef 24 Nisan gününü başta Fransa, İtalya, Arjantin, Rusya, Kanada, Yunanistan, Lübnan, Vatikan, Uruguay ve Güney Kıbrıs Rum yönetimi olmak üzere, ABD'nin yirmi yedi eyaletinde kabul ettirdiler. [...] Ermenilerin soykırım iddialarına karşı Türkiye 2001 yılı sonunda Asılsız Soykırım İddialarıyla Mücadele Koordinasyonu Kurulunu oluşturdu. Bu kurul Ermeni iddialarının asılsızlığı konusunda bilimsel çalışmalara başladı. (Turan ve ark., 2011'den aktaran Metin, 2015, 135-40)

Daha da ilginç olan, örneğin Ermeni Tehciri'nin soykırım olarak ABD'deki okullarda okutulmasına dair bir bağlamın da müfredatta yer bulmasıdır. Turan ve Öztan'a göre bu durum tesadüfi değildir; zira müfredatın yayınlanmasından hemen önce, Nisan 2002'de, Ermeni diasporasının soykırımı ders kitaplarına eklemek yönünde ABD'nin farklı eyaletlerinde çeşitli girişimlerde bulunduğu Türkiye'de geniş çaplı yankı bulmuştur (Turan ve Öztan, 2018, 299). Nihayetinde müfredat, amaçlar bölümünde aynen dile getirildiği üzere, öğrencilere "Ermenilerin soykırım iddialarının geçersizliğini hukuk ve tarihi gerekçeleriyle kanıtlama" yetisi kazandırmak hedefiyle resmi tezin bütün bileşenlerinin derli toplu bir sunumunu öngörmekte, inkârcı perspektifi tüm topluma yaymak için eğitimi bir araç olarak kullanmaktadır.

Bu noktada tarih eğitiminin inkârcılık açısından güçlü bir araç haline gelişine dair önemli bir anekdot, görüşmecilerimden biri tarafından paylaşılmıştır. Buna göre Ermeni Tehciri'ne dair yaygın ve kabullenilmiş bir "yaşayan bellek" söz konusudur; özellikle Tehcir'den önce Ermenilerin yaşamış olduğu köylerin bugünkü sakinleri açısından yaşananların bir "katliam" olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir (Gürpınar, 2015). Sıklıkla Kürtlere atfedilen bu bellek sözlü tarih çalışmalarına da konu olmuş, böylelikle Tehcir'e dair tanıklıklara yeni bir perspektif eklenmiştir: Faillerin ve görgü tanıklarının (*bystanders*) belleği. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, Ermenilerin

katline katılanların hikâyelerinin aile içerisinde kuşaktan kuşağa aktarıldığını, katliamların gerçekleştiği mekanlara, koşullara, zamana dair bilginin gerek ailede, gerekse kamusal alanda paylaşıldığını göstermektedir (Çelik ve Dinç, 2015). Nihayetinde, bu yaşayan ve aktarılan belleğe rağmen ısrarlı bir inkâr eğitiminin veriliyor olması, bu belleğin yönünü de değiştirmekte, inkârın başka bir biçimi içerisinde yeniden şekillendirilmesine yol açmaktadır. Aşağıdaki alıntıda da görülebileceği üzere, söz konusu köylerde yaşayan ve inkârcı eğitimin tornasından geçmemiş eski kuşaklar ders kitaplarındaki anlatı karşısında şaşkınlığa düşerken, aynı anda hem tarih eğitiminden, hem de aile ya da cemaat üzerinden çatışkılı bir aktarım devralmış olan yeni kuşaklar ise bu belleği inkârcı çerçeveye girecek şekilde güncellemektedir. Bu güncelleme, kendi köylerinin yaşayan belleğine ait olamayacağından bilinmeyen başka bir köye atfedilen ve inkârcı söylemin başat argümanlarından biri olan “orada, o köyde Ermeniler de bizi kesmiş” düşüncesinin ortaya çıkışıdır.

Tarih kitaplarından en çok şunu öğrendim. Babam 20 yıllık muhtardır köyde. Dedemlerin köyü soykırım falan [görmüş], boşaltılmış sonra da Kürtlerin yerleştirildiği bir köy. Elazığ'da Kovancılar'ın bir köyü. Babama ilk, "ders kitaplarında Ermeniler bizi katletti gibi anlatılıyor, karşılıklı bir savaş gibi anlatılıyor" [dediğimde], "ne yani şimdi şeyi anlatmıyorlar mı, bizim Ermenileri öldürüp gönderdiğimizizi?" [diye sordu], "yok", dedim "anlatmıyorlar, böyle bir şey değil." Şok oldu adam, kafasından onu düşünmüyor. Çocukluğundan anlattığı hikâyeler var, sırf bizim köydeki hikâyeler şeyi dolduruyor. Sonra zaten bakıyorsun ki farklı coğrafyalarda herkes bu hikâyeyi anlatıyor. O kadar üniversiteden arkadaş oluyor, şu oluyor. Hiç kimse kendi bölgesinde karşı bir katliam hikâyesi anlatmıyor. Ama herkesin kafasında şöyle bir hikâye anlatılıyor: Bizim orada yok ama başka yerde Ermeniler de bizi kesmiş. O başka yerin neresi olduğu ile ilgili bir bilgi yok. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Eğitim açısından dikkate değer bir başka girişim ise inkârcı projeyi sadece ders kitaplarıyla sınırlı tutmayan ve pedagojik faaliyetleri de inkârcı propagandanın kullanımına sokan pratiklerdir. Örneğin, MEB tarafından 14 Nisan 2003 tarihinde okullarda “asılsız soykırım iddiaları” ile ilgili kompozisyon yarışmalarının ve konferansların düzenlenmesi talimatı verilir. Ayrıca resmi tezin gelişim sürecinde ortaya çıkartılan ve “asıl Ermeniler katliam yaptı” argümanını kanıtlamak üzere dolaşıma sokulan geniş görsel malzeme de okullarda boy göstermeye başlar (Turan ve Öztan, 2018, 304). Kısacası sadece tarih dersleri ve tarih eğitimi değil, okullardaki tüm eğitim olanaklarının güçlü bir şekilde inkârcı teze hizmet edecek şekilde seferber edilmesi söz konusudur. O tarihlerde Fener Rum Okulunda tarih öğretmenliği yapmakta olan görüşmeci gözlemlerini şöyle anlatıyor:

Hatta bir ara Pontus Rum ile ilgili ve Ermeni Tehciri ile ilgili yönetmelikte ayrı [kılavuzlar] geldi, bastıra bastıra “şu kadar ders saati ayracaksın, şu kadar anlatacaksın” diyerek... Böyle

anlatılıp geçilen bir ders saati değil, tam tersi, uzun uzun, döne döne anlatacağın bir konu olarak kaldı. Hatta bir dönem öğretmenler toplandı, seminerler verildi bununla [Ermeni Tehciri] ilgili. 90'ların sonu, 2000'lerin başı, o dönemlerde 3-4 yıl arka arkaya toplandı. Milli Eğitim'den yazılar geldi. "Tüm öğrenciler toplanacak, tarih öğretmeni bununla [Ermeni Tehciri] ile ilgili ders verecek." Yani ders yetmiyor, bir de okulun geneline, salonunda bununla ilgili konferans verilecek. Bu raporlanacak, Milli Eğitim'e gönderilecek. 2001-2004 arası böyleydi. Yapılmış gösterdik ama yapmadık. O da tamamen bizim ilişkilerimizle ilgili bir şeydi. Müdür diyor ki, "bir yazı geldi, bunu yapmamız gerekiyor." Ben de diyorum ki, "böyle bir şey yapmayacağız herhalde." Eğer ben "evet yapalım" deseydim yapılırdı. Ben itiraz edince "yapmasak iyi olur" dedi, "ama Milli Eğitim rapor istiyor." Ben de hemen "tamam hazırlarız bir şey göndeririz" dedim. Dediğim gibi, bunu öğretmen ve idare beraber çalışarak idare edebiliyor, ama müdür baş yardımcısı "hayır, yapılacak" dediği anda yapmak zorundasın. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

2011 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim 10. sınıf tarih müfredatı ile birlikte, 1. Dünya Savaşı'na dair konuların işlendiği bölümde destekleyici etkinlik olarak "Sarı Gelin" belgeselinin izletilmesi önerilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011a, 34). 2003 yılı Nisan ayında galası yapılan altı bölümlük belgesel, baştan sona Ermeni iddialarının yalanlanması amacını taşımakta ve "İnsanlık tarihinin en karanlık sayfalarını yazan Ermeniler", "Din Ermenilerde her zaman teröre hizmet etmiştir", "Ermeniler kimliklerini suikastlarla kazanmışlardır", "Ermenilerin tarihi Türklere yapılmış katliamlarla doludur", "Ermenilerde suikast ve terör geleneği vardır", "Ermeniler Nazi subayı olarak Yahudi soykırımının ön saflarında yer almışlardır" gibi ifadelerle açıkça nefret suçu işlemektedir. 2007 yılında ASİMKK tarafından bu belgeselin tüm Türkiye'ye izletilmesi yönünde bir girişim ortaya konmuş, bunun bir uzantısı olarak da 2008'de MEB tarafından belgeselin DVD'si okullara dağıtılmış ve sınıflarda gösterilmesi karara bağlanmıştır. Kamuoyunda büyük bir tepkiyle karşılaşan bu karar, nihayetinde 2009'da MEB'in belgeseli okullara dağıtmaktan vazgeçmesiyle sonuçlanmıştır (Akpınar ve ark., 2017, 37). Buna rağmen, 2017'deki son müfredat değişikliğine kadar yürürlükte olan 2011 tarihli 10. sınıf tarih dersi öğretim programının ilgili belgeseli destekleyici aktivite olarak önerdiğini de hatırlatalım.

İnkârın bir başka pedagojik biçimde sürdürüldüğü bir başka unsur ise sınavlardır. Nitekim öğretmenlerin ısrarla vurguladığı üzere Türkiye eğitim sisteminde "sınav" ağırlığı olan bir gerçekliktir ve inkârcı söylemin zorla kanıksanmasında belki de devlet sansüründen ya da baskısından daha etkili olabilmektedir. Daha ileride Ermeni Okulları bağlamında geri döneceğimiz bu etki, daha geniş bir çerçevede okullar arasındaki rekabet ile katmerlenmekte ve ister azınlık, ister devlet, ister özel okul olsun, bütün eğitim kurumlarını tek bir hedefe odaklamaktadır: Sınav başarısı. Bu durum, Ermeni Okulları için de geçerlidir:

Tarih dersi bağlamında söylersem, ders kitapları dışında yardımcı ders kitapları da alırdık. Ermeni Okullarında altı yıl boyunca tarihin içeriği ya da anlatımından dolayı bana herhangi bir istek ya da tepki gelmedi. Fakat şu konuda istek ve tepki aldım: Üniversiteye yönelik test kitaplarına yoğunlaşabilir misiniz? Ermeni Okullarında yöneticilerin de ebeveynlerin de aklındaki temel soru "bizim çocuklarımız da başka okullardaki gibi üniversiteye girebilecekler mi?" Onun için tarihte ne anlattığımızdan çok çocuklar üniversite sınavında, tarihte, başarılı olabilecekleri teste dayalı bir eğitim yapabilir miyiz, beklenti daha çok bu yönde. Aynı zamanda Ermeni Okullarının da kendi içinde bir başarı yarışı vardır Türkiye'de. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Dolayısıyla Ermeni Okullarındaki öğretmenler, müfredatın yanı sıra bir de sınav kaygısı gözeterek anlatılarını şekillendirme zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Bu noktada öğretmenlerin kendi yaklaşımları, kaygıları ve tavırları doğrultusunda anlatılarını farklılaştırmalarını güçleştiren bir çerçeve karşımıza çıkar. Böylece resmi anlatıya eleştirel yaklaşan öğretmenler açısından bu anlatıyı ters yüz ederek ya da yalanlayarak ders işlemek bir mesele haline alır. Öğretmenler, bu zorluk karşısında teslim olup en azından tarihsel bilgiyi sınavlarda sorulabileceği şekilde öğrencilerine aktarma eğilimi taşımaktadırlar. Öte yandan bu bilginin aslında sunulduğu gibi olmadığını, farklı değerlendirmelerin, farklı kaynakların farklı önermelerde bulunduğunu belirten öğretmenler de vardır. Bu öğretmenler, aşağıdaki alıntıda da görüleceği gibi, ikili bir anlatıyı öğrencilerine aktarmaktadırlar.

O tarz şeyleri böyle ara ara farklı kaynaklardan veriyorum. Toplumsal Tarih dergisinden bir şeyler getiriyorum. "Bakın," diyorum. "Siz böyle bileceksiniz, çünkü sınavda böyle gelecek." Çünkü biz sınav odaklı çalıştığımız için bu da çok zor. Az önce dersten çıktım, ben çocuklara tamamen YGS anlatıyorum. Sınavda ne gelecekse onu anlatıyorum, başka bir şey anlatmıyorum. Dolayısıyla, "bakın," diyorum, "böyle olmuş" ama arkasından da "aslında böyleymiş" de diyorum. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Öte yandan sınavlarda dikkat çeken bir başka unsur, sadece tarihsel bilginin değil, bu bilgiye eşlik eden bir dilin, bir söylemin de güçlü bir şekilde temsil ediliyor oluşudur. Nitekim aşağıdaki alıntıdan da anlaşılabilir üzere, bu tür "hassas" konularla ilgili olarak sınavlarda çıkan sorular oldukça basit birer "mantık" sorusudur. Konuya dair herhangi bir bilgiye sahip olmayı gerektirmeyen, bilginin zaten sorunun içinde sunulduğu ve doğru cevabın da böylece "yönlendirme" aracılığıyla işaret edildiği bu tip sorular, açıkça öğrencinin başarısını değil, sadakatini ölçmeye yöneliktir.

Sınavlarda da bu sokak dili kullanılmaya başladı. İşte iki yıl önce [2016'da] bizim kahvehanede duyabileceğimiz "gavura gavur denmeyecek" maddesi sınav sorusu olarak çıktı. Genellikle TEOG sınavlarında ve ÖSYM'de bu konuyla [Soykırımla] ilgili çıkan sorular çok kolay. Diğer çıkışlar çok saçma olduğu için sizi sadece bir şıkka götürüyor. O şık da tarihsel ya da bilgi temelli değil, sadece yönlendirme. Atıyorum, bir yılki sorunun cevabında Tehcir Kanunu sonrasında "herkesin geriye dönmesine izin verildi", eh bir yılki soruya bakıyorsun, Tehcir'e gidenlerin güvenliği sağlandı", sorunun tek cevabı bu olabiliyor. Böyle yönlendirici soru kalıpları. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Tam da yönlendirici soruların aslında “öğrencinin sadakatini ölçme” hedefi taşıdığına dair iyi bir örnek, 2015 yılında, tam da Tehcir’in 100. yılına denk gelen sene, TEOG kapsamında 8. sınıflar için yapılan merkezi sınavda ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki alıntıda öğretmenin ifade ettiği üzere bu soru, daha çok bir “mantık” sorusudur. Burada işleyen mantık da, Türklüğü ve Müslümanlığı kötülememek, Ermeniliği övmemek gibi Türklük ve Müslümanlık Sözleşmelerinin temel kurallarına dayalıdır.

Ben bir ara burada ortaokul İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine de girdim, 8. sınıf. O sıra TEOG denilen bir sınav vardı. TEOG ve benzeri sınavlara hazırlanan öğrencilerim vardı. Onlara dedim ki, “çocuklar bakın, asla Ermenileri övmeyin, Türklüğü, Müslümanlığı kötülemeyin. Böyle bir şey görürseniz soruda, hiç cevabı düşünmeyin, direk bunu işaretleyin.” Sonra öğrendim ki hiçbiri yanlış yapmamış Ermenilerle ilgili o soruda. Bu benim için büyük bir başarı, utanmam gereken bir başarı daha yaşadım böylece. Ki daha sonrasında o soruyu aynı gün [fotoğraf] çekip *Agos*’a göndermiştik. *Agos* da haber yapmıştı. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Ermeni Tehciri’ne dair çok gündem yaratan bu sınav sorusu, öğretmenin bahsettiği üzere, *Agos* gazetesi tarafından haberleştirilmiş ve geniş tepki toplamıştır. İnkârcı söylemin argümanlarını sıralayan, doğrudan cevaba yönlendiren bu soru, *Agos* gazetesinde 1915’teki Tehcir politikasına bir “güzelleme” olarak yorumlanmaktadır. Gazetede çekilen fotoğraf ile beraber yayınlanan sınav sorusu şu şekildedir:

Osmanlı Devleti çıkardığı Tehcir Kanunu’yla ülkedeki Ermenilerin bir kısmını Suriye Bölgesi’ne göç ettiren

- *göç ettirilenlerin vergileri ertelenmiş,
- *yol boyunca göç edenleri korumak için memurlar görevlendirilmiş,
- *yanlarına diledikleri eşyaları almalarına izin vermiş,
- *ayrıca savaştan sonra göç ettirilenlerin geri dönüşleri için kararname yayımlamıştır.

Bu bilgilere göre, Osmanlı Devleti’nin uyguladığı tehcir politikası ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a)Göç ettirilenlerin can güvenliğine önem verilmiştir.
- b)Göç edenlerin maddi hakları korunmaya çalışılmıştır.
- c)Tehcirle Anadolu’daki Ermeni varlığı bitirilmek istenmiştir
- d)Tehcir uygulaması yasal bir çerçevede gerçekleşmiştir (Agos, 2015)

Cevap anahtarına göre “doğru” seçenek, “c” şıkkıdır; dolayısıyla Tehcir uygulaması ile Anadolu’daki Ermenilerin ortadan kaldırılmak istendiği “yanlış” bir önerme olarak işaretlenmesi gereken doğru cevabı teşkil eder. Söz konusu sınav sorusu, başarı kaygısı ve sınav stresi altındaki öğrencileri inkâr ile karşı karşıya bırakarak bir tercih yapmaya zorlamaktadır: Ya bunu kabul edecek ve doğru bildiğini, kendi gerçekliğini, var oluşunu inkâr edeceksin, ya da hiçbir başarı elde edemeyeceksin.

Kısacası Türkiye eğitim sisteminde Ermeni Tehciri’ne dair yaklaşım, açıkça, bilgi ya da pedagoji eksenli bir temelden ziyade siyasi bir zemine delalet etmektedir ve inkâr

habitusunun genel çerçevesiyle uyumlu olarak ister öğretmen, ister öğrenci olsun herkesi taraflarını seçmeye, sadakatlerini sürekli ispatlamaya, aktif bir biçimde inkârcılığa katılmaya davet eder durumdadır.

4.1.2 Ermeni Davası ve Ulusal Kimlik İnşası: Ermenistan

Ermeni Tehciri, ulusal Ermeni kimliğinin önemli bir bileşenidir. Farklı şekillerde, bağlamlarda, düzlemlerde sıklıkla dillendirilen ve artık kanıksanmış olan bu tespit, esasen çok daha karmaşık bir karakter taşımaktadır. Öncelikle, Ermeni Tehciri'ni Ermeniler açısından bir “ehemmiyetli olay”⁷⁹ kılan etkenler çok boyutludur: Aile bireylerinin, kuşaklardır yaşadıkları toprakların, kurdukları haliyle bir hayat pratiğinin geri döndürülemeyecek şekilde kaybını getiren Tehcir, aynı zamanda diasporanın teşekkülünün de sebebidir. Bu nedenle, diaspora Ermenileri açısından açıkça bir “milat” olarak Tehcir, yaşamın her alanına, her anına nüfuz etmiş, sürekli hatırlanan bir belleğin de tezahürüdür. İkincisi, bu bellek, sadece kişiye ya da gruba özgü ortamlara has değildir; sürekli olarak taşar ve her ne kadar belli bir dönem için sessizlikle malul olmuş olsa da, farklı ifade kanalları bulur, yerleşir, gelişir. Bugün, akademik ya da tarihsel çalışmalardan çok daha önce ortaya çıkmış ve serpilip gelişmiş, geniş bir Tehcir Edebiyatı söz konusudur. Buna bağlı olarak sonuncusu, Ermenistan açısından Ermeni Tehciri'ni siyasetten ya da tarihten evvel gündeme getiren önemli bir bileşen, işte tam da ehemmiyetli olaya özgü bu bellek olarak belirlenebilir. Tehcir'in tarihî ve siyasî bir gündem olarak Ermenilerin ulusal kimliğinde ve aidiyetlerinde yer edinmesinden çok önce, söz konusu travmatik olaya dair güçlü bir kolektif bellek şekillenmiş, kuşaktan kuşağa aktarılmış, farklı toplumsal alanlarda (aile, cemaat, okul vb.) dolaşıma girmiştir. Bu bağlamda önemli bir nokta, Tehcir'e yönelik tarihyazımı tartışmalarında da değinilen, kolektif belleğin zamanla kristalleşip somutlaşarak resmi bir ulusal bellek haline gelişi ve böylece bugün

⁷⁹ Cavalli, ehemmiyetli olayı (*événement crucial*) bireylerin, grupların, toplumların yaşamında tarihsel bir kırılma noktası olarak işaretleyen olay olarak tanımlar. Özellikle doğal afetler sonrasında kolektif belleğin ve grup kimliğinin yeniden kurulması üzerine yaptığı araştırmasında Cavalli, bu tür olayların zamansal sürekliliği kesintiye uğratarak sosyal yaşantıyı bir “önce” ve “sonra”ya böldüğünü ve sosyal sürekliliği sürdürme kapasitenin kaybı sebebiyle grup kimliğini parçalanmak ve yok olmakla tehdit ettiğini öne sürer. Bu bağlamda Cavalli, “ehemmiyetli olay” sonrasında toplulukların üç farklı strateji geliştirdiğini tespit eder. Birincisi, ehemmiyetli olayı bir milat olarak alıp kendi tarihinin bir parçası haline getirir; anar, hatırlar ve aktarır. İkincisi, unutmayı tercih eder ve felaketin yaralarını hızlıca sararak sürekliliği yeniden tesis etmeye çalışır. Üçüncüsü ise ilk iki seçeneğin ortasında yer alır; olayın kendisine yönelik bir anıtsallaştırma söz konusu olmasa da geçmişin yeniden kurulumu, hayatın artık olay öncesinde olduğu gibi devam edemeyeceğini açığa çıkaran izler taşır (Cavalli, 2004, 116-17).

gözlemlenebildiği haliyle bir “Ermeni Davası”nın teşekkülüdür. Bir anlamda belleğin geçirdiği bu dönüşüm, Tehcir’e yönelik taleplerin ve siyasi tavrın, en azından Ermenistan açısından, toplumsal tabandan yükselen bir hareketin devlet mekanizmaları düzeyinde kullanıma girişini de tasvir etmektedir. Bu bağlamda Palandjian’ın vurguladığı üzere eğitim sistemi, gerek Ermenistan’da, gerekse diasporada yeniden ve yeniden telaffuz edilen bellek, kimlik ve aidiyet anlatılarını kurumsallaştırarak, ulusal kimliğin pekiştirilmesi bağlamında kullanıma sokulmasını öngörmektedir (Palandjian, 2014, 247).

Tarihsel olarak bakıldığında, diaspora ile Ermenistan’ı Tehcir bağlamında ayırıştıran önemli bir nokta tespit edilebilir: Hemen hepsi Tehcir’den sağ kurtululardan oluşan bir cemaat olarak diaspora Ermenileri, görece “bağımsız” oldukları toplumsal yaşantıları içerisinde söz konusu belleğin dile dökülmesine, güçlenmesine, yayılmasına olanak tanıyan bir bağlamdayken, Ermenistan, hem Sovyet rejiminin etkisi, hem de nüfusunun en az üçte birinin Tehcir’i deneyimlememiş oluşu sebebiyle görece daha “sessiz” bir konumda bulunmuştur. Bu doğrultuda Tehcir sonrasında dünyanın dört bir yanına dağılmış olan Ermeni diasporası, açtıkları okullar, kiliseler, kurdukları toplumsal, ulusal ve kültürel örgütler aracılığıyla hayatlarını ve cemaatlerini yeniden kurarken, bir yandan da belleklerini, kimliklerini, dillerini ve geleneklerini koruma kaygısı taşımışlardır. Bu kaygı, ister istemez, Tehcir’i diasporik kimliğin başat bir bileşeni haline getiren kültürel bir üretim alanına da tekabül etmiştir (Ishkanian, 2005, 119).

Antropoloji ve Etnografi Enstitüsü öğretim üyesi Profesör Levon Abrahamyan, Ermenistan’daki görüşmemiz esnasında, “Soykırım” olayının Ermeni diasporası için bir tür “*etnogenesis*” niteliği taşıdığı yorumunda bulundu. Arkeoloji çalışmaları alanında “bir etnisitenin teşekkül süreci”ni tanımlamak amacıyla kullanılan *etnogenesis* kavramı, temelde bir etnik grubun atalarına referans vermektedir. Bununla birlikte kavramın Antropoloji alanındaki kullanımı, etnisitenin teşekkülünde kültürel bileşenlerin etkisini ve “kurucu mit” olarak tanımlanan tarihsel olayın belirlenmesi sürecini de içermektedir. Barth’ın klasik etnik grup tanımından yola çıkıldığında, etnisitenin biyolojik bir entiteden ziyade kültürel olarak inşa edilmiş bir kategori olduğu söylenebilir (Barth, 1998, 10-11). Bu doğrultuda *etnogenesis* kavramı da, bir etnik grubun kendi kimliğini kurma ve pekiştirme süreci olarak, siyasi etkenlerin, etnik aidiyetin, toplumsal izolasyonun ve güç mücadelelerin etkisi altında geçirilen

dönüşümleri tanımlayan daha geniş bir çerçevede düşünülebilmektedir (Roosens, 1989). Haliyle Abrahamyan'ın Ermeni diasporası bağlamında Ermeni Tehciri'ni bir *etnogenesis* bileşeni olarak ele alması, diasporanın Ermenistan'da kurulandan farklı bir etnik kategoriye dönüşmüş olduğu iması taşımaktadır. Yine Profesör Abrahamyan'a göre diaspora için “*spurk*”⁸⁰ kelimesinin kullanılıyor oluşu, Ermenistan'da yaşayanlar ile “anayurttan ayrı olanlar” arasında çizilen sınırın bir başka imgesini teşkil etmektedir. Bu kelime ile “dağılmış” olarak tanımlanan diaspora Ermenileri nihayetinde toparlanacak, ülkesine geri dönecek ve etnik aidiyetine yeniden kavuşacak bir grup olarak alınmaktadır. Bu durum ister istemez Ermenistan'daki öğretmenlerin diasporaya bakışını da etkilemektedir. Örneğin Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmeni olan bir görüşmeci, Abrahamyan'ın söylediklerini hatırlatan bir çerçevede, diasporada “Soykırım” eğitiminin bir görev olduğunu, bunun da sadece Ermeni Tarihini bilme yükümlülüğünden ileri gelmediğini, başka ülkelerde yaşayan Ermeni çocukların neden anayurtlarından ayrı düştüğünü öğrenmesinin bir gün tekrar anayurda dönebilmek anlamına geldiğini vurguluyor:

Ermeni diasporası... Bana göre gelecekte diasporada yaşayan Ermeni kalmayacak. Çünkü bizden çok farklılar, ulusal kimliklerini ve tarihsel belleklerini kaybetmiş durumdadılar. [...] Dolayısıyla onlar için Ermeni Tarihini çocuklarına öğretmek önemli. [...] Ayrıca neden Ermenistan'da değil de başka bir ülkede, diasporada olduklarını bilmeleri gerek. Bizim ulusal ideolojimizi öğrenmeleri önemli, çünkü herkes küçük anayurdumuzun büyümesi, güçlenmesi için kendi payına düşeni yapmalı, ve böylece bir gün bütün Ermeniler geri dönüp burada yaşayabilmeli. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Ermenistan ile diaspora arasında Ermeni Tehciri üzerinden gözlemlenebilen ayrımın bir diğer noktası da Sovyet Rejimi olarak belirlenebilir. Sovyetler döneminde Ermenistan'da Tehcir üzerine akademik araştırma yapmak ve yayınlamak bilfiil yasaktır. Tehcir hakkında konuşmak karşı-ideolojik bir hamle ve milliyetçi bir tavır olarak kınanmakta, kimi durumlarda sürgün ve mahkumiyet ile sonuçlanmaktadır (Epikyan, 2017, 386-87). Mkrtyan'ın da belirttiği üzere, Sovyet Ermenistan'da Tehcir resmi tarihyazımının “tabu” konuları arasında yer almış, bununla birlikte ancak bellek aktarımı yoluyla ve büyük ölçüde aile içerisinde kendine yer bulabilmiştir. Bu durum, Tehcir'e yönelik ilk yazınsal üretimlerin neden edebiyat alanında ortaya çıktığını da açıklar niteliktedir: Biyografiler, hatıratlar, çocuk hikâyeleri, ninniler

⁸⁰ Antik Yunanca bir kelime olan “*spurk*” temelde “dağılmış, yayılmış” anlamına geliyor ve Ermenicede diaspora topluluklarını tanımlamak için kullanılıyor.

biçiminde aktarılan Tehcir'e dair bellek, 1960'lara kadar gelen süreçte kendini büyük ölçüde edebi bir alanda kurmaktadır (Mkrtyan, 2015).

Hem Ermenistan'da, hem de diasporada kırılma yaratan ana olay, 24 Nisan 1965'te, Tehcir'in 50. yılı sebebiyle yapılan kitlesel anmalar olarak tespit edilebilir. Ermenistan açısından, Sovyet döneminde ortaya çıkan ilk ve etkili taban hareketi olarak 1965 anması, nihayetinde Sovyet otoriteleri nezdinde Tehcir'e yönelik "kısmi" ve "gayri-resmi" bir tanınma sürecini başlatmış, böylece belleğin kurumsallaşmasında ve siyasileşmesinde önemli rol oynamıştır. Her ne kadar Sovyet rejimi Ermenilerin örneğin toprak taleplerini gerçekleştirmek üzere resmi ve dolaysız adımlar atmamış olsa da, her yıl anmaların düzenlenmesine izin vermiş, ayrıca *Tsitsernakaberd* tepesinde bir "Soykırım Anıtı" yaptırmıştır (Ishkanian, 2005, 127-8). 1967'de dikilen bu anıt, Tehcir'e yönelik kamusal yas pratiklerinin vuku bulduğu bir "bellek mekanı"⁸¹ haline de gelmiştir. Öte yandan henüz ziyarete açıldığı yıllarda bu anıt, aynı zamanda yas ve anma pratiklerini Sovyet rejiminin denetleyebileceği bir kamusal alana taşıma amacı da taşımaktadır. Nitekim Darieva, *Tsitsernakaberd* anıtında gerçekleştirilen Tehcir anmalarının, Sovyetler Birliği ulusal anmalarıyla birleştirildiğine de dikkat çekmektedir (Darieva, 2006, 91). Bu tespitten de anlaşılabilir üzere, Tehcir'e yönelik devlet siyasetlerinde 1965 ve sonrası dönem kritik bir aşama teşkil etmektedir. Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan, görüşmemiz esnasında, 50. yıl anmalarının önemine dikkat çekerek ancak bu tarih itibarıyla belli sınırların aşılabildiğini, fakat her hâlükarda Sovyet Ermenistan'ında Ermeni Tehciri'nin resmen "soykırım" olarak tanınmasının ancak otuz yıl sonra gerçekleşebildiğini aktardı:

50. yıl dönümü geldiğinde, ilk kez Soykırım anması düzenleyebildik. Aynı dönemde *Tsitsernakaberd*'in de inşası başladı. Fakat ancak 1988'de, Sovyet Ermenistan'ı Soykırım'ı tanıyan bir yasayı parlamentodan geçirebildi. Anmalara izin vermiş olmasına rağmen Soykırım'ı devlet olarak tanımamış olması çok ilginçtir. Ki aslında tanınma çok da önemli değildi bizim için, çünkü zaten hayatımızın her yerinde. Yine de Sovyet döneminde yasaklanmış olduğu için tanınma önemliydi. Özellikle ders kitaplarında Sovyet tarihçileri

⁸¹ Nora'ya göre, tarihin belleği topyekün ortadan kaldırma tehdidi karşısında, belleği korumanın tek yolu onu mekânlara yerleştirmek ve anma pratikleri aracılığıyla pekiştirmektir. Bir bellek mekânının en temel amacı, zamanın akışını durdurmak, unutmayı engellemek, şeylerin düzenini tesis etmek, ölümü ölümsüzleştirmek ve soyut olanı somutlaştırmaktır; zira bellek mekânları sadece kendi dönüşüm kapasiteleri, anlamlarının sonsuz bir değişimi ve etkilerinin sürekli çoğalması sayesinde var olabilirler. Nora için, üç farklı anlamda "mekan" söz konusudur: Somut, sembolik ve işlevsel. Bir bellek mekânında bu üç unsur bir arada bulunur: Somut bir mekân sembolik bir nitelik kazandığında ya da işlevsel bir mekân bir ritüelin parçası haline geldiğinde ya da tamamen sembolik bir edim belleğe somut bir gönderme işlevi edindiğinde bir bellek mekânından bahsedilebilir (Nora, 1989).

bundan [Soykırımdan] açıkça bahsedemezdi. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan)

Böylece “Ermeni Davası” olarak adlandırılan 20. yüzyıl hareketinde de yeni bir sayfa açılmış olur. Ishkanian’ın aktardığı üzere “Ermeni Davası” esasen 20. yüzyıl başlarındaki Ermeni gönüllü hareketlerine atfen, Ermeniler için bağımsız bir vatan kurma idealine delalet etmektedir. 1970’ler itibariyle Ermeni Tehciri bu davanın merkezine yerleşmiş, Büyük Ermenistan hayali de soykırımın tanınmasıyla birlikte gerekli hukuki düzlemin tesis edilmesi ve Türkiye tarafından Batı Ermenistan topraklarının iadesinin sağlanması bağlamında algılanmaya başlanmıştır. Ermenistan’ın bağımsızlığını kazandığı dönem itibariyle devletin dış politikasının da başat bir unsuru haline gelen bu dava, Ermenistan ile diaspora arasındaki şibirliği ve ayrımların belirginleştiği bir bağlam teşkil eder. Nitekim, diaspora Ermenilerinin Tehcir ile kurduğu ilişki duygusal ve soyut bir düzlemde tezahür, devletin Tehcir’e yönelik kimi politikalarının da zaman zaman eleştirilmesini beraberinde getirmektedir. Benzer şekilde Ermenistan, “dava” açısından diasporanın rolüne ve konumuna dair bir kontrol sağlamaya çalışmakta, bu yönde geliştirdiği politikalar zaman zaman gerilimlere neden olabilmektedir (Ishkanian 2005, 120-21). Örneğin, daha önce de bahsedildiği üzere, Ermenistan tarafından diasporik cemaatlerin Pazar okullarında kullanılmak üzere basılan ve dağıtılan tarih ders kitapları büyük ölçüde böyle bir politikanın uzantısıdır. Ana amacı “ulusal kimliğin korunması” olarak sunulan bu hamle, Ermeni Tehciri’ne yönelik anlatıya egemen olma çabasının da bir tezahürüdür. Bu doğrultuda diaspora ile Ermenistan arasında bir karşılaştırma yapan Eğitim Bakan Vekili Hovhanness Hovhannissyan, Ermenistan’daki genç neslin Soykırım’ı giderek daha az kimliklerinin bir bileşeni olarak görmeye başladığı tespitinde bulundu. Buna karşılık diaspora topluluklarında, asimilasyon ve dillerini, kültürlerini, kimliklerini kaybetme tehdidi ile karşı karşıya olduklarından, genç neslin Ermenilikleriyle ilişkili ana kaynaklardan birini Soykırım teşkil ediyor. Hovhannissyan’a göre Soykırım meselesinin diasporada Ermenistan’dan daha güçlü oluşunun sebebi de burada yatıyor.

Size şöyle söyleyeyim, diasporadaki Ermenilerle kıyaslandığında Ermenistan’daki yeni neslin kimliğinin oluşumunda Soykırım çok az rol oynuyor. Diasporada Soykırım hâlâ birinci planda. Diasporada yaşayan pek çok Ermeni bir anlamda asimile olmuş durumda, Ermenice konuşmuyorlar, Ermeni kilisesine gitmiyorlar, ayrı yaşıyorlar. Fakat onlar için Soykırım kimliklerini korumak konusunda yegâne unsur. (Eğitim ve Bilim Bakanlığı Bakan Vekili Hovhanness Hovhannissyan)

Diaspora ile Ermenistan arasında bu bağlamda en yoğun gerilimler henüz bağımsızlığın ilk on yılında yaşanmıştır. Barseghyan’ın tespit ettiği üzere bağımsızlık

sonrasında kurulan ilk hükümet, Ermeni Tehciri'ne ve Ermeni Davası'na mesafeli bir konum almış, meselenin siyasi bir düzlemde değil, tarihsel ve ahlaki bir bağlamda tartışılmasını telkin etmiştir. Burada hükümetin öncelikli kaygısı, Türkiye ile herhangi bir sorunu önlemek ve normal ilişkiler geliştirebilmektir; zira Ermeni devlet aklı, Türkiye'yi tehlikeli bir düşman olarak değil, özellikle siyasi ve ekonomik varoluşu için kritik önem taşıyan bir güç olarak görmeye başlamıştır. Diaspora nezdinde bağımsız Ermenistan ile ilişki kurmak konusunda çekincelerin kök salmasına sebep olan bu hükümet, 1998'de benimsedikleri siyasetin işlemediği öne sürülerek devrilmiş ve yeni bir hükümetle ikame edilmiştir. Böylece yeni hükümetin diaspora ile birleşerek bir "ulusaşırı ulus" haline gelme politikası çerçevesinde Ermeni Tehciri'ne ve Ermeni Davası'na yönelik siyasi tavır yeniden sahiplenilmiş, bu doğrultuda diasporanın son seksen yıldır kurmakta olduğu proje devlet nezdinde resmen tanınmıştır. Yeni devlet aklı, artık ulusal birlik ya da ulusal sağkalım (*survival*) eksenli bir stratejiyi uygulamaya koymuş, diasporayı da bu bağlamda dış politikasının başat bir figürü olarak konumlandırmıştır (Barseghyan 2007, 291-94).

Bu noktada Bağımsızlık sonrası Ermenistan'da ulusal tarihyazımının ana tarihsel olayını teşkil eden Ermeni Tehciri ve Karabağ Savaşı arasında "kurbanlaştırma" söylemi üzerinden bir ilişkinin kurulduğunu ve gerek tarihsel anlatıda, gerek siyasi söylemde sıklıkla dile getirildiğini belirtmekte fayda var. Buna göre, günümüz Ermeni ulusal kimliğinin bir bileşeni olarak "soykırım" olgusu, Baghdasaryan'ın tezinde öne sürdüğü üzere, sadece Türkiye üzerinden değil, aynı zamanda Dağlık Karabağ'daki çözümlenemeyen çatışma sebebiyle Azerbaycan üzerinden de düşünülmektedir. Bu bağlamda sürekli bir dönüşüm ve yeniden tanımlanma halindeki "kurbanlaştırma" (*victimization*) söyleminin de önemli bir parçasını teşkil eder. Baghdasaryan'a göre, sıklıkla "güvenlik" sorunu ve Ermenistan'ın dış politikalarına yansımaları üzerinden irdelenen Karabağ Sorunu, Soykırım'a yönelik kolektif belleğin bakış açısından yaklaşıldığında ulusal kimliğin de kurucu bileşenlerinden biri haline gelmektedir (Baghdasaryan, 2015, 12). Siyasi düzlemde aktif olarak kullanılan bir söylem biçimine denk gelen kurbanlaştırma, akademik ve toplumsal alanlarda ise sıklıkla bir eleştirel değerlendirmeye karşılanmaktadır. Özellikle Ermenistan'daki gençler nezdinde Ermeni kimliğinin sıklıkla "Soykırım" ile beraber anılıyor olmasından gelen süreklileşmiş "kurban olma hissiyatı"na bir itiraz söz konusudur (Fırat, Şannan, Muti, Gürpınar ve Özkaya, 2017, 19-20). Saha çalışması boyunca bu itirazın güçlü bir

şekilde akademik alana da yayılmakta olduğunu gözlemledim. Örneğin Antropoloji ve Etnografî Enstitüsü öğretim üyesi Profesör Levon Abrahamyan, “kurban” söyleminin bir kenara bırakılması gerektiğinin savunuculuğunu üstlendiğini belirtirken, Soykırım annelerindeki ana sloganın değiştirilmesi gerektiğini de ekliyordu: “Anmalarda ‘masum kurbanlar’ yerine ‘kötülükle savaşıırken hayatını kaybeden cesur insanlar’ı hatırlamalıyız.” Bu minvalde akademik alanda da farklı perspektiflerin ortaya çıktığı gözlemlenebilir. Nitekim Baghdasaryan’ın “kurbanlaştırma” paradigması üzerinden yorumladığı Karabağ Savaşı’nın yanı sıra Ermenistan’ın bağımsızlık sürecini iki aşamalı bir “kurban konumundan çıkma” (*de-victimization*) süreci olarak tarif eden çalışmalar söz konusudur. Bu bakış açısından değerlendirildiğinde, bağımsızlık mücadelesi vermekle ve ülkesini savunmak için savaşa gönüllü katılmakla Ermenilerin “kurban” olmayı bırakarak aktif birer özne haline geldikleri vurgulanmaktadır. Nitekim Hovhannisyan’ın konuyla ilgili araştırmasında, Ermeni toplumunun geçmişte yaşamayı bırakarak geleceğe bakan, böylece Tehcir’in yarattığı travma psikolojisinden uzaklaşarak kendini özgürleştiren bir sürece girdiğine yönelik tespitler söz konusudur. Ayrıca Hovhannisyan, Ermenistan’da güçlü bir şekilde görülen bu “kurban söyleminden çıkma” halinin diaspora için geçerli olmadığını, zira kurbanlaştırmanın diaspora için halen temel bir kimlik kurucu etken olduğunu belirtmektedir (Hovhannisyan, 2017). Kurban söylemini aşarak yüzünü geleceğe dönmek, tarih öğretmeni bir görüşmecinin dile getirdiği üzere, aynı zamanda ülkenin güçlenmesi anlamına da gelmektedir ve bunun için her Ermeni kendi üzerine düşeni yerine getirmekle yükümlüdür.

Neticede ben şu noktayı vurguluyorum: Tarihimizin en felaket anıydı, ama artık biçare ve zayıf değiliz. Bir şeyleri başaracaksa güçlü olmalıyız. O nedenle tarihimizi unutmamalı, ondan ders çıkarmalıyız. Bu geçmişte yaşamak değil, sadece bir güç haline gelirse kazanabiliriz, o nedenle de geleceğe bakmamız gerekiyor. Ülke olarak, ulus olarak bir güç haline gelmenin yollarını aramalıyız, bunun için herkes kendi payına düşeni yapmalı. Ben de öğretmen olarak kendi payıma düşeni yapıyorum. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Eğitim alanında bu çabanın tezahürlerine bakıldığında, “kurban Ermeniler” söylemini kırmanın bir stratejisi olarak Tehcir esnasındaki direnişin ve “özsavunma mücadelesi”nin (*self-defense battles*) ön plana çıkarılması önerilmektedir. Bu konuda bir makale kaleme almış olan Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi öğretim üyesi Profesör Armine Eprikyan, 1915’in özsavunma mücadelelerini öğrencilere aktarma zorunluluğunun pedagojik ve politik zeminin tartışmaktadır. Eprikyan’a göre “kahramanca” (*heroic*) verilen bu mücadeleler, pedagojik olarak bakıldığında,

öğrencilerin tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç mekanizmalarını çözümlemesine, böylece Ermenilerin kendilerine yönelik katliam teşebbüsüne verdikleri tepkinin anlaşılması üzerinden tarihsel bir kavrayış edinebilmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca tarihsel olayların öğretiminde ana amacın “yurtsever bir nesil yetiştirme” olduğunu vurgulayan Eprikyan, 1915 özsavunma mücadelelerinin öğrencilerde ulusal bir bilinç geliştirme aracı olarak kullanılabileceğini eklemektedir (Eprikyan, 2015, 671). Tarih öğretmenleri açısından bakıldığında, özsavunma mücadelesi gerçekten de öğrencilerin 1915’i anlamalarına yardımcı olan bir boyut teşkil etmektedir. Zira Tehcir eğitiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, öğrencilerin katliam ve kıyım karşısında Ermenilerin neden kendilerini savunmadığını kavrayamamasıdır. Öğrenciler nezdinde tam da ezeli ve sabit bir “kurban” kategorisine indirgenmiş olmak kabul edilebilecek bir durum değildir; dolayısıyla öğretmenler, Ermenilerin kendini savunmaya çalıştığını fakat bunda başarılı olabilecek ve katliamları önleyebilecek koşullardan yoksun olduklarını açıklama zorunluluğu hissetmektedirler. Bazı öğretmenler, son alıntıdan da anlaşılacağı üzere, özsavunma mücadelesinin Ermeniliğe içkin olduğu görüşünü de taşımakta, bu doğrultuda Ermenilerin gücünü de ortaya koymaktadır.

Özsavunma mücalelerini de anlatıyoruz. Mesela Van, Sasun, Muş, Musalar vs. Çünkü anlatmazsak, öğrenciler anlamıyor nasıl ve neden olduğunu... (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü ve Tarih Öğretmeni)

Bunun [kurbanlaştırmanın] başka bir boyutu da var. [Öğrenciler] diyor ki “tamam, onlar bunu yapmış, ama biz neden kendimizi savunmamız?” [...] Oysa bizim özsavunmamız var, kendimizi savunmadığımız doğru değil, dolayısıyla bu vakaları da öğretiyoruz. Özsavunma örneklerini anlatıyoruz. Ayrıca siyasi koşullardan da bahsetmek gerekiyor, çünkü bağlam çok karışık, insanlar ne olduğunu anlamıyor, savaş var, Ermeniler kendilerini [Osmanlı] yurttaşı olarak görüyor, dolayısıyla böyle bir katliam beklememeleri aslında doğal, bunları da söylemek gerekiyor ki öğrenciler kavrayabilsin. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Tarih Öğretmeni)

Çok önemli, çünkü istersek başarabileceğimizi gösteriyor. Özsavunma mücadeleleri gösteriyor ki biz yaşayabiliriz, biz hayatta kalabiliriz. Bütün tarihsel dönemlerimiz boyunca, Ermeniler olarak, kendimizi hep savunmuşuz, özsavunma bizim [karakterimizde var]. Her ulus bunu başaramaz. Soykırım esnasında bile kendimizi savunmuşuz, öyle basitçe bizi öldürmelerine izin vermemişiz. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Kurbanlaştırmaya yönelik itirazın bir diğer önemli bileşeni de “kurtarıcı Türkler” (*righteous Turks*) söyleminin eleştirilmesidir. Yine Levon Abrahamyan’ın görüşmemiz esnasında dile getirdiği üzere, Tehcir esnasında Ermenileri saklamak, evlilik ya da istihdam aracılığıyla hanehalkına dâhil etmek, din değiştirme (Müslümanlaşma) aracılığıyla kimliklerini gizlemelerini sağlamak gibi hamleler ile

Ermenileri “kurtardıkları” öne sürülen Türklerin ne ölçüde “kurtarıcı” olduğuna dair bir sorgulama da son on yılda giderek hararetlenen bir tartışma alanı teşkil etmektedir.

Sözümüne “kurtarıcı” olan Türkler aslında Ermenilere gerçekten yardım etmedi, onları kurtarmadı. Hepsi Ermenileri “kurtarmakta” bir kişisel çıkar gördü, ya onları [Ermenileri] Müslüman yaptılar ya da kendi hanelerinde çalışmaya zorladılar. (Levon Abrahamyan)

Tsitsernakaberd Ermeni Soykırımı Anıtı ve Müze-Enstitüsü eski Direktörü Hayk Demoyan da bu görüşü paylaşan isimler arasında yer almaktadır. Müzenin web sitesinde yayınlanan kısa yazılarından birinde Demoyan, Ermenileri kurtaran Türkler söyleminin politik boyutuna değinmektedir. Demoyan’a göre, her ne kadar böyle bir durumun varlığından tarihsel kanıtlar ve tanıklıklar ekseninde bahsetmek mümkün olsa da, konuya yaklaşırken iki önemli sorun kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. İlki, bu tür “kurtarma” hikâyelerinin sınıflandırılmasına dairdir. Bu bağlamda doğal afetler, savaşlar ve kitlesel katliamlar esnasında uzatılan bir yardım eli olarak “kurtarma” faaliyetleri ile bir Soykırım anında işlenen sistematik cinayetler karşısında hedef alınan kesimi “saklama” edimi arasında kategorik bir fark söz konusudur. İkincisi ise “hakkanietli Türkler” (*righteous Turks*) söylemi, esasen sistemli ve organize bir soykırım suçuna girmiş bir devlet ve bu suça geniş ölçekte iştirak eden Türk nüfusu olduğu gerçeğini örtbas etmek amacıyla kullanılmasıdır. Bu doğrultuda, inkârcı siyasetin de bir aracı haline gelebilen “kurtarıcı Türkler” söylemine ihtiyatla yaklaşmak gerekir. Demoyan daha da öteye giderek bu söylem aracılığıyla Soykırımın ana anlatısında bir kaymanın yaratılmaya çalışıldığını, böylelikle “ortak acı” diline yakınlaşan bir siyasetin örüldüğünü tespit etmektedir. Oysa ki Ermenilerin öldürülmesi, mal ve mülklerine el konulması, din değiştirmeye zorlanması, evlilik içi tecavüze maruz kalması paylaşılan bir acı olarak tasvir edilemez. Bu muamelelerin bir kısmının “kurtarma” kisvesi altında yapılmış olması da söz konusu edimlerin Soykırım mekanizmasının bir parçası olduğu gerçeğini ortadan kaldırmaz (Demoyan, 2014).

Bu noktada Müzenin yeni direktörü, aynı zamanda akademisyen olan Profesör Harutyun Marutyun’ın “kurtarıcı Türkler” üzerine kaleme aldığı makale, tartışmanın akademik alandaki tezahürlerine de ışık tutmakta, konuya dair alınan tavrın sebeplerini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Marutyun’a göre Soykırım üzerine çalışan Ermeni akademisyen ve araştırmacılar, Türkiye’nin inkârcı politikası karşısında, 1915’e dair hakikati tüm dünyaya duyurmak ve kanıtlamak çabasındadırlar. Bu çaba, ister istemez hem akademisyenleri, hem de Ermenistan’daki politika-üreticilerini (*policymakers*) insaniyet ve kurtarma eksenli bir okumadan uzaklaştırarak mağduriyet ve kurbanlık

boyutunu vurgulayan bir alana yöneltmektedir. Akademik alanda Ermenistan’da “kurtarıcı Türkler” üzerine üretimin sınırlı olması da bundan ileri gelmekte, Ermenilere yardım edenleri tanıyıp onurlandıracak kurumsal bir zemin yaratmak konusunda çekinceler ortaya çıkmaktadır (Marutyan, 2017, 48). Marutyan, ayrıca farklı kurtarma hikâyelerini de analiz ettiği bu araştırmasının sonucunda, bu hikâyelerin gerçek (*genuine*) olduğuna kanaat getirdiğini belirtirken, Holokost’ta yaşanan hikâyelerden farklı olarak, Ermeni Tehciri’ndeki kurtarıcıların bir kısmının Osmanlı idaresinde görevli yerel yöneticiler ve liderler olduğuna dikkat çekmektedir. Ermeni özsavunma mücadelesini de “kurtarma” faaliyetleri arasında değerlendiren Marutyan, daha çok halk nezdinde gözlemlenen “Ermeni komşusunu saklama” tavrından bahsedebileceğini, bunun da 1915 öncesinde kurulmuş olan komşuluk ilişkilerinden ileri geldiğini, dolayısıyla “Ermenileri” kurtarmaktan ziyade komşusunu koruma olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Nihayetinde tarihin bu sayfasına dair daha çok araştırmaya ve analize ihtiyaç duyulduğunu not düşen Marutyan, her hâlükarda son birkaç yıldır yoğun bir şekilde propaganda malzemesi haline getirilen Tehcir esnasında kurtarma (*rescue*) faaliyetlerinin, yaygın değil münferit bir olgu olduğunu da tespit etmektedir (Marutyan, 2017, 60-61).

Tarih öğretmenleri nezdinde ise “kurtarıcı Türkler” anlatısına farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bazı öğretmenler Demoyan’ın görüşlerini paylaşıyor olsa da, genel olarak görüşmecilerin vurguladığı nokta, Marutyan’ın yaklaşımını yankılar bir şekilde, Türkler ve Ermeniler arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi, diyalog kurulması ve barış sürecinin inşa edilmesi bağlamında “kurtarıcı Türkler” anlatısının önemli bir araç olduğu yönündedir. Böylece öğretmenler, insanlık dışı bir muamele anında dahi insanlığın korunabileceğini vurgulayabilmektedirler. Aynı zamanda “kurtarıcı Türkler” paradigması, tarihsel bir gerçeklik olarak da Tehcir’in bütün boyutlarıyla kavranabilmesi açısından aktarılması gereken bir unsur teşkil etmektedir.

Her seferinde, insanlıktan bahsederken öğrencilerime bize yardım eden Türkleri anlatırım. “Görüyorsunuz ya, Soykırım esnasında Ermenilere yardım eden pek çok Türk de var.” Her seferinde insanlığa vurgu yaparım. [...] Çünkü sadece “Türkler bizi öldürdü” dersek, tarihsel olarak bu doğru değil. Belki Edebiyat öğretmeni bunu diyebilir, ama bir tarih öğretmeni olarak ben bunu diyemem. Onlara her şeyi anlatmak benim görevim, Ermenileri kurtaran Türkleri bile. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Mesela biz, sen ve ben, biz birbirimizle konuşabiliyoruz. Herkes bunu yapabilmeli. Yeni kuşaklar, Türkler ve Ermeniler, artık bizim bu konuda bir sorunumuz yok. Fakat daha eski kuşaklar için... Mesela benim büyükbabam, bugün seninle buluşacağımı söylediğimde “Ama o Türk! Onunla konuşacak mısın yani?” dedi. [...] Soykırım esnasında Ermeni çocukların

hayatta kalması için onlara yardım eden pek çok Türk aile var. Bizim bunları da bilmemiz lazım. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Bu bağlamda bir not olarak, Ermenistan Ermeni Okulu 4, Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü ve Tarih Öğretmeni olan görüşmeci, bağımsızlığın hemen sonrasında tarih ders kitaplarında Soykırım esnasında Ermenileri saklayan, koruyan, kaçmalarına yardımcı olan “kurtarıcı Türkler” üzerine kısa bir bölümün yer aldığını belirtti. Fakat bugün, ders kitaplarından bu bölümün çıkarıldığını ve Türklerin tamamını kapsayan bir fail imgesinin yerleştirildiğini ekledi.

Ermenistan’da tarih eğitimi kapsamında Tehcir’in işlenişine geçecek olursak, öncelikle Sovyet dönemi eğitim anlayışı çerçevesinde konunun ders kitaplarından dışlanmış olduğunu tespit etmek güç değildir. Sovyet rejiminin totaliter değerlerinin etkisi altındaki tarih ders kitapları, 1940’lardan 1980’lere kadarki dönemde soykırımlar, katliamlar, kitlesel şiddet olaylarına dair anlatıları tamamen ihmal etmektedir. Bu bağlamda Sovyet Ermenistan’da Holokost ya da genel olarak Soykırım literatürüne dair tarihyazımsal alan sadece Sovyet akademisyenlerinin eserleriyle sınırlıdır ve genel hatlarıyla devlet anti-semitizmini içermektedir (Chubaryan, 2011, 150). Ancak bağımsızlık sonrası eğitim reformlarıyla birlikte, Ermeni Tehciri’nin ders kitaplarına girdiği gözlemlenebilmektedir.

Ermeni Tehciri, tarih eğitimi müfredatında, diğer ülkelerdeki müfredatlar için de geçerli olduğu üzere, 1. Dünya Savaşı’nın tarihsel bağlamı içerisinde ele alınmaktadır. Bu doğrultuda Tehcir, Ermeni Tarihi dersleri bağlamında 8. sınıf ve 11. sınıf seviyesinde, “1. Dünya Savaşı Yıllarında Ermeniler” ünitesinde bir alt başlık olarak işlenmektedir. 2012 tarihli müfredata göre 8. sınıf seviyesinde ilgili bölümde “soykırım” tanımı, Jön Türkler’in Ermeni Soykırımı’nı planlama ve uygulama aşamaları, *Medz Yeghern*’in sonuçları ve çıkartılan dersler, verilen öz savunma mücadelesi (direnişler) ve önemi konuları yer almaktadır. Benzer şekilde, esasen müfredatta yer almıyor olsa da, Dünya Tarihi ders kitaplarında 1. Dünya Savaşını konu alan bölümlerde Ermeni Soykırımı’na dair kadraj içerisinde sunulmuş ek metinler yer alabilmektedir (Mkrtychyan, 2015). Bu seviyede pratik uygulamaya bakıldığında, tarih öğretmenleri tarafından Ermeni Tehciri’ne eğitim-öğretim döneminin Mart-Nisan aylarında her gün 2’şer saat olmak üzere toplam 4 gün ayrılmaktadır. Dolayısıyla Tehcir konusunun 8. sınıf tarih derslerinde kapladığı alan 8 saat ile sınırlıdır (Chubaryan, 2011, 153). 2008 tarihli lise Ermeni Tarihi müfredatına göre 11. sınıf seviyesindeyse, Tehcir ile ilişkilendirilen konular arasında (kronolojik anlatıya göre)

19. yüzyıl sonunda “Batı Ermenistan”da kitlesel katliamlar, Ermeniler’in yok edilmesine dair Abdülhamid’in geliştirdiği program ve Jön Türklerin bu programı miras alışı, 1. Dünya Savaşı itibariyle topyekûn soykırım uygulamasının başlaması, Büyük Güçler’in süreçteki rolü, sorumluların yargılanması ve cezalandırılması, Ermenilerin “kahramanca” direnişi ve Ermeni Soykırımı’nın tanınmasına yönelik süreç bulunmaktadır (Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı Eğitim Müfredatları Merkezi, 2008, 17-8). Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan, tarih eğitiminde Ermeni Tehciri’nin hangi dersler kapsamında işlendiğini şöyle ifade etti:

Okullarda üç tarih dersi var: Ermenistan Tarihi, Ermeni Kilisesi Tarihi ve Dünya Tarihi. Ermeni Soykırımı da “Ermenistan Tarihi” kapsamına giriyor. Ama yine de, Dünya Tarihi anlatırken de, 1. Dünya Savaşından bahsettiğimiz bölümde gene az da olsa Soykırımdan bahsediyoruz. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan)

Genel tarih eğitimi dışında, sadece “Ermeni Meselesi”ne adanmış ayrı bir seçmeli ders de söz konusudur. Terzian’ın aktardığına göre, 2010 itibariyle Eğitim ve Bilim Bakanlığı’nın Ermeni Soykırımı’nı ulusal kimliğin esaslı bir parçası olarak kabul eden ve bu bağlamda resmi müfredatta ayrı bir konu olarak yer almasını öngören bir proje ortaya çıkmıştır (Terzian 2010, 121). Bu proje nihayet 9 Temmuz 2013 tarih ve N925 A/C sayılı Bakanlık kararıyla, “Ermeni Sorunu Tarihi” adı altında 11. sınıf seviyesinde bir seçmeli dersin açılmasıyla uygulamaya konmuştur. Karar metninde belirtildiği üzere “Ermeni Sorunu”na⁸² odaklanan dersin amacı, “tarihsel toprakları üzerinde özgür, bağımsız ve birleşik bir ulusal Ermeni devleti kurma hedefiyle Ermeniler tarafından ortaya konan ulusal özgürlük mücadelesi” üzerine bir eğitim vermektir (Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı, 2013, 3). İlgili ders için hazırlanan kitap, Rubina Peroomian’ın “Ermeni Sorunu Tarihi” ders kitabı, ilgili bölümde de ele alındığı üzere esasen diasporadaki okullar için hazırlanmış olsa da yazarın Ermenistan Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde böyle bir dersin hazırlanmasına önyak olması neticesinde dolaylı olarak müfredata da girmiştir.

⁸² “Ermeni Sorunu” ya da “Ermeni Meselesi” (*la question Arménienne*) Türkiye devlet aklı nezdinde inkâr söylemi içerisinde tedavüle sokulan ve Ermenistan tarafından da “Ermeni Davası” yerine sıklıkla kullanılan, fakat esasen kökleri 19. yüzyıla dayanan bir tanımlamaya tekabül eder. Terimin çıkış noktası, esasen Ermenilerin Osmanlı döneminde reform taleplerine delalet etmekte, bu bağlamda 19. yüzyılda Ermeni entelektüelleri tarafından tarım problemi ya da toprak anlaşmazlıkları gibi Osmanlı yönetiminde dair sorunlara işaret etmek için tasavvur edilmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 44).

Tarih öğretmenleri ile görüşmelerimde bu ders hakkında yönelttiğim sorulara net bir cevap almakta zorlandım. Pek çoğu böyle bir yönetmeliğin varlığından bihaberdi, hepsi de kendi okullarında böyle bir seçmeli dersin verilmediğini onayladı. Sadece iki görüşmeci, söz konusu dersin bir seçenek olduğunu bildiklerini, fakat hiçbir yerde uygulanmadığını belirttiler. Daha ağırlıklı olarak bu iki görüşmecinin dikkat çektiği unsur, bu yönetmeliğin hazırlanmasına da ön ayak olan Rubina Peroomian'ın “Ermeni Sorunu Tarihi” başlıklı ders kitabı oldu.

Yönetmelik 11. sınıflar için böyle bir seçmeli ders olduğunu söylüyor, bu ders için Peroomian'ın kitabını öneriyorlar. Fakat kimse bu dersi seçmiyor, dolayısıyla kimse de [Peroomian'ın yazdığı] bu ders kitabını kullanmıyor. (Ermenistan Ermeni Okulu 3, Tarih Öğretmeni)

“Ermeni Sorunu Tarihi” başlıklı Rubina Peroomian'ın yazdığı kitap, öğretmenlerin kendi tercihlerine bağlı olarak başvurabilecekleri bir yardımcı kaynak. İsterlerse [öğretmenler] Soykırımı öğretirken bu kitabı kullanabilirler. [...] Zaten şu anda öğretilenler yeterince detaylı, bir de seçmeli bir derse ihtiyaç yok. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan)

Ders kitaplarındaki anlatılardan örneklere geçilecek olursa, tarih müfredatına göre 8. ve 11. sınıfların konusu olan Ermeni Tehciri, bu seviyeler öncesinde ders kitaplarında ima yollu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlki, 4. sınıfta okutulan “Ben ve Çevremdeki Dünya” başlıklı ders kitabında, Ermeni yazar Hovannes Tumanyan'ın Medz Yeghern'den sağ kurtulanlarla ilgilenerek zor zamanlarında halkının yanında bulunduğu dair ifadedir. Bir diğer örnek ise, 2. sınıf dil kitabında yer alan ve Yerevan'ın kültürel sembollerinden oluşan bir kolajın içine yerleştirilmiş, Ermeni Soykırımı anıtının görselidir (Mkrtchyan, 2015). 1. Dünya Savaşı bağlamında Ermeni Tehciri'ni konu alan 8. sınıf Ermeni tarihi kitabı ise, Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermenileri ortadan kaldırma projesini, İttifak Devletleri ile işbirliği içerisinde “Kafkasya, Kırım ve İran'ı ele geçirerek Orta Doğu'ya yayılmak ve böylece pan-Türk idealini gerçekleştirmek” planının bir tezahürü olarak sunmaktadır (Stepanyan, 2007, 146'dan aktaran Mkrtchyan, 2012, 56-7). İlgili ders kitabında kronolojik anlatının yanı sıra küçük kadrajlar içerisinde tematik metinler de sunulmaktadır. Bu doğrultuda, Tehcir'e dair en açık yorumlamanın yapıldığı satırlar, Brest-Litovsk Anlaşması'nda Türkiye'nin pozisyonunu tartışan bölümde, açıklayıcı bir metin kutusu içerisinde şöyle sunulmaktadır:

Jön Türk hükümeti, savaşın karmaşasından faydalanarak Batı Ermenistan'da soykırım planlarını yürürlüğe koydular. Medz Yeghern'e uğrayan toplam 2.5 milyon Ermeniden 1.5 milyonu öldürüldü ve geri kalanlar da evlerinden edildiler, mal ve mülklerine el kondu. Yunanlılar, Süryaniler gibi diğer Osmanlı halkları da soykırımı uğradı. 2. Dünya Savaşından sonra, 1948'de, soykırımı insanlığa karşı suç olarak kabul eden uluslararası yasalar

benimsendi. Buna rağmen, modern Türkiye sorumluluktan kaçmak için Ermeni Soykırımı'nı inkâr etmektedir. Halbuki, pek çok devlet ve dünya çapındaki örgüt tarafından Ermeni Soykırımı, 20. yüzyılın ilk soykırımı olarak tanınmakta ve lanetlenmektedir. (Stepanyan, 2007, 150'den aktaran Mkrtyan, 2012, 57)

11. sınıf Ermeni Tarihi ders kitabı da çok benzer bir anlatımı, fakat doğrudan kronolojik anlatının içerisinde sunmaktadır:

Jön Türk hükümeti, savaştan 3-4 yıl kadar önce planlamaya başladığı Ermeni Soykırımı'nı uygulamaya koyar. 1914-1916 arasında, Batı Ermenistan ve Küçük Asya Ermenileri tehcir edilir ve ortadan kaldırılırlar. Yaklaşık 1.5 milyon Ermeni öldürüldü, 1 milyona yakını da evlerinden edildiler, mal ve mülklerine el kondu. (Qosyan, 2010, 26'dan aktaran Mkrtyan, 2012, 58)

Öğretmenlerin konuya dair yaklaşımları, ders kapsamında işleyişleri ve benimsedikleri pedagojik yöntemler açısından bakıldığında, Chubaryan'ın 18 Ermeni tarih öğretmeni ile yaptığı derinlemesine görüşmelere dayanan araştırması bir fikir verebilmektedir. Chubaryan'ın araştırmasına göre öğretmenler, müfredat ve ders kitapları kapsamında konuya dair sunulan çerçeveyi yeterli ve tatmin edici bulmakta, bu sebepten ötürü kendileri ayrıca bir araştırma yapmayı gerekli görmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin birincil anlatı kaynağı büyük ölçüde ders kitaplarının kendisidir. Ayrıca öğretmenler, soykırımı bir “İnsan Hakları” sorunu olarak vurguladıklarını, zira Ermeni Tehciri'nin ele alındığı öğrenim seviyesinde Hukuki Çalışmalar başlığı altında soykırım olgusunu İnsan Hakları bağlamında ele alan başka bir ders bulunduğunu belirtmektedirler (Chubaryan, 2011, 154). Pedagojik yöntem ve araçlar açısından bakıldığında ise tüm öğretmenlerin “soykırım” teması çerçevesinde destekleyici aktivitelerde buldukları tespit edilmektedir. Bu etkinlikler arasında en yaygın olanı, *Tsitsernakaberd* Soykırım Anıtı ve aynı komplekste yer alan Soykırım Müzesi ziyaretidir. Özellikle müzede bulunan görsellerin, ders kitaplarındaki önemli bir açığı kapatarak bilgilendirici ve akılda kalıcı bir pedagojik nitelik sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca Chubaryan'ın araştırmasına katılan üç öğretmen, öğrencilere soykırımı dair tarihsel olguların aktarıldığı filmler ve belgeseller izlettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde iki öğretmen de öğrencilerinden “Ermeni Soykırımı” üzerine bir internet araştırması yaparak sunuşlar gerçekleştirmelerini istemektedir (Chubaryan, 2011, 155). Daha sonra “müfredat dışı etkinlikler” bölümünde daha detaylı incelenecek olan bu tür faaliyetlere burada diğerlerinden ayrıksı kaldığı için dikkat çeken tek bir örnek verilecektir.

Aynı zamanda bir tarihçi olan Eğitim Bakan Vekili Hovhannes Hovhannisyanyan, öğrencilerine Ermeni Soykırımı'nı anlatırken geleneksel yaklaşımdan farklı bir

pedagoji benimsediğini belirtti. Kendisi de bir tarihçi olan Hovhannissyan, uzmanlık alanının Ermeni Kilisesi olduğunu açıklayarak, derslerde sadece tarihsel olgulardan bahsetmek yerine öğrencilerine bir film izletmeyi tercih ettiğini ekledi. Bu film örneğin Lübnan Ermenileri ile ilgili olup, nasıl kimliklerini ve kültürlerini koruyabildiklerini tartışabiliyor. Bu tür filmler üzerinden Ermenilerin güncel gerçekliğini tartışmaya açan Hovhannissyan, bugünden geçmişe bakan bir yöntem ile Soykırımı sonuçları ve bugüne etkileri üzerinden işlemeyi değerli görüyor. Bu yaklaşımı genel olarak Ermenistan’da Tehcir’e dair diğer eğitimsel pratiklerden ayıran en önemli unsur da budur; çoğu öğretmen, geçmişi geçmişte aradıkları etkinlikler planlarken Hovhannissyan, geçmişi bugünde arayan bir tarihsel düşün (*historical thinking*) pedagojisi geliştirmektedir:

Ben, tarih öğrettiğim dönemde, çok farklı bir yaklaşım benimsiyordum. Sadece ders kitabında yazılanları tekrar etmekten ibaret değildi, bu zaten öğrenci için hiç de ilgi çekici değil. Farklı bir açıdan, hatta açılardan yaklaşıyordum, onlara konuyu bambaşka perspektiflerden sunmaya çalışıyordum. Mesela onlara Lübnan’da yaşayan Ermeniler ile ilgili bir belgesel izletiyordum. Hayatlarını nasıl kurmuşlar, Ermeni kimliğini nasıl görmüşler, nasıl korumuşlar... Daha çok kimlik perspektifinden, Soykırım Ermeni kimliğini tüm dünyada nasıl dönüştürmüş, yeni nesil üzerinde nasıl bir rol oynamış... (Eğitim ve Bilim Bakanlığı Bakan Vekili Hovhannissyan)

Ermenistan’da gerçekleştirilen saha çalışması kapsamında yapılan görüşmelerde, tarih öğretmenlerinin genel olarak aynı hatları benimsediği, sadece anlatılarındaki vurgu noktalarının farklılaştığı tespit edilebilmektedir. Bir görüşmeci, 8. sınıfta Ermeni Tehciri konusunun işlendiğini, ders kitabının sonlarına denk geldiğinden, genellikle konunun işlenişi ile 24 Nisan anma etkinlikleri çakıştığını belirtti. Aşağı yukarı 14 yaş grubuna tekabül eden bu seviye açısından konunun ağır olmadığını, hatta çoğu zaman öğrencilerine zaten çoktan bilmedikleri neyi öğretebileceğini sorguladığını söyleyen tarih öğretmenin deneyimlerine göre, öğrenciler Ermeni Tehciri hakkında zaten bilinmesi gereken her şeyi biliyorlar. Bunu Tehcir’e dair bilginin neredeyse “genetik olarak” aktarılıyor oluşuna bağlayan görüşmeci açısından konuyu anlatmanın zorluğu da burada yatıyor.

Ermeni Soykırımı 8. sınıfta anlatıyoruz. Eğer öğrenimlerine devam ederse, [öğrenciler] 11. sınıfta bu konuyu tekrar ediyorlar. Ama aslına bakarsanız onlara herhangi bir şey anlatmamıza gerek yok. Çocuklar zaten her şeyi çoktan biliyorlar, ailelerinden, filmlerden... Sadece Ermeni Tarihi derslerinde değil, Ermeni Edebiyatı ve Ermeni Kilisesi Tarihi derslerinde de anlatılıyor. Bu da benim işimi kolaylaştırıyor. Neredeyse genetik bir şey [öğrencilerin] her şeyi biliyor olmaları. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmeni olan bir diğer görüşmeci, gene 8. sınıflarda Ermeni Tehciri konusuna iki ders ayırdığını belirtti. Bu dersi nasıl işlediğini ise şöyle tarif etti:

Öncelikle tarihsel bağlamı sunarak, “neden bazı uluslar soykırım yapar?” sorusunu yanıtlamaya çalışıyor. Ardından Lemkin’e referansla “soykırım” kavramını tanımlıyor, soykırımların ideolojik çerçevesini açıklıyor. Bir olayın “soykırım” olarak değerlendirilebilmesi için belirlenen kriterleri sıralayarak, Osmanlı İmparatorluğu’nun Ermeni Tehciri esnasında bütün bu eylemleri gerçekleştirdiğini vurguluyor. Ek olarak, öğrencilere “dedelerinin evi” olan anavatandan, yani Batı Ermenistan’dan bahsederek bu toprakları geri alma talebine değiniyor.

Ermeni Soykırımı konusunu 8. ve 11. sınıflarda anlatıyoruz. 8. sınıfta tarihsel arkaplanı kullanıyoruz. Onlara neden bazı ulusların soykırım yaptığını, soykırım ideolojisinin ne olduğunu, soykırım kavramını icat eden Raphael Lemkin’i, soykırımı uğrayan bir ulusun ne yapması gerektiğini anlatıyoruz. Örneğin kadınlarla erkekleri ayırmak, doğumları engellemek, çocukları ailelerinden almak... Bu uygulamalardan biri olduğunda bunun soykırım olarak tanımlandığını, Ermeni Soykırımında ise bütün bu uygulamaların yapıldığını söylüyoruz. Ne zaman Ermeni Soykırımından bahsederseniz, öğrencilere bir gün anayurdumuza geri dönmek zorunda olduğumuzu söylüyoruz. Çünkü [anayurt] bizim için kutsal. Ermeni Tarihinde Batı Ermenistan’daki krallıklardan bahsederek bizim anayurdumuzun orası olduğunu belirtiyoruz. Bu nedenle bizim tarihsel belleğimiz bu kadar zayıf [Ermenistan’da]. Dolayısıyla ben ya da başka herhangi bir tarih öğretmeni bunu söylediğinde, şunu da ekliyoruz her zaman: Biz babalarımızın ve büyükbabalarımızın topraklarına geri dönemedikçe, Ermeni Soykırımının tanınması çok da önemli değil. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Lise tarih öğretmeni olan bir görüşmeci ise, Tehcir konusuna toplamda dört ders ayırdığını, bu derslerden birinde de Abdülhamid döneminde gerçekleşen katliamlardan bahsettiğini aktardı. Onun bakış açısından Tehcir’e dair eğitim başka soykırımların önlenmesi amacının yanı sıra Ermeni tarihindeki kritik anlardan birinin bilinmesi hedefini taşıyor. Bu doğrultuda Tehcir’e yönelik bilgi sahibi olmanın bir ulusal güvenlik meselesi olduğunu da ekledi. Tehcir, bütün Ermenilere uluslarını etkili bir güç haline getirerek böylesi felaketlere yeniden maruz kalmalarını engelleme sorumluluğu yüklüyor.

Kronolojik bir anlatı izliyorum. Biz [öğretmenler] önce soykırım nedir, nasıl olmuş, nedenleri ve sonuçları nelerdir, bunlardan bahsederez. Ben öğrencilerime büyükbabalarını sorarım, bildiklerini ya da duyduklarını anlatırlar. [...] 1915 konusu üç saat sürer, ben bir saat kadar da Hamidiye Katliamları anlatırım. Yani dört saat. [...] Soykırımdan bahsettiğimizde, vurguladığımız birkaç nokta var. Önce, 1915 esnasında “soykırım” kavramı icat edilmemişti, ondan dolayı Lemkin’in nasıl Ermeni Soykırımından ilham aldığını açıklamamız gerekiyor. Sonra ikincisi, tarihimizin önemli bir parçası olduğunu vurgulamak zorundayız, çünkü Soykırım sebebiyle anayurdumuzu [fatherland]⁸³ kaybettik. Üçüncüsü, katliamlardan

⁸³ Ermenistan’ı (ister Doğu, ister Batı olsun) tanımlamak için bazı görüşmeciler “motherland” bazı görüşmeciler ise “fatherland” kelimesine başvurular. Bu ayrım önemli görünmektedir; zira konuşan görüşmecinin İngilizce dil yeteneğinin ötesinde bir ima taşımaktadır. Nitekim Ermenicede anayurt kelimesinin karşılığı olan hayrenig, Rusça’da olduğu gibi “fatherland” anlamına gelmekte ve bu sebeple de eril bir mana taşımaktadır. Türkçede ise “motherland” olarak karşımıza çıkan anayurt kavramı ülke topraklarına dışıl bir karakter atfetmektedir. Ermenistan sahası esnasında Ermenice bilen bir arkadaşına bu konudaki görüşünü sorduğumda, Ermenicede de “motherland” anlamına çıkan

bahsediyoruz, çünkü tarihimizde ilk kez [değil], 1890'lardaki katliamlar, onlar da soykırım. Yani 300.000 kişiyi öldürdüğünüzde bu soykırım değil, ama 1.5 milyon kişiyi öldürdüğünüzde mi soykırım? Hayır. O nedenle bunların da soykırım olduğunu açıklamaya çalışıyoruz. [...] Birleşmiş Milletler Soykırım tanımına göre bu böyle. (Ermenistan Ermeni Okulu 3, Tarih Öğretmeni)

Ermenistan saha çalışmasında ortaya çıkan bu bulgular, Chubaryan'ın araştırmasında tespit ettiğine de paralel olarak, Ermeni Tehciri'nin tarih dersinde ele alınışının üç aşağı beş yukarı aynı pratikleri içerdiğini ortaya koymaktadır: Genellikle konunun işlenişi 24 Nisan Ermeni Soykırımı anmalarından hemen öncesine denk getirilmektedir. İlk derste öğrencilere ders kitaplarındaki olgusal veriler sunulmakta, dolayısıyla olağan akışı içerisinde herhangi bir tarih dersi gibi konu işlenmektedir. İkinci derste ise genellikle öğrencilerden belli bir katkı beklenir; yaptıkları internet araştırmasının sunumu ya da ders kitabında yer almayan olgulara ve hikâyelere dair bir aktarım yapıldıktan sonra dersin büyük kısmı tartışmaya adanmıştır. Bu kapsamda kimi öğretmenler, öğrencilerin kendi ailelerinden dinledikleri hikâyelerin en etkili ve en çok ilgi çeken örnekleri teşkil ettiğini de vurgulamaktadır. Müfredat açısından Ermeni Tehciri'ne toplam dört ders ayrıldığından öğretmenler genellikle müfredat dışı gününbirlik bir etkinlik planlayarak, müze ziyareti ya da film gösterimi gibi destekleyici pedagojik aktivitelerde de bulunmaktadır (Chubaryan, 2011, 157).

4.1.3 Müfredatla İlgili Belirsizlikler ve Cemaat Kurumları: Lübnan

Lübnan'da Ermeni Tehciri'nin eğitim hayatındaki yerine yönelik istisnai bir bağlamın ortaya çıktığı gözlemlenebilir. Bu bağlamda rol oynayan üç ana etkenden bahsetmek mümkündür. İlki, Lübnan'ın konfesyonel sistemi içerisinde ve diaspora bağlamında Ermenilerin sahip olduğu konum ile ilgilidir. Lübnanlı Ermeniler, ülkenin politik, ekonomik ve toplumsal hayatına büyük ölçüde entegre olmuş, bu nedenle de karar alma süreçlerinde ve siyasi tartışmalarda aktif rol alabilmişlerdir. Ayrıca, Lübnan'da cemaatlerin sahip olduğu özgürlüklerden faydalanan Ermeniler, kendi kültürlerini, tarihlerini, kimliklerini ve siyasi duruşlarını inşa edip pekiştirecek kurumlar tesis edebilmiş, böylelikle ülkenin sınırlarını aşan bir düzeyde diasporanın da nabzını tutar hale gelmişlerdir. Buna bağlı olarak ikinci bir etken, Lübnan eğitim sisteminde özel cemaat okullarının sahip olduğu özerklikten ve denetleme prosedürlerine dair

mayrenig kelimesinin bulunduğunu, fakat kimsenin bu kelimeyi kullanmadığını belirtti. Son bir not olarak, görüşmecilerden kadın olanların "*motherland*" demeyi tercih ettiğini de ekleyelim. Görüşme alıntıları Türkçeye çevrilirken her iki kavram için de "anayurt" kelimesi kullanılmış, fakat "*fatherland*" demeyi tercih etmiş görüşmecilerin alıntılarında köşeli parantez içerisinde bu durum belirtilmiştir.

düzensizliklerden ileri gelen ve Ermeni Okullarının kendi müfredatlarını belirlemesine olanak tanıyan boşluktur. Böylelikle Ermeni Okulları, bağlı oldukları siyasi parti ya da dinî mezhebin programına uygun bir müfredat uygulayabilmekte, müfredatın öngördüğünden farklı temaları ek dersler aracılığıyla eğitim kapsamına alabilmektedir. Son etken, tarih müfredatına yönelik belirsizliklerin ve tarih ders kitaplarında ortaya çıkan çeşitliliğin hem okullar, hem öğretmenler, hem de yayınevleri açısından belli bir özgürlük alanı bırakmasıdır. Dolayısıyla yayınevleri, hazırladıkları ders kitaplarında Ermeni Tehciri'nden bahsedebilmekte, okullar da okutulacak kitapları belirlerken bunu bir kriter olarak alabilmektedir. Ayrıca, yine bu minvalde, doğrudan müfredatla ilgili olarak, reform sürecinde Ermeni Tehciri'nin tarih ve yurttaşlık eğitimi kapsamında ders programlarına resmen dâhil edilmesi ekseninde tartışmalar da yaşanmıştır.

Yine de, ortak müfredat geliştirilmesi, eğitim üzerinde devlet kontrolünün artırılması ve merkezileştirme hedefli reformların başarısızlığı, İç Savaş sonrasında da Ermeni cemaatinin avantajlı konumunu sürdürmesini sağlamıştır. Hatta, Ermenilerin Lübnan'daki politik katılımı da göz önünde bulundurulduğunda, 1990'ların sonundaki eğitim reformu tartışmalarında önceki tarih müfredatlarında yer almayan Ermeni Tehciri'nin “soykırım” olarak tarih ve yurttaşlık eğitimi müfredatlarına girmesi konusunda bir basınç noktasının ortaya çıktığı da belirtilebilir. Bir gazete yazısında konuyla ilgili değerlendirmede bulunan Dick (1999), müfredat çalışmalarında iki eksenle soykırımın ele alınabileceğini önerir: Yurttaşlık eğitimi bağlamında “İnsan Hakları ve Uluslararası Anlaşmalar” başlığı altında soykırım olgusuna yer verilmediğinden, “Birleşmiş Milletler ve Uluslararası İlişkiler” başlığı altında, tarih eğitimi bağlamında ise “1. Dünya Savaşı” altında. Öte yandan, tarih müfredatının ve standartlaştırılmış ders kitabının hazırlık sürecine dair de gözlemlerini paylaşan Dick, büyük bir ihtimalle Ermeni Soykırımı'nın müfredat ve kitaplardan dışlanacağını tahmin eder. Zira hazırlık çalışmaları, dar çerçeveli ve cemaat merkezli bir eğitim anlayışından kaçınmak, genç zihinlerde bir temsil ve imaj karmaşası yaratmamak, özellikle de ortak kader ve çekilen acılar motifinden uzak durmak yönünde telkinlerde bulunan bir “genel prensipler” kılavuzu eşliğinde yürütülmektedir (Dick, 1999).

Öte yandan Dick'in öngörüsü beklenenden farklı bir şekilde gerçekleşir. 2000 yılı Mart ayında Ermeni Soykırımı'nın Lübnan tarafından resmen tanınmasıyla birlikte konu müfredata girişini yapar; fakat nihayetinde hazırlanan ders kitapları da geliştirilen

eğitim programı da ortaklaşma sağlanamadığı için bir süre sonra rafa kaldırılmıştır. Günümüzde referans alınan programlarda ise Ermeni Tehciri'ne bir referans yoktur (Maadad ve Rodwell, 2016, 91). Bununla birlikte, yayınevleri de okullar da müfredat uygulamasını belli çerçeveler içerisinde esnetebildiklerinden, bazı ders kitaplarında ve yardımcı materyalde Ermeni Tehciri'nin mevzu bahis edildiği ya da Ermeni Okullarında ek ders olarak konulan Ermeni Tarihi kapsamında konun işlendiği tespit edilebilir. Örneğin Abouchedid ve Nasser'in önce de referans verilen araştırması kapsamında incelediği Ortodoks Ermeni bir okulda, "Eksiksiz Tarih" adlı ders kitabının yetersiz kaldığı noktalarda yardımcı materyal kullanılmaktadır ve bu bağlamda tercih edilen metin, modern Avrupa'nın teşekkülüne ve tarihine Ermeni-merkezli bir yorum getirmekte, Arap Dünyası'nın gelişimi ya da Lübnan'a katkılarından ziyade ana vurgusunu da Ermeni diasporasının Batı üzerindeki etkilerine yapmaktadır. Ayrıca aynı okulda ek ders olarak haftada bir saat Ermeni Tarihi verilmekte ve bu ders kapsamında Ermeni Soykırımı merkezli bir anlatı örülmektedir (Abouchedid ve Nasser, 2000, 70-2).

Lübnan Tarihi ile Ermeni Tarihinin kesişimine dair saha çalışması esnasında önemli bir tespit, Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi öğretmeni tarafından yapılmıştır. Buna göre görüşmeci, Tehcir'in gerçekleştiği dönemde Arapların da Osmanlı idaresi tarafından öldürüldüğünü hatırlatarak, Beyrut'un merkezinde Cemal Paşa tarafından asılarak öldürülen Araplar anısına hazırlanmış bir Şehitler Anıtının bulunduğunu belirtti. Ermeni Soykırımı anmalarının da 24 Nisan günü bu anıtın etrafındaki meydana yapıldığını, Osmanlı'nın zulmüne maruz kalan Ermeniler ve Araplar'ın birlikte anıldığını aktardı. Öğrencilerine de bu bilgileri aktardığını belirten görüşmeci, bu gibi detayların öğrencilerini büyülediğini ekledi. Örneğin, öğrencilerin en çok etkilendiği detaylar arasında, 1. Dünya Savaşından 30 sene sonra bağımsız bir cumhuriyete dönüşen Lübnan'ın en eski siyasi partisinin 1902'de kurulan Taşnak Partisi olduğu bilgisi yer alıyor.

Lübnan Ermeni Okulu 3, Lübnan Tarihi öğretmeni olan görüşmeci ise Lübnan tarih eğitiminde halen 1996'da kabul edilen müfredatın kullanıldığını açıklayarak, bu belgede sadece ders konularının belirtildiğini aktardı. Ayrıca bütün okullarda kullanılan standart ve bütünleşik bir tarih ders kitabı olmadığını da teyit etti. Görüşmeci, ortak bir ders kitabının bulunmayışını İç Savaş ve Hariri'nin katli gibi konularda Lübnan sektlerinin hemfikir olamayışına bağlıyor. Dolayısıyla hangi

tarihsel konuların işleneceğinden başka bir yönlendirmesi bulunmayan müfredat çerçevesinde tarihsel olayları farklı bakış açılarından yorumlayan bir ders kitapları çeşitliliği söz konusu. Diğer yandan, tarih müfredatı uyarınca 2. Dünya Savaşı sonrasındaki dönem tarih derslerinde ele almıyor, Lübnan'ın bağımsızlığını kazanması ile tarih öğrenimi noktalıyor. 20. yüzyılın ikinci yarısına dair bilgiler, yer yer yurttaşlık bilgisi derslerinde işlenebiliyor. Lübnan Üniversitesinde Tarih lisansı okumuş olan bu görüşmeci, üniversitedeki hocalarının standart bir ders kitabı hazırlanması amacıyla kurulan komitede yer aldığını, bu komitenin büyük ölçüde tarihsel olgular üzerinde hemfikir olduğunu ve esasen bir ders kitabı hazırlandığını da ekledi.

Ermeni Okullarındaki müfredatta ise öğrenciler haftada ortalama bir saat Ermeni tarihi, bir saat de Lübnan tarihi görüyor. Lübnan Tarihi öğretmeni olan görüşmecinin aktardığına göre, Lübnan müfredatı uyarınca tarih eğitimi Mezopotamya, Mısır ve Finike gibi antik uygarlıklar ile başlayıp kronolojik bir akış izleyerek 2. Dünya Savaşına kadar geliyor. Ayrıca, Lübnan tarih yazımında Osmanlı himayesinin olumlu bir tarihsel dönem olarak yorumlanmadığını ekledi. Bununla özellikle Hristiyan tarihçiler tarafından, bugün bildiğimiz haliyle Lübnan'ı şekillendiren Fransız mandasının “altın çağ” olarak adlandırılabilirdiğini de not düşti.

Son olarak görüşmeci, Lübnan tarih ders kitaplarından iki önemli tespitini de paylaştı. Buna göre ders kitaplarında, 1. Dünya Savaşından bahsedilen bölümlerde Dağlık Lübnan'a (*Mount Lebanon*) uygulanan ambargo nedeniyle kıtlık çıktığı ve bir insanlık dramı yaşandığı vurgulanıyor. Ermeni Tehciri de bu bölüm altında, Osmanlı imparatorluğunun zulmünden kaçan Ermenilerin, Rumların ve Süryanilerin Lübnan'a sığındığını belirten bir cümle ile geçiyor; fakat ders kitabı “soykırım” kelimesini kullanmıyor.

Ermeni Soykırımı meselesine ayrılmış özel bir bölüm yok. Fakat 1. Dünya Savaşından bahsederken, Türklerin Lübnan'ı nasıl işgal ettiği ve Lübnanlıların nasıl öldüğü anlatılırken, işte o bölümde, Cemal Paşanın yolları nasıl kapattığını, Lübnanlıları Şehitler Meydanında nasıl astığını, kıtlığın başlıca sebeplerini, Jön Türklerin Araplara ve Lübnanlılara ne kadar zulüm ettiğini aktarırken, bir cümlede de Ermeni, Süryani ve sanıyorum, yanılmıyorsam, Kürt mültecilerin Lübnan'a geldiği yazıyor. Yani Soykırimdan bahseden bir bölüm falan yok, fakat böyle bir cümlede Ermeni mültecilerin de oradan [Osmanlı topraklarından] uzaklaştırıldığı için geldiği yazıyor. (Lübnan Ermeni Okulu 3, Lübnan Tarihi Öğretmeni)

İkinci bir nokta ise 2. Dünya Savaşının anlatıldığı ders kitabında Yahudi Soykırımı'ndan da hiç bahsedilmiyor oluşu. Görüşmeciye göre bu durum, İsrail ile gerilimli bir ilişkinin söz konusu olmasından kaynaklanıyor: “Ama tarih öğretmeni

olduğunuzda tarih ders kitabı sizi kontrol edemez. Öğretmen yapabilir... Yazılmamış bazı şeyler var. Mesela 2. Dünya Savaşına dair müfredat Yahudi Soykırımından bahsetmiyor. [Ders kitapları] Yahudilerden hiç bahsetmiyor. Ama ben bunu [derste] anlatıyorum.” diye de not düşüyor.

4.1.4 İnsanlığa Karşı Suçlar Eğitimi ve Konu Hiyerarşisi: Fransa

Ulusal düzeyden bakıldığında, Ermeni Tehciri meselesi Fransız Okulları için hassas bir konu olarak değerlendirilmemektedir. Dolayısıyla konuya yaklaşımda ciddi farklılıklar gözlenmez. Hassas ya da sorunlu atfedilen kimi konular, örneğin köle ticareti ve Fransa’da köleliğin tarihi ya da Ortadoğu’daki çatışmalar ve Fransız kolonileri gibi temalar, tarih eğitimi bağlamında özel bir dikkat gerektirmektedir. Bu nedenle ilgili konuların işlenişinde belli sınırlandırmalar getirilmiş, siyasi tartışmaların önünü alacak şekilde tedbirler alınmıştır (De Cock, 2013, 95). Bununla birlikte, Ermeni Tehciri’ni “soykırım” olarak kabul eden Fransa’da, meselenin ele alınışında siyasi olmaktan çok pedagojik ve tarihyazımsal pek çok sınırlılıktan söz etmek de mümkündür. İlk olarak, editöryal sınırlılıklar mevcuttur; tarih müfredatları 1. Dünya Savaşı bağlamında devletlerarası gruplaşmadan doğan iki uçlu çatışmanın analizini merkeze aldığından, yayınevleri meseleye ancak sınırlı bir yer ayırabilmektedir. İkincisi, ilkinde de bağlı olarak, maddi sınırlılıklardır. Avrupa Tarihi odaklı bir anlatı benimsendiğinden ve ders kitabı yazarları da Ermeni Tehciri konusunda uzmanlaşan kişiler olmadığından, meselenin işlenişi de yetersiz kalmaktadır. Haliyle ders kitapları, meseleye dair birkaç tarihsel belge ve gösterge ile yetinmekte, bununla birlikte meselenin önemine ve barındırdığı vahşete vurgu yapmaktadır. Üçüncü bir sınırlılık olarak manevi boyut, 20. yüzyıl başında Avrupa toplumlarının maruz kaldığı genel vahşetler çerçevesinde meselenin görülmesiyle ilişkilidir. Bu yaklaşım sebebiyle, tarihyazımsal tartışmalar ne açıkça ne de ima yoluyla ifade edilmezken, meseleye değinilmesinde yegâne motivasyon yüzyılın başındaki vahşete dair bir örnek vaka sunmaktan ibaret kalmaktadır. Son olarak öğretmenler açısından zamansal bir sınırlılık söz konusudur. Müfredat kapsamında bütün bir dünya savaşına ayrılan süre bile birkaç saat ile sınırlıyken, Ermeni Tehciri’ne yeterli bir bakış geliştirilmesi de mümkün görünmemektedir (Falaize ve Mériaux, 2006, 13).

Burada farklı araştırmalar tarafından tespit edilen bütün bu sorunlar, görüşmeler esnasında farklı seviyelerden tarih öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir.

Doktora tez çalışmasını Fransız misyonerlerin raporlarında 18. yüzyılda Diyarbakır kentinin geçirdiği dönüşümler üzerine yapan tarih öğretmeni bir görüşmeci, konuya olan yakın ilgisinden dolayı bu sorunları netlikle ortaya koyabilmiştir. Ona göre Ermeni Tehciri'ne dair Tarih-Coğrafya eğitimi kapsamında dört ana durum tespit edilebilmektedir: İlk olarak, ders programında ya da ders kitaplarında olsun ya da olmasın öğrenciler Ermeni Tehciri hakkında pek bir şey bilmemektedir, ikincisi 1. Dünya Savaşı da dâhil olmak üzere tarih eğitiminde işlenen konular fazlasıyla Fransa odaklıdır, üçüncüsü bu konuya zaman ayıramayacak kadar yüklü bir müfredat söz konusudur, sonuncusu ise öğretmenler de Tehcir'e dair çok bir şey bilmediklerinden en fazla internette yaygın olan bilgileri tekrar etmekle yetinmektedirler.

Ermenilerin Soykırımı ile ilgili sorun, pek çok öğrencinin bu konuyu hiç duymamış olması. Kendi öğrencilerimde test ettim, pek çoğu “hiç bilmiyorum” diye yanıt verdi. Belki ifadeyi duymuşlardır ama ne anlama geldiğini bilmiyorlar. Sorun şu ki müfredat da çok kalabalık. Temayı “1. Dünya Savaşı esnasında Fransa” diye sunduğunda, ister istemez Fransa merkezli bir aktarım yapıyorsun. Biraz topyekun savaş kavramından bahsedip, biraz hendeklere değinip, belki bir iki cümle de Fransa'nın kuzeyindeki çarpışmalardan söz ettiğinde zaten ders bitiyor. Bir sonraki derste başka bir konuya geçmek zorundasın. Temelde bu böyle. [...] Dolayısıyla [lise] birinci sınıfta konu böyle işleniyor. Topyekûn savaş kavramı, sivillere yönelik şiddet, bunlar arasında aslında Ermeni Soykırımı da var. Ama sorun şu ki Fransa'da da savaş esnasında sivil kurbanlar var, sonuçta bu bir savaş. Eh, Fransa'daki kurbanları mı anlatacaksın Ermenileri mi anlatacaksın? Bir de tabii Ermeni Soykırımı'nın savaş cephesinde değil, çok daha uzakta gerçekleştirilmiş olduğu faktörü var. [...] Ben mesela Fransa ya da Almanya ya da Belçika'daki savaş mağduru siviller ile [Ermeniler] arasında bir bağlantı kurmakta zorlanıyorum derslerde. Tabii bir de konuyu işlemek için çok az vaktimiz var, en fazla bir harita gösteriyorsun, üç fotoğraf gösteriyorsun, belki ufak bir metin ve o kadar. [...] Lisede bu konuyu hakkiyla ele almak çok zor. Zaten Fransa'da Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırma yapan çok fazla insan da yok. O nedenle Ermeni Soykırımı pek çok öğretmen için ders kitabında ne yazıyorsa ya da Vikipedi'de ne okuyorlarsa ondan ibaret. Onlar da pek bir şey bilmiyorlar yani. (Fransa Fransız Okulu 1, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Tarih-Coğrafya müfredatlarının son yirmi yıllık geçmişinde Ermeni Tehciri'nin nasıl bir konum ihtiva ettiğine geçecek olursak, ilk teşebbüslerin 1990'lı yıllarda gerçekleştiği gözlemlenebilir. İnsan hakları, insanlığa karşı suçlar ve vicdani sorumluluklar gibi temalar bu dönemde Fransa'da eğitim anlayışının önemli bileşenleri haline gelmektedir. Bu bağlamda, örneğin, 1995'te tedavüle giren ortaokul düzeyi tarih müfredatında ilk kez “Yüzyılın İlk Soykırımı: Ermeniler” başlığı görülür ve böylece mesele eğitim alanına da resmen taşınmış olur. Ortaokul düzeyinde 1999'dan beri iki dünya savaşını (1914-1945 dönemi) konu alan bölümde ele alınan soykırım olgusu, temel olarak, dünya çapında ilk büyük çatışmayla beraber açığa çıkan insan ilişkilerinin acımasızlaştırılması (*brutalisation*) bağlamında işlenmektedir. Yardımcı materyalde bu çatışma, “Ermeniler'e uygulanan yüzyılın ilk soykırımıyla damgalanmış” ve “Avrupa tarihinde ilk kez toplama kampları açılmış [...] 1939'da

Yahudilerin ve 1931’de Çingenerin katledilmesi her ne kadar 1. Dünya Savaşı’nın doğrudan konusu olmasa da, bu kitlesel çatışmadan sağ çıkan bazı insanlar yokedici bir nefret geliştirmiş [...] Hitler, kendi antisemitist politikalarını meşrulaştırmak için Ermeniler’in tehcir edilmesini işaret etmiştir” gibi ifadelerle tasvir edilmektedir (Lefèvre ve Ferhadjian, 2007, 174-75).

2002 yılında lise düzeyinde 20. yüzyıldaki farklı soykırımlara atıfla müfredat kapsamına alınsa da, doğrudan “Ermeni Soykırımı” diye ayrı bir başlık açıldığı gözlemlenmez (De Cock, 2013, 92). Lise seviyesinde ise 30 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe giren Tarih-Coğrafya müfredatından beri ele alınmakta olan soykırım olgusu, bu seviyede Ermeniler üzerinden değil Yahudiler üzerinden incelenmektedir. Programda 1. Dünya Savaşı teması birinci sınıfa denk gelmekte, fakat Ermeni Tehciri’ne herhangi bir atıfta bulunmamaktadır. Yine de her ne kadar müfredatta açık bir şekilde ifade edilmemiş olsa da, lise düzeyi yardımcı materyal ve öğretmen kılavuzları, vaka örneklerini çeşitlendirmek ve araştırmasını derinleştirmek isteyen öğretmenlere belli bir otonomi de sunduğundan, öğretmenin inisiyatifine bağlı olarak, bu seviyede 1. Dünya Savaşı bağlamında Ermeni Tehciri’nin işlenmesi mümkündür (Lefèvre ve Ferhadjian 2007, 176).

Soykırım konusu birinci sınıfta işleniyor, 20. Yüzyıldaki Savaşlar teması altında. Müfredatta açık bir şekilde ifade edilmemiş olsa da 1. Dünya Savaşı bağlamında Ermeni Sorunu’na değinilebilir. Öte yandan 2. Dünya Savaşı konusunda açıkça müfredatta ifade edilen Yahudi ve Çingenerin Soykırımı teması bulunuyor. Onu açıklıkla ifade etmişler, buna [Yahudi Soykırımı] adanmış bir tema var. Hatta müfredatın es geçilemeyecek unsurları arasında sayılıyor. Daha sonra 2010’daki müfredatta daha da net bir şekilde konunun sunulduğu görülebilir. Orada [Yahudi Soykırımı] 20. yüzyılın önemli olayları arasında sayılıyor. Gene müfredatta Nuremberg Mahkemeleri üzerine bir bölüm de var. Dolayısıyla uluslararası ceza hukuku da işleniyor gene birinci sınıfta. [...] Ve bu konu hem Bakanlık hem de müfettişler nezdinde son derece önemli kabul edilmektedir. Öğretmenler için de önemli bir konudur. Genel olarak öğretmenler tarafından önemli görülen savaşlar, totaliter rejimler gibi konular arasında soykırım da bulunur. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Bu alıntıdan da görülebileceği üzere, Ermeni Tehciri’ni 2001 yılında “soykırım” olarak kabul eden Fransa’da bu tarihin hemen ertesinde düzenlenen tarih müfredatı uyarınca lise seviyesinde “soykırım eğitimi” ağırlıklı olarak Shoah (Holokost) üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Güncel duruma bakıldığında, 21 Temmuz 2010 itibariyle yürürlüğe giren ve bu tez çalışmasının kaleme alındığı tarih itibariyle halen yürürlükte olan lise seviyesi Tarih-Coğrafya müfredatında da Ermeni Tehciri yer almamaktadır. Tehcir’in vuku bulduğu periyodu konu edinen ana tema “20. Yüzyılda Savaş” başlığını taşımakta, alt-tema olarak 1. Dünya Savaşı ise “topyekun savaş koşullarında askerlerin deneyimleri”

bağlamında incelenmektedir (Ministère de l'Éducation nationale, 2010). Bu müfredatın hazırlanmasında rol almış olan tarih öğretmeni görüşmeci, benimsenen yaklaşımın daha çok belli temaları belli tarihsel anlar, olaylar, kişiler ile ilişkilendirerek incelemek olduğunu belirterek, örneğin 1. Dünya Savaşı için savaşın ortaya çıkma koşullarını, nedenlerini ya da sonuçlarını değil de nasıl deneyimlendiğini merkeze alan bir temanın belirlendiğini aktarıyor. Bu doğrultuda kendisinin de 1. Dünya Savaşını konu aldığı derslerde Ermeni Tehciri'nden bahsetmediğini ekliyor.

Ortaokulda işleniyor [Ermeni Tehciri], üçüncü sınıfta. Sonra normalde lisede birinci sınıfta tekrar ediliyor konu, ama bana sorarsanız bütün liselerde anlatılmıyordur, en fazla %40'ında falan ki o da çok bir şey değil. [...] Açıkçası Birinci Dünya Savaşı için ben yapmıyorum [Ermeni Tehciri anlatmıyorum]. Çünkü Birinci Dünya Savaşı [müfredatta] daha ziyade milliyetçilik ve katliamlar arasındaki ilişkiyle alakalı. Çünkü Birinci Dünya Savaşının nedenlerini incelemiyoruz. Çünkü Birinci Dünya Savaşı altında askerlerin (*combattants*) deneyimlerini işliyoruz. Çünkü son yirmi yıldır moda olan bu. O nedenle hendek savaşlarını anlatıyoruz mesela. Fransa'da yaklaşım böyle, dikkatimizi buna veriyoruz. Savaşın sonuçları için de Paris Barış Konferansını ele alıyoruz. Ama mütarekeleri ya da nedenleri incelemiyoruz. Daha ziyade milliyetçilikler arasındaki ilişkiyi, Devletler arasındaki rekabetin nasıl milliyetçilikleri yükselttiğini işliyoruz. [...] Ben lisede tarih öğretmeniyim, o nedenle ben çok bahsetmedim [Ermeni Tehcirinden]. Ya da belki demişimdir, Ermenilerin Soykırımı oldu bu dönemde diye. Ama en fazla üç dakika ayırmışım, o kadar. O da 2000'lerin başında, yakın zamanda değil. Müfredat değişikliğinden sonra değil. O zaman da en fazla beş dakikada tarihi vermişimdir, ölü sayısını söylemişimdir, o kadar. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Buna rağmen yayınevlerinin lise birinci sınıf (11. Sene) seviyesindeki tarih ders kitaplarında Tehcir meselesine halen yer vermekte oluşu, bir anlamda Fransız kamuoyundaki genel algıya da işaret etmektedir: Ermeni Tehciri'ni resmi düzlemde soykırım olarak tanıyan bir ülkede, tarih dersleri kapsamında meseleden bahsetmemek artık mümkün değildir (De Cock, 2013, 97). Bu doğrultuda görüşme yapılan Fransız-Ermeni tarih öğretmenlerinin müfredatta yer almıyor olsa da Ermeni Tehciri'ni işlemekte oluşu da dikkat çekicidir. Emekli tarih öğretmeni olan Fransız-Ermeni bir görüşmeci, Ermeni Tehciri'ni derslerinde işlemeye başladığı dönemde Fransa'nın henüz 1915 olaylarını "soykırım" olarak kabul etmemiş olduğunun altını çiziyor.

Mesela ben Ermeni Soykırımı'nı anlatmaya başladığım dönemde henüz [Fransa'da] tanınmamıştı, şimdi tanınmış durumda. [...] Konu daha ders kitaplarına girmemişken, müfredatta yokken ben anlatıyordum. Kitaplarda olmadığından dolayı öğrencilere araştırma yaptırıyordum ya da onlara kendi çıkarttığım özetleri dağıtıyordum. [...] Yani öğretmenliğe başladığımdan beri neredeyse, hep anlattım Ermeni Soykırımı'nı. Çünkü bu bir noktada bir adalet meselesi. Çünkü öbür türlü çok anlamsız, Shoah'dan bahsediliyor, Yahudi Soykırımı anlatılıyor ama Ermeni Soykırımı es geçiliyor. Bu kabul edilemez. Eh tabii biz [Ermeniler] biliyoruz ki bir soykırım var, ama onlar [Fransızlar] bunu bilmiyor ya da bilmek istemiyor. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Bir diğer Fransız-Ermeni emekli tarih öğretmeni olan görüşmeci ise, yukarıda alıntılanan görüşmeciden farklı olarak, Ermeni Tehciri konusunu 1. Dünya Savaşı

bağlamında ve Tarih kapsamında değil, Coğrafya dersinde ve 1988 Gümrü Depremi üzerinden işlediğini aktarıyor.

Benim öğretmenlik yaptığım dönemde Ermeni Soykırımı ne [lise] birinci sınıfta ne de [ortaokul] üçüncü sınıfta işleniyordu. Tarih-Coğrafya ders kitaplarında da Ermeni Soykırımı'na tek bir referans yoktu. Yine de ben, aynı anda hem tarih hem de coğrafya öğretmeni sıfatıyla, 1988 Aralık ayında gerçekleşen depremden bahsetmek durumundaydım. İşte o zaman, öğrencilerime, Tarihi Ermenistan'ın esasen Türkiye'de bulunduğunu, Ermenilerin yaşadıkları topraklardan sürüldüklerini, soykırımı uğradıklarını anlattım. Onlara bugünkü Ermenistan'ın aslında 19. yüzyılda "Rusya Ermenistan'ı" denilen bölgeden ibaret olduğunu açıkladım. Öğrencilerim çok ilgilenirdi. Böyle böyle her sene depremden bahsederken Soykırım'ı da anlattım. [...] Benim bunu yapmam, meslektaşlarımı da motive etti. Bir sene, hangi seneydi hatırlamıyorum, okulda Ermenistan yılı ilan ettik. Edebiyat öğretmeni sürgün meselesini işlemek için Henri Verneuil'ün *Mayrig* filmi gösteriyordu. Matematik öğretmeni bile bir problemi hazırlarken Ermeni Soykırımı'na dair benim ona verdiğim rakamlardan faydalanıyordu. Böyle ortak bir çalışma yapmıştık. Sonra 2001 yılında Fransa Soykırımı tanıtımında ben emekli olmuşum. (Fransa Fransız Okulu 2, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Kısacası, Ermeni Tehciri'nin resmi olarak müfredata girmesinden önce emekli olmuş Fransız-Ermeni bu iki görüşmeci açısından konuyu derslerinde işlemek bir zorunluluktur. Bugün artık ortaokul seviyesindeki müfredatta resmi olarak yer bulan Ermeni Tehciri, bir vaka çalışması niteliğiyle ele alınması zorunlu konular kapsamına girmiştir. Bununla birlikte, konunun işlenişinde tarihyazınsal yaklaşım önceki müfredatlarla aynı kaldığından, Tehcir'in sadece toplumun acımasızlaştırılmasına bir örnek ve Holokost anlatısını önceleyen bir girizgâh olarak sınırlandırılmasından kaynaklı sorunlar devam etmektedir (De Cock, 2013, 95). Güncel ortaokul (*collège*) müfredatı uyarınca 12 yıllık bir eğitim sisteminde 9. seneye tekabül eden 3. sınıfın konusu olan iki dünya savaşı, Bakanlık tarafından yayınlanan resmi programda şu şekilde tasvir edilmektedir:

3. sınıfta öğrencilere çağdaş dünyayı anlamının araçları verilmektedir. Fransa, Avrupa ve tüm dünya toplumlarının karşı karşıya kaldığı krizlerin yanı sıra yol açtıkları toplumsal ve siyasi değişimler ele alınmaktadır. Askeri olduğu kadar sivil hareketlilik de yaratan Büyük Savaş, toplumların kaynaşmasına ve hâlihazırdaki rejimlerin sürdürülebilirliğine yönelik bir sınama teşkil eder. Askerler ve siviller bu süreçte aşırı şiddete maruz kalır; özellikle Ermeniler'in 1915'de tanık oldukları soykırım önemlidir. [...] Kitleli şiddet ve katliamlar 2. Dünya Savaşı'nın da karakterini belirler. Yahudi ve Çingene soykırımlarının yanı sıra diğer azınlıklara yönelik zulümler de işlenir. (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, 315)

Müfredatın tarih ders kitaplarına nasıl yansıdığına yönelik birkaç araştırma da mevcuttur. Falaize ve Mériaux tarafından gerçekleştirilen ve ortaokul 3. sınıf tarih ders kitaplarının 1999 ve 2003 basımlarına dayanan araştırma bu bağlamda bir fikir verebilir. Buna göre hemen hemen tüm kitaplar benzer bir pedagoji izlemektedir: Ermeni Tehciri'ne ayrılan iki sayfada, birkaç fotoğraf ve belge sunulmuş, vurucu bir-iki ana cümle yazılmış, başlık ise çoğunlukla bir alt soruyla beraber atılmıştır. Ayrıca

bütün kitaplar, müfredatın diline de uyararak, Ermeni Tehciri'ni "yüzyılın ilk soykırımı" olarak nitelendirmektedir. Bununla birlikte, Holokost ile karşılaştırıldığında, "soykırım" olgusunun Ermeni Tehciri için de geçerli olduğunu gösterecek bağlam çizilmemekte ve olayın ele alınışı büyük ölçüde sivillerin kitlesel katline bir örnek sunmak ile sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin katılımı için hazırlanmış sorularda yine vurgu Ermeniler'in çektikleri acılara kaymakta, katliamın planlanmasına ya da gerekçelerine yönelik herhangi bir soruya rastlanmamaktadır. Falaize ve Mériaux, fotoğrafların kullanımında bu vurgunun özellikle hissedildiğini tespit eder: Tehcir konvoylarının, uzanmış çıplak bedenlerin, katledilmiş insanların bulunduğu görseller, Yahudi Soykırımı temsilinde kullanılan ikonografiden hiç de uzak değildir. Bazı fotoğrafların lejandında hatalar da göze çarpmaktadır; örneğin Hamidiye döneminde gerçekleşen katliamlara ait bir fotoğraf, bir ders kitabında Ermeni Tehciri'ne atfedilmiştir. Ders kitaplarında referans verilen diğer tarihsel belgelere bakıldığında ise, misyoner raporlarından diplomat tanıklıklarına, gazete kupürlerine değin geniş bir çeşitlilik içerisinde oldukları ve fakat resmi arşiv belgelerine herhangi bir seviyede rastlanmadığı gözlemlenmektedir. Keza ders kitaplarında soykırımın bilançosuna dair rakamlar da yüzbinlerden bir buçuk milyona kadar geniş bir aralıkta sunulmaktadır (Falaize ve Mériaux, 2006, 6-9).

2010 yılı tarih müfredatına göre hazırlanan 2012 basımlı ders kitaplarını inceleyen De Cock ise aradan geçen süre zarfında radikal değişikliklerin yaşanmadığını tespit eder. Önemli bir yenilik, tarihyazınsal tartışmalara girmek için de bir açık-kapı olabilecek tarihsel belgelerin (örneğin Talat Paşa'nın tehcir emrini veren telgrafi) ve konuya ilişkin tarihçilerden yapılan alıntılarının (örneğin Yves Ternon) sunulmasıdır. Bununla birlikte, kullanılan görsellerin duygulara seslenen niteliği değişmeden kalmıştır. Çocuklar, yetimler, kadınlar çekilen acıların vücut bulmuş hali olarak ders kitaplarındaki yerini korurken, Tehcir'in olağandışı ve katlanılmaz niteliğini vurgulayan bir duygular pedagojisini sürdürmektedir (De Cock, 2013, 96).

Ermeni Tehciri'ne dair gerek eğitim alanında, gerekse akademik araştırmalarda gözlemlenen eksiklikler, Tehcir'in 100. yılına tekabül eden 2015'te bir grup akademisyeni harekete geçirir. Nitekim Ermeni Tehciri'nin 100. yılını işaretleyen 2015 senesi, Fransa'da konuya dair hem siyasi hem de pedagojik politikaların patlama yaptığı bir andır. 25 Mart 2015'te, aynı anda hem ulusal eğitim alanında bir genel müfettiş, hem de EHESS öğretim üyesi olan Vincent Duclert tarafından "Büyük Savaş

Esnasında Osmanlı İmparatorluğunda Ermenilerin Soykırımı (*le génocide des Arméniens*⁸⁴): Yüzyıllık Araştırma (1915-2015)” başlıklı bir kolokyum gerçekleştirilir. Bildirilerinin basıldığı kitap Türkçeye de çevrilmiş olan bu kolokyum neticesinde genel müfettiş Duclert, Fransız hükümeti tarafından kurulan “Soykırım Araştırmaları” komisyonunun başına getirilir. 30 Mayıs 2016’da Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğrenim Bakanlığı ortak talebiyle kurulan Duclert yönetimindeki altmış beş kişilik bir uzmanlar komisyonu, “söz konusu fenomen ile ilgili küresel bir kavrayıştan ve karşılaştırmalı bir perspektiften hareketle, kitlesel suçlara dair bilgiyi derinleştirmek üzere soykırımlar üzerine eğitim ve araştırmaların bir bilançosunu çıkarmak ve bilim dünyasını bu yönde harekete geçirmek” hedefini taşımaktadır (Duclert, 2018, 32). Komisyon çalışmalarını tamamladıktan sonra 2017 yılının Ekim ayında çok geniş katılımlı 3 günlük bir kapanış kolokyumu düzenler. Bu kolokyumun amacı, komisyonun faaliyetleri esnasında görüştüğü akademisyenleri, araştırmacıları, kamu görevlilerini, öğretmenleri ve bütün diğer aktörleri buluşturarak varılan sonuçları tartışmak, somut önerileri şekillendirmek, raporun yazımına kaynaklık edecek temeli kurmaktır. Bu kolokyuma katılmış olan Fransız-Ermeni bir tarih öğretmeni, gözlemlerini şu sözlerle ifade ediyor:

İki sene önce Vincent Duclert tarafından yönetilen komisyonun organize ettiği kolokyuma katıldım. Orada Ermeni Soykırımı’na dair söylemin ne kadar değiştiğini görmek beni çok şaşırttı. Değişmişti, çünkü Shoah konusunda uzman olan akademisyenler ve araştırmacılar daha önce hiç bahsetmezken artık Ermeni Soykırımı’ndan konuşur hale gelmişlerdi. İşte tam da bu nedenle, bir adalet sorunundan bahsediyoruz diyorum. Çünkü şu ana kadar sadece Shoah vardı. Şimdi sadece Ermeni Soykırımı’ndan değil, Kamboçya’dan ve Ruanda’dan da konuşuyoruz! (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Komisyon, nihayet 15 Şubat 2018’de “Soykırım ve Kitlesel Suçlar Eğitimi” başlıklı bir rapor yayımlar. Bu rapor, ilgili Bakanlıkların yönelttiği şu sorulara cevap aramaktadır:

⁸⁴ Fransa’da Ermeni Tehciri üzerine gerçekleştiren akademik araştırmalarda, anglosakson akademiden farklı olarak, “Ermeni Soykırımı” yerine “Ermenilerin Soykırımı” ifadesi tercih edilmektedir. Türkiye’nin inkâr politikalarının son derece bilincinde olan frankofon akademi dünyasında “Ermeni Soykırımı” ifadesinin “Ermeniler tarafından Türklere uygulanan soykırım” olarak okunabileceğinin tespitiyle yapılan bu vurgu, aynı zamanda Fransız dilinde isim tamlamalarının kullanımıyla da ilgilidir. Nitekim Fransız medyasında sık kullanıldığı haliyle “*le génocide arménien*” bu tarihsel olayı bilmeyenler için mağduru değil faili Ermeniler olarak işaret edecek bir dilbilimsel anlam üretmektedir.

Soykırımlar, kitlesel suçlar (*crimes de masse*)⁸⁵ ve orantısız şiddet uygulamaları (*violences extrêmes*)⁸⁶ konularını irdeleyen uluslararası bilimsel araştırmalar ışığında, ulusal bir yaklaşım geliştirmek üzere kamusal bir hizmet sunmak meşru ve gerekli midir? İnsanlığın bilgisine meydan okuyan böylesi konular karşısında doğal olarak ahlak, bellek ve hukuktan gelen bir otoriteye dayanan bir araştırma (ve bu araştırmanın pedagojik, eğitimsel ya da müzeografik kullanımları) isktikrârlı ve aktarılabilir bir bilginin teşekkülüne olanak tanır mı? Böylesi bir bilgi, insanlıkdışı olan (*inhumanité*) karşısında bireysel olduğu kadar kolektif bir vicdanın ve sorumluluğun doğmasına yardımcı olabilir mi? (Duclert, 2018, 5-6)

Kolokyumun hazırlanmasından komisyonun kuruluşu ve raporun yayınlanışına kadar Türkiye Dış İşleri Bakanlığı sürece müdahale etmeye çalışmış, raporun eklerinde de yayınlanan pek çok yazışma ile yapılan çalışmanın itibarını sorgulamıştır. Raporun önsözünde de vurgulandığı üzere komisyon, tam da bu diplomatik etkinliğin Fransa'daki siyasi ve akademik etkilerine dair bir cevap niteliği taşımaktadır. Bu rapor öncelikle “Fransa’da Ermenilerin Soykırımı’nın gerek eğitim gerekse araştırma eksenli tanınma biçimlerine karşı gerçekleşen bu faaliyetlere” bir itiraz olarak kaleme alınmaktadır (Duclert, 2018, 31). Bu açıklama pek çok açıdan çığır açıcudur; zira “olayı tarihçilere bırakalım” söylemini ilk kez gerçek anlamda uygulamaya koyan ülkenin Fransa olduğuna ve buna rağmen inkârcı politikanın kısılcısından kurtulamadığına delalet etmektedir.

Komisyon tarafından yaklaşık yirmi aylık bir çalışma neticesinde ortaya konan öneriler arasında doğrudan okulları ve pedagojiyi hedef alan altı madde yer almaktadır. Pedagojik bağlam, ulusal eğitimin yanı sıra kamu çalışanlarını ve kamuoyunu da

⁸⁵ Fransa’da “insanlığa karşı suçlar” teması altında düşünülen kavramlar konusunda genel bir enflasyondan ve kafa karışıklığından bahsetmek mümkündür. Komisyonun raporu tam bu kafa karışıklığına dikkat çekerek girizgah yapmakta, kavramların hukuki düzlemde olduğu kadar sosyal bilimlerde ve siyaset alanındaki kullanımlarına dair detaylı bir analiz sunmaktadır (Duclert, 2018, 41-49). Esasen insanlığa karşı suçlar (*crimes contre l’humanité*) 1945 yılında Nüremberg’de Uluslararası Askeri Mahkeme yönetiminde gerçekleşen duruşmaların iddianamesinde yer alan tanımlamalardan biridir. Dolayısıyla hukuki bir niteliğe sahip olan bu kavram, ister savaş ister barış zamanında olsun, sivillere yönelik katletme, yok etme, köleleştirme, tehcir etme gibi insanlık dışı uygulamalar ya da siyasi, dini, ırksal gerekçelerle uygulanan zulüm suçlarını içermektedir. Aynı iddianameye göre bu uygulamalar savaş koşulları altında gerçekleştiğinde, sivilleri olduğu kadar askerleri de hedef aldığı bu “savaş suçu” (*crimes de guerre*) olarak tanımlanmaktadır (David, 1988, 96-98, 126). Soykırım (*génocide*) ise bir insanlık suçu olarak ancak 1948’de Lemkin’in yaptığı tanımlamayla gündeme gelmiştir. Öte yandan Jaques Sémelin, sivilleri hedef alan yok etme uygulamalarını kolektif şiddetin başka örneklerinden (savaşlar ya da ayaklanmalar gibi) ayırt etmek ve kavramların hukuki sınırlılıklarını aşarak sosyal bilimsel bir analizi olanaklı kılmak amacıyla “kitlesel suçlar” (*crimes de masse*) kavramını önerir (Sémelin, 2000). Komisyon da benzer bir gerekçe ile raporda bu kavramın tercih edildiğini belirtmektedir (Duclert, 2018, 44).

⁸⁶ Esasen hukuki bir karşılığı olmayan bu kavramın Komisyon raporunda kullanılması ile amaçlanan, “kitlesel suçlar” terimi ile kapsanamayan ayrımcılık, ırkçılık, antisemitizm, dışlama, nefret söylemi gibi zulüm biçimlerini de komisyon çalışmalarına dahil etmektir. Zira bu uygulamalar, insanlığa karşı suçların ortaya çıkışına kaynaklık etmektedirler; haliyle, raporda da vurgulandığı üzere, insanlığa karşı suçların ve soykırımların önlenmesinde ayrımcılık ve ırkçılık karşıtı uluslararası mücadelenin oynadığı role de işaret ederler (Duclert, 2018, 45).

kapsamaktadır. Bu doğrultuda önerilerin birinci maddesi, milletvekillerinin, Adalet, Dış İşleri, Savunma ve İç İşleri Bakanlıkları çalışanlarının ilgili konular üzerine eğitimini içermektedir. Buradan devamla ikinci madde, öğretmenleri, eğitimcileri ve okul yönetimlerini kapsayan bir formasyon ile yeni pedagojik yöntemlerin geliştirilmesini teşvik önerisinde bulunmaktadır. Toplumsal yapıları ilgilendiren üçüncü madde, kültürel kurumlar ve yapılar bünyesinde kamuya açık “soykırımlar, insanlığa karşı suçlar ve kitlesel suçlar ile ilgili araştırmalar haftası” düzenlenmesini öngörmektedir. Raporun eğitim bağlamında önerdiği son üç madde ise pedagojik yaklaşımların farklı araçlar üzerinden çeşitlenmesi ve zenginleşmesi hedefini taşımaktadır. Buna göre sırasıyla yerel tarih ve kişisel tarih ile ilgili eğitsel projelerin arttırılması, felsefi, siyasi, edebi ve sanatsal yaklaşımların hümanist bir eğitim perspektifi üzerinden benimsenmesi, ikinci kademe öğrenimde konuya dair öğretmen eğitimlerinin arttırılması ya da eğitim kurumlarının bu alana yatırım yapması gibi pratik uygulamalarla eğitim alanında bu konuya dair etkinliklerin teşvik edilmesi önerilmektedir (Duclert, 2018, 17).

Fransa, müfredatların ve ders kitaplarının ötesinde, Ermeni Tehciri'nin tarih dersleri kapsamında işlenmesi amacıyla en geniş ve detaylı yardımcı kaynak dokümantasyonunun yapıldığı ülkelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hepsi internet üzerinden serbest erişime açık olan bu yardımcı kaynaklar, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin araştırmaları ve hazırlıkları için oldukça tatmin edici bir kapsam ihtiva etmektedir. Hemen her bir kaynağın internet sayfası, Ermeni Tehciri'ne dair bütünsel bir tarihsel anlatının yer aldığı bir bilgi notunun yanı sıra konuyla ilgili önemli bilimsel makalelerden, Fransız medyasında yayınlanmış röportaj, radyo programı, makale ve belgesellerden bir seçki de sunmaktadır. Özellikle öğretmenlere yönelik hazırlanmış internet sitelerinde bir saatlik örnek ders planları, öğrenci değerlendirme soruları ya da *Brevet* sınavlarına hazırlık amacıyla konu tekrarı-anlatımı sunulmaktadır. Bu internet siteleri örneğin arşiv belgeleri, hayatta kalanların tanıklıkları, diplomatların tanıklıkları, gazete kopyaları, fotoğraflar ve haritalar gibi farklı tarihsel belgeleri de içermektedir.

Söz konusu kaynakları iki kategoride değerlendirmek mümkündür: Fransa'nın Tarih-Coğrafya eğitimi ekseninde her tema için sunduğu *Eduscol* bilgi ve kaynak fişleri ile Fransız-Ermeni eğitim ve kültür kurumları tarafından hazırlanan kaynaklar.

İlk olarak *Eduscol* tarafından sunulan içeriğe bakacak olursak, internet sayfası, Ermeni Tehciri'nin ortaokul 3. sınıf ve lise 1. sınıf Tarih-Coğrafya dersleri kapsamında işlenmesini kolaylaştırmak amacıyla bibliyografik ve bilimsel odak noktalarına yer vermekte, 1915'in 100. yılı vesilesiyle yayınlanan kaynakların da bir derlemesini yapmaktadır ("Le génocide des Arméniens ottomans au XXe siècle", t.y.). Bu kapsamda Vincent Duclert tarafından kaleme alınmış 76 sayfalık bütünlüklü bir bilgi notu öğretmen ve öğrencilerin bilgisine sunulmaktadır. Bu bilgi notunun önsözünde *Eduscol* alt birimlerinden Ulusal Tarih-Coğrafya Portalı tarafından kaleme alınmış şu satırlar dikkat çekmektedir:

Böylesi bir bilginin aktarımı okulların misyonu açısından merkezi bir önem taşımaktadır. Zira bir yandan Ermenilerin Soykırımı tarih müfredatında, özellikle de zorunlu eğitim kapsamında, önemli bir konum ihtiva etmekte, diğer yandan da Böylesi bir travma ile karşı karşıya kalmış bir dünya hakkında bilinç ve vicdan sahibi olma ödevi ahlak ve yurttaşlık eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Ayrıca böylesi bir eğitim, sanatlar, felsefe, edebiyat ya da dini olguların laik eğitimi konularıyla da yakından ilişkilidir. (Duclert, 2015, 1)

Duclert'in hazırladığı bilgi notu Fransa'nın konuya dair tavrı ve akademik araştırmaların durumu ile ilgili genel bir girizgâhın ardından gelen sekiz ana başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar doğrultusunda sırasıyla Ermeni Tehciri'nin tarihsel gerçekliği, 1915 öncesinde Osmanlı İmparatorluğunda Ermeniler, 1894-96 katliamları, Jön Türk hareketi, topyekün savaş ve imha sürecinin başlaması, Tehcir'in uygulama aşamaları, Kemalist Cumhuriyetin kuruluşu ile cezasız kalan Soykırım ve inkârcılığı aşmak için bilimsel-tarihsel araştırmalar temaları ele alınmaktadır. Bu bölümleri takiben kısa bir bibliyografya sunulmakta, Türkiye'de 1915 Olaylarına dair belleğin son on yıllardaki teşekkülüne dair kaynaklar da (örneğin Fethiye Çetin, Hrant Dink, Orhan Pamuk, Pınar Selek) işaret edilmektedir (Duclert, 2015).

Ayrıca *Eduscol* sayfasında Ermeni Tehciri'nin kronolojisini içeren 13 sayfalık bir doküman da mevcuttur. Esasen Duclert'in kaleme aldığı detaylı bilgi notunun ekini teşkil eden bu kronoloji, 1827'de Yunanistan'ın bağımsızlığını kazandığı Paris Anlaşması ile başlamaktadır. Bu tarihsel olay bilgi notunda herhangi bir açıklamaya konu olmadığından hangi amaçla kronolojiye dâhil edildiği tespit edilememektedir. Öte yandan doğrudan Osmanlı Ermenilerini ilgilendirmeyen başka tarihsel anların da kronolojide yer aldığı gözlemlenebilmektedir. Örneğin 1828'de Rusya'nın Ermeni Platosunun önemli bir kısmını ilhakı, 1860'ta Lübnan'daki Marunilerin katli ve Fransa'nın müdahalesi, 1876 Balkan Savaşları esnasında Bulgarların uyguladığı zulüm ya da 1902-1903 yıllarında Avrupa'da gerçekleşen iki Uluslararası Ermenofil

Kongre gibi olaylar da kronolojide yer bulmuştur (Duclert, 2015, 54-). Bu noktada söz konusu kronolojinin Ermeni Tehciri tarihyazımının yanı sıra Osmanlı, Ermeni, Fransa ve Avrupa tarihyazımlarında konuyla ilgili addedilebilecek savaşlar, katliamlar, ittifaklar ve anlaşmaları da kapsam dahiline aldığı tespit edilebilir.

Bütün bu dokümantasyonun yanı sıra *Eduscol* sitesinde elektronik kaynaklar başlığı altında toplanan iki sanal sergi, 2015 yılında düzenlenen “100. Yılında Ermenilerin Soykırımı” konferansının videoları, *France Culture* radyosunun “*La fabrique de l’histoire*” (Tarihin Dokusu) programında yayınlanmış dört bölümlük bir dizi de bulunmaktadır. Ayrıca elektronik kaynaklar kapsamında Ermeni Belleği Araştırmaları ve Arşivleri Derneği (*l’Association pour la recherche et l’archivage de la mémoire arménienne – ARAM*) ile Ermeni Soykırımı Kaynak Veri Tabanı *Imprescriptible* internet sitelerinin yanı sıra Fransız hükümetinin girişimiyle kurulan 1. Dünya Savaşının Yüzüncü Yılı Komisyonu (*la Mission du centenaire de la Première Guerre Mondiale*) internet sayfalarına bağlantı verilmektedir.

Buradan da Fransız-Ermeni eğitim ve kültür kurumlarının hazırladığı kaynaklara geçilecek olursa, ilk sırada ARAM’ın “Ermenilerin Soykırımı Eğitimi” başlıklı internet sayfası gelmektedir (“Enseigner le génocide des Arméniens”, t.y.). *Eduscol* tarafından da bağlantı verilmiş olan bu sayfa, orada mevcut olan içeriğin yanında zengin bir ek kaynakça sunmaktadır. Öncelikle ARAM tarafından hazırlanan 6 sayfalık bir bilgi notuna yer verilmektedir (“Note d’information sur le génocide des Arméniens”, t.y.). Tehcir’e dair genel tarihsel anlatıyla açılan bilgi notu, bu bağlamda Abdülhamid dönemi Ermeni katliamlarını anmakta, ardından Jön Türk rejimi altında üç bakanın (Talat Paşa, Cemal Paşa ve Enver Paşa) adını vererek failleri tanımlamakta, 1920-1923 Kemalist Cumhuriyet rejiminin teşekkülü esnasında zulmün devam ettiğini belirterek öldürülen, yetim bırakılan ve başka ülkelere sığınan Ermenilere dair rakamları sunmaktadır. Devam eden sayfada bilgi notu “soykırım” kavramı Lemkin tarafından önerildiği ve Birleşmiş Milletler tarafından resmen kabul edildiği şekli ile tanımlanmakta, bir sonraki sayfada ise Ermenilerin hedef alınmasının sebebi “modernist bir rejimin milliyetçi duruşunun birdenbire ırkçı bir viraja sapması” olarak açıklanmaktadır. Bir sonraki sayfa ise Vincent Duclert’in 22 Nisan 2015’te *Le Monde* gazetesinde yayınlanan bir röportajından yapılan bir alıntı ile Fransız hükümetinin ve genel olarak da İtilaf Devletlerinin Tehcir esnasındaki rolünü tartışmaktadır. Duclert açıkça Fransa’nın katliam ve tehcir uygulaması esnasında sessiz kaldığını, savaş

sonrasında kurulan Divan-ı Harb-i Örf duruşmalarında da müdâhil olmadığını belirterek Fransız hükümetinin sorumluluğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte alıntının altındaki yorumda, İtilaf Devletleri tarafından 24 Mayıs 1915'te yayınlanan resmi kınama yazısı ile Osmanlı'nın bir insanlık suçu işlediğinin farkında oldukları da not düşülmektedir. Bilgi notu bunun ardından Ermenilerin aradıkları adaletin Nemesis Operasyonu ile geldiğini belirterek Soghomon Tehlirian'ın Berlin'deki duruşmasını aktarmaktadır. Bilgi notunun son iki sayfası, ARAM'ın kendi arşivlerinden alınmış iki tarihsel belgeye ayrılmıştır. İlkinde Ermeni *Haratch* gazetesinde yer alan “Soykırım” başlıklı bir makalenin çevirisine yer verilirken, ikincisinde Ermenilere verilen Nansen Pasaportundan örnekler sunulmaktadır.

Ek olarak, ARAM'ın sitesinde Tarih-Coğrafya dersi kapsamında kullanılabilecek üç ayrı bağlantıya yer verilmektedir: Retourne – Ardennes Ortaokulu Tarih-Coğrafya öğretmeni tarafından Brevet sınavlarına hazırlık amacıyla hazırlanmış Ermeni Tehciri konu tekrarı-anlatımı, Ermeni Elektronik Kampüsü (*Campus numérique arménien*) tarafından ortaokul 3. sınıf için önerilen bir ders planı ile Bordeaux, Poitiers ve Limoges yerel rektörlüklerinin⁸⁷ bağlı bulunduğu Nouvelle-Aquitaine bölgesi Akademik Birimi tarafından yine ortaokul seviyesi için hazırlanmış bir PowerPoint sunum. Söz konusu üç kaynak, öğretmen yaklaşımlarının analiz edildiği bölüm altında detaylı olarak incelenmiştir (Bölüm 5.1.4.1).

ARAM'ın sayfasında dikkat çeken bir nokta, Ermeni Tehciri eğitimi kapsamında dernek tarafından hazırlanmış olan “internette ve sosyal medyada Soykırım inkârı” başlıklı bir derlemeye de yer vermiş olmasıdır (“Le génocide des Arméniens et le négationnisme sur Internet”, t.y.). Fransa'da inkârcılık elbette Soykırım eğitiminin önemli bir parçası kabul edilir ve sıklıkla bir devlet politikası olarak incelenir. Bununla birlikte ARAM, inkârcı mantığın kamuoyuna yansımalarını internet ve sosyal medya üzerinden yürüttüğü bir takip ile gözler önüne sermekte, böylece öğretmenlere ve öğrencilere devlet politikaları ile toplumsal algı arasındaki ilişkiyi de tartışma olanağı tanımaktadır. Daha da önemlisi, sosyal medyada inkârcı bir söylem benimsemiş

⁸⁷ Fransa'da yerel rektörlükler (*rectorat de région*) ulusal düzeyde tedavüle sokulan eğitim politikalarının yerel ölçekteki uygulamalarını tatbik ve kontrol amacıyla kurulmuş bölgesel akademik birimlerdir.

kişilerin paylaşımlarına yer verilen bu sayfa aracılığıyla öğrenciler bu kişilerle iletişime geçerek tartışma olanağı yakalamaktadır.

4.2 Ders Kitaplarının Bağlamı: Yazarlar, Yayınevleri, Öğretmen Görüşleri

Ders kitapları ile ilgili bahse değer ilk unsur, bu kitapların yazılma, yayınlanma ve dolaşıma sokulma koşullarıdır. Zira her ülkede eğitim sistemlerindeki farklılaşmanın uzantısı olarak ders kitaplarının hazırlanma süreçleri de farklılaşmakta, kuşkusuz belli bir tarihsel olayın anlatısındaki farklılaşmaya da etkide bulunmaktadır. Bu doğrultuda ilk etapta kitapların nasıl üretildiğine ve ana kullanıcıları olan öğretmenlerin bu kitapları nasıl değerlendirdiğine bakmakta fayda var.

4.2.1 Ders Kitaplarının Üretimi

Türkiye’de genel eğitim sisteminin merkezi niteliği düşünüldüğünde, okullarda kullanılan ders kitapları için bir onay mekanizması olması şaşırtıcı değildir. MEB’e bağlı olan Talim ve Terbiye Kurulu, kurulduğu 1924’ten bu yana okul ders kitaplarının hem yayınlanmasında, hem de denetlenmesinde rol oynamaktadır. Özellikle tarih kitaplarında tektipleştirmenin ana politikalarından birini teşkil ettiği ve henüz öğrenci sayısının az olduğu 1930’larda, bütün kitaplar Bakanlık tarafından basılmaktaydı. Fakat öğrenci sayısının radikal bir şekilde arttığı 1940’lar itibariyle özel yayıncıların da devreye girdiği görülebilmektedir (Copeaux, 1999, 79). İster devlet eliyle, ister özel sektör tarafından hazırlanmış olsun, bütün ders kitapları tarih müfredatına bağlı kalmak durumundadır. Bundan dolayı, neredeyse müfredatla birebir aynı başlıkları taşıyan ünitelerden ve yine müfredat çerçevesinde belirlenmiş konular ile müfredat uyarınca detaylı olarak çerçevelenen bir anlatıdan ibaret olduklarından büyük ölçüde birbirlerine benzemektedirler (Öztürk, 2011, 122). Aynı zamanda, özel yayıncılık açısından değerlendirildiğinde müfredata uymak belli bir ticari kaygı da taşımaktadır; zira ders kitapları pazarının milyonlarca öğrenciye ulaştığı bir zamanda MEB onayı alabilmek için bütün gerekenleri yerine getirmek ufak bir bedel olarak değerlendirilebilir (Copeaux, 1999, 80). Bununla birlikte, 2003 yılından itibaren ilkökul düzeyinde, 2006 yılından itibaren de ortaokul düzeyinde MEB tarafından basılan ders kitapları bütün okullara öğrenci sayısı kadar miktarda ücretsiz olarak dağıtılmaya başlandığından, bu pazar büyük ölçüde gücünü yitirmiş ve özel yayıncılığın kayda değer bir gerilemesiyle sonuçlanmıştır. Özellikle tarih derslerinde

gözlemlenen bu durum, bir yandan da 2000'lerde çok sık vuku bulan müfredat reformları ve değişikliklerden ileri gelmektedir. Özel sektör, MEB tarafından duyurulan yayın takvimi içerisinde ilgili değişiklikleri uygulayıp ders kitaplarını yeniden yazacak zamanı bulamamaktadır. Nihayetinde, örneğin 2007'deki müfredat reformundan sonra tarih ders kitapları sadece MEB tarafından basılmış, özel sektörden bir girişim söz konusu olamamıştır (Öztürk, 2011, 124).

Talim Terbiye Kurulu var, okutulacak tüm kitapları tek tek inceler, her yıl yayımlar "şu şu kitaplar arasından seçeceksiniz" diye. Zaten müfredat bellidir, orada çok da fazla bir oynama olmuyor, yani söylemlerde çok fazla bir değişim olmaz. Onların içerisinden seçmek durumunda kalıyorsun. Zaten yaklaşık bir 8-10 yıldır Milli Eğitim gönderiyor kitapları. Öğrenci gidip satın almıyor kitabı. Öğrenci sayısı kadar okullara kitap gönderiyor Milli Eğitim. Ha, yardımcı kitaplar var, almıyor okula. Ama yine aynı, onlar da Talim ve Terbiye [Kurulu] onayından geçmek zorunda. Dolayısıyla Milli Eğitim'in tam bir kontrolü var. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Türkiye'deki eğitim sisteminde tüm demokratikleşme çabalarına rağmen ders kitaplarındaki ayrımcı dil ve azınlıklara yaklaşımın pek değişmediğinden daha önce de bahsetmiştik. Ders kitaplarının ve öğrenim materyalinin hazırlanmasına yönelik düzenlemeler içeren yönetmeliklerdeki değişim bu açıdan oldukça dikkat çekicidir. Buna göre 2007 yılında "Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği"nde yapılan tadilat ile ders kitaplarının niteliğine dair şu ifade eklenmiştir: "Temel insan haklarına aykırılık taşıyamaz. Cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefî inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içeremez." (Resmi Gazete, 2007). Fakat ilgili yönetmelik 2009'da kaldırılıp 2012'de yeni bir yönetmelik ile ikame edildiğinde artık bu maddenin yer almadığı, yerine "Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar." şeklinde daha genel bir ifadenin konulduğu görülebilir (Resmi Gazete, 2012). Ek olarak, tez araştırmasıyla doğrudan ilgili olduğundan not düşülmesi gereken bir başka nokta, Lozan Anlaşması uyarınca okul ve benzeri eğitim-öğretim kurumu açma hakkına sahip olan azınlıklar da aynı müfredata tabiidirler ve azınlık okullarına da MEB tarafından ücretsiz ders kitapları dağıtılmaktadır. Aynı zamanda, 1926 tarihli bir genelge ile belirlendiği üzere, Türk Kültürü dersleri arasında sayılan Türkçe, tarih ve coğrafya derslerinin öğretmenleri MEB tarafından atanmakta ve çoğunlukla Türk asıllı kişiler arasından seçilmektedir (Yazıcı ve Kabapınar, 2015, 43). Kısacası 2015 yılında Türkiye'deki tüm okullarda kullanılmak üzere bizzat MEB tarafından dağıtılmış olan tek tarih ders kitabı bu tez araştırmasının da analiz birimi haline gelmektedir.

Ermenistan’da tarih ders kitaplarının üretim ve denetleme sürecine kısaca değinelim. Öncelikle, ders kitaplarının üretiminde devlet tekeli bağımsızlık ile birlikte sona ermiş olsa da, bugün halen ders kitabı yayıncılığında bir devlet denetimi söz konusudur (Akpınar ve ark., 2017, 43). Ders kitabı üretim süreci oldukça basittir: Eğitim ve Bilim Bakanlığı, farklı yazar gruplarıyla çalışan yayınevlerinin katılımı için bir yarışma duyurusu yapar; bu yarışma neticesinde belirlenen ders kitapları Ermenistan’daki tüm okullarda okutulmak zorundadır. Bakanlık onayı almış ders kitapları listesi, her eğitim-öğretim döneminin başında duyurularak ilgili yıl için kullanıma girer (Zolyan ve Zakaryan, 2008, 17). Bu durum, kitapların üretiminde devlet tekeliinden çıkmış ve daha piyasa merkezli bir yayıncılık mekanizmasına geçilmiş olsa bile, ister istemez ders kitaplarının tarafsızlığına dair soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir. Bu kaygıyı dengelemek açısından, yarışma jürisini teşkil eden, biri öğretmenlerden, diğeri akademisyenlerden müteşekkil iki bağımsız komisyon kurulmuştur. Ayrıca seçilen ders kitapları, önce pilot okullarda okutulmakta ve öğretmen görüşleri de alınarak beş yıllık bir süre için dolaşıma sokulmaktadır (Akpınar ve ark., 2017, 49). Görüşmemiz esnasında Eğitim ve Bilim Bakan Vekili Hovhannes Hovhannissyan, tarih ders kitaplarının üretim sürecini kısaca özetleyerek, yayınevleri tarafından hazırlanan örnek kitapların bir yarışmaya tabi tutulduğunu açıkladı. Okullar, bir komite tarafından bu yarışma neticesinde belirlenen iki kitaptan istediklerini seçebiliyorlar. Bununla birlikte, bu alanda sıklıkla yolsuzlukların yaşandığını not düşen Hovhannissyan, kendisinin de bu konu üzerine bir makale yazdığını ekledi.

Örneğin, bu ders kitapları konusunda, bir kez yarışma duyurusu yapıldı mı, her yayınevi kendi hazırladıkları kitapları sunar. Sonra özel bir komite, ki bu komite çok karmaşık bir sürecin sonunda belirlenir, kimin komiteye seçildiği de duyurulmaz, işte bu komite hangi kitapların seçileceğini kararlaştırır. İki kitap belirlenir, bu kitaplar okullara gönderilir ve okullar da hangi kitabı çalışacaklarına karar verirler. Elbette bu süreçte pek çok yolsuzluk da oluyor. Misal, bazı bölgelerde komite sadece bir kitap seçiyor çünkü sadece bir kitap yarışmaya girmiş oluyor, ki aslında mümkün değil bu. O zaman demek ki yerel yönetim ile yayınevi arasında bir irtibat kurulmuş bir anlaşma olmuş. Şimdi biz işte bu tür yolsuzluk risklerini ortadan kaldırmaya çalışıyoruz. (Eğitim ve Bilim Bakanlığı Bakan Vekili Hovhannissyan)

Liselerde okutulan ders kitapları dışında, üniversitede de Ermeni Tehciri eğitimi devam etmekte, bu kapsamda başka ders kitapları da hazırlanmaktadır. Örneğin, Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi, değişim programı ile gelen yabancı öğrencilerin Ermeni Soykırımı üzerine eğitimi için İngilizce bir ders kitabı hazırlamış. Profesör Samvel Poghosyan tarafından kaleme alınan bu kitap, “Ermeni Soykırımı: Uluslararası Öğrencilere Yönelik Bir Ders Kitabı” adını taşıyor. Kitap, resmi ders kitaplarından ayrılan ve Soykırım’ın tarihyazımına dair belli bir takım itirazları

içeriyor. Örneğin kitabın giriş bölümünde Poghosyan, Soykırım'ın dönemselleştirmesini 1878-1922 yılları arasında üç aşamada incelemek gerektiğini vurguluyor: Hamidiye Katliamları, 1915 Tehciri ve Kemalist Bağımsızlık Mücadelesi. Bu argüman, öğretmenlerin de yer yer vurguladığı, öncesi ve sonrası ile Soykırımı bağlamsallaştırma çabasını akla getiriyor olsa da, Poghosyan kırk yılı bulan bu dönemin tamamına “Soykırım” denmesi gerektiğinde ısrar ediyor. Bu bağlamda Soykırımın failleri de Poghosyan'a göre sadece Jön Türkler değil, fakat Abdülhamit ve Kemalist Cumhuriyetçiler de Soykırım suçuna ortaklar. Kitabın ilerleyen bölümlerinde, Soykırım kavramının tanımlanması ve bir suç olarak ortaya çıkışını irdeleyen Poghosyan, Naziler ile Türkler arasında bir karşılaştırmada bulunuyor. Buna göre “[...] bir ulusun tamamı işkence edilerek öldürüldü [...] Naziler [...bu bakış açısından] Türkler ile karşılaştırıldıklarında makul hayırseverler [*philanthropes*] olarak görülebilir” (Poghosyan, 2018, 87). Kendisiyle yaptığım görüşmede, ders kitabıyla ilgili soru yönelttiğim Poghosyan, böyle bir çalışma yapmaktaki amacının, Ermeni Soykırımı'na dair sürekli sorular soran değişim öğrencilerine bir kaynak kitap sağlamak olarak betimledi. Ayrıca üniversitede 20. yüzyıl soykırımları konusunda bir ders açıldığını ekleyerek, bu ders kapsamında da kitabın kullanılabilirdiğini belirtti. Kitabın içeriğine, özellikle de öne sürdüğü dönemselleştirmeye dair ise şu yourmda bulundu:

Burada, [Ermenistan'da] çoğunluk Batı Ermenistan'dan geliyor. Herkesin bu dönemlere dair bir hafızası, bir hikâyesi var; sadece Hamidiye katliamlarını, 1915'i değil, aynı zamanda 1920-1922 arasında da hatırlıyorlar. 1920'de Türk ordusu Ermeniler ile savaştığında Kars, Gümrü ve başka yerlerde 160.000 Ermeni öldürülüyor. Kilikya'da 60.000 Ermeni öldürülmüş gene aynı dönemde. [...] Dolayısıyla 1915'ten bahsettiğimizde siz sadece Jön Türkler diyebilirsiniz, ama sadece onlar değil, ayrıca Hamid, hatta sizin çok sevgili Mustafa Kemal'iniz de var. Üç antagonistik rejim, ama üçü de kendi armenocidal⁸⁸ politikasına sahiptir. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Profesör Samvel Poghosyan)

Lübnan'da sadece Ermeni Okullarında kullanılan ders kitapları üzerinden bir inceleme yapıldığından, ders kitaplarının üretiminde Lübnan Tarihi ders kitaplarına değil, Ermeni Tarihi ders kitaplarına odaklanılmıştır. Ermeni Tarihi dersleri için Lübnan Ermeni Okullarında üç farklı kaynak söz konusudur: Hamazkain Yayınevi tarafından her seviye için basılan ders kitapları, Rubina Perroomian'ın hazırladığı “Ermeni Davası” başlıklı lise seviyesi ders kitabı ve öğretmenlerin kendi notları. Hamazkain

⁸⁸ “*Armenocide*”, Ermeni Soykırımı'nı tanımlamak ve biricikliğini vurgulamak amacıyla üretilmiş bir terimdir. Belli bir kesimi hedef alan kasıtlı öldürme eylemini ima eden ve “öldürmek” anlamına gelen Fransızca “-*cide*” ya da Latince “-*cidium*” son eklerinden türetilen bir kelime grubuna aittir.

ders kitabı genel olarak Taşnak Partisine yakın okullarda okutulurken, Peroomian'ın kitabı Katolik okullarda kullanılıyor. Geri kalan okullar tamamen öğretmenlerin kendi notlarına, araştırmalarına, dağıttıkları fotokopilere dayanarak tarih eğitimi veriyor.

Lübnan'da Ermeni cemaati içerisinde ders kitapları yayınlayan tek kuruluş, Hamazkain Eğitim Vakfı'na bağlı yayınevidir. Yayınevi yönetmeni Havatian'ın aktardığı üzere vakıf, ilk başta Kahire'de kuruluyor ve ana amacı Soykırımın ardından Ermeni kimliğini, dilini ve kültürünü korumak. Havatian aynı zamanda 1. Bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti'ne dair özel bir vurgu da yapıyor; zira bu dönemde kurulan ve Taşnak Partisi mebuslarından oluşan hükümet Sovyet işgali ile lağvedildiğinde, cumhurbaşkanından başbakana ve bakanlara bütün siyasi figürler Ermenistan'dan sürgün edilerek Lübnan'a geliyor. Bu siyasilerin öncülüğünde Lübnan'da 1929 yılında da bir Ermeni Okulu ve bu okula ders kitapları tedarik etmek için 1931'de Hamazkain Yayınevi açılıyor. Havatian, Hamazkain Vakfı'nın tüm Ermeni diasporasındaki en büyük eğitim ve kültür vakfı olduğunu vurguladı. Yayınevi, Ermeni kültürüne dair çok dilli kitapların yanı sıra binin üzerinde kitap, ders kitabı ve çocuk kitabı yayınlamış. Ders kitapları, Vakfın şubesi bulunan bütün ülkelerde Ermeni Okullarına ya da kiliselerin Pazar okullarında kullanılmak üzere kiliselere dağıtılıyor. Eğitim alanındaki teknolojik yenilikleri de takip etmeye çalışan yayınevi, ders kitaplarının dışında interaktif eğitim için yardımcı materyaller ve telefon uygulamaları da üretiyor.

Yayınevi, Hamazkain Ermeni Eğitim ve Kültür Vakfı bünyesinde açıldı. Bu vakıf, ilk olarak Kahire'de, Ermeni Soykırımı'ndan sağ kurtulan kuşak tarafından kuruluyor. Soykırımdan sonra Ermeniler pek çok ülkeye dağıldığından dili, mirası, kültürü korumak yönünde çok ciddi bir ihtiyaç vardı. Bu sebeple, hayatta kalabilmiş olan entelektüeller, çünkü pek çoğu Soykırımda katledildi... Oraya gelmeden, Soykırım sonrasında üç sene boyunca bağımsız bir Ermenistan Devletimiz vardı. Bu devletin yönetimi, Başbakanı, Kültür Bakanı, Eğitim Bakanı, sonrasında hepsi sürgün edildi. 1928'de Lübnan'a gelen bu sürgünler, Ermeni halkına yardımcı olmak için böyle bir vakıf kurmayı düşündüler. Böylece 1929'da bir Ermeni Okulunun kurulması için ilk adımları da atıyorlar. Ama insanları eğitmek için ders kitaplarına ihtiyacımız var. Dolayısıyla 1931'de bu sefer yayınevini açıyorlar. Sonra da Ermenilerin yaşadığı başka ülkelerde de şube açmaya devam ediyorlar. Bugün Hamazkain, en büyük Ermeni Eğitim ve Kültür Vakfı konumunda. Farklı ülkelerde vakfa bağlı bulunan on beş şube, altı okul var. 1931'den beri yayınevi aralıksız olarak faaliyetlerine devam ediyor. Binin üzerinde kitap, ders kitabı, çocuk kitabı, kültür kitapları yayınlıyoruz. Ders kitapları dünyanın dört bir yanına dağıtılıyor, Pazar okullarında ya da Ermeni okullarında kullanılıyor. (Hamazkain Yayınevi Genel Yayın Yönetmeni Hagop Havatian)

Hamazkain Yayınevi genel yayın yönetmeni Hagop Havatian'a göre ders kitaplarının hazırlanması oldukça çetrefilli bir iş; zira okullardaki öğrenci sayısının yetersizliği kitap satışlarını da etkiliyor. Havatian, önceden binlerce ders kitabı basarken, artık Ermeni okullarından böyle bir talep gelmediğinden dolayı yıllık basım sayılarının düşmekte olduğunu açıkladı. Hamazkain Eğitim Vakfı'nın farklı ülkelerdeki Ermeni

okullarına da, örneğin Fransa'daki Hamazkain Okullarına, ders kitabı tedarik ettiğini not düşelim.

Elbette, ders kitaplarının hazırlanması çetrefilli bir iş. Çünkü her ülkenin kendi sorunları var ve herkes Ermenice öğrenmek konusunda aynı olanaklara sahip değil. Dolayısıyla eskiden binlerce ders kitabı basarken, atık epey az sayıda talep alıyoruz. Çünkü farklı ülkelerdeki Ermeniler okul açmak konusunda aynı olanaklara sahip değiller, açabilenler de öğrenci sayılarındaki azlık nedeniyle bizim onlara tedarik sağlamaya devam edebilmemiz için bize bir garanti veremiyorlar. (Hamazkain Yayınevi Genel Yayın Yönetmeni Hagop Havatian)

Fransa'da ders kitaplarının devlet tarafından değil, bizatihi özel yayıncılık sektörü tarafından üretildiğini vurgulamak gerekiyor. 19. yüzyıldan beri, ders kitapları yayıncılığı özel sektöre bırakılmış, tek yükümlülükleri müfredatları izlemek olan yayınevleri de sahip oldukları özgürlükten faydalanmışlardır. Bununla birlikte, ders kitabı yayıncılığı, basitçe özel sektörün ya da piyasanın belirlediği bir dinamik olarak bir köşeye konamayacak kadar karmaşık bir mekanizmayı da içermektedir. Bu karmaşık süreç, yayınevlerini, kendi yayınladıkları ders kitaplarını yeğlemeleri hususunda okulları, ebeveynleri ve öğretmenleri ikna etmekte de yükümlü kılar. Dolayısıyla ders kitapları yayıncılığının önemli bir sektör teşkil ettiği Fransa'da, bir hayli rekabet içeren piyasa koşulları da söz konusu olabilmektedir. Baquès, Fransa'da ders kitabı yayıncılığında başı çeken altı yayınevinin adını vermektedir: Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard ve Nathan (Baquès, 2007, 128). Fransa'daki saha çalışmasındaki görüşmecilerden bir tarih öğretmeni, daha önce de belirtildiği üzere, hem ders kitaplarının, hem de müfredatların hazırlanmasına katkı sunmuş biri olarak, kitapların hazırlanmasına dair kendi gözlemlerini şu sözlerle aktarıyor:

Sadece özel yayınevleri var. Ben hazırlık sınıfı için Nathan ile çalıştım. [...] Nathan'da sadece bunu yapıyorlar, ders kitapları, ilkokuldan itibaren. İsteseler anaokulu için bile yapabilirler. Hatta galiba yaptılar da. Şimdi mesleki formasyon için kitaplar da yapıyorlar. Aslında yayın alanlarını olabildiğince genişletmeye çalışıyorlar. Çünkü bu para getiriyor. Onlar para kazanmak derdinde sonuçta. [...] Ama, onlarla karşılaştığımızda, yani bunlar üçkağıtçı değiller, hiç hem de. Aksine, çok garip, editörler genelde oldukça kaypaklar. Belin'de çalıştığım dönemde, onlarla kötü bir ayrılık yaşadım. Çünkü editörleri çok fenaydı. Bir an geldi, ben artık dayanamayıp "haydi görüşürüz" demek durumunda kaldım. Halbuki sanki bir vizyonları varmış gibi yapıyorlar. Zira istihdam ettikleri insanlara baktığınızda, hepsi tarihçi, kaliteli insanlar. Böyle işte, dertleri pedagojiymiş, eğitilmiş gibi yapıyorlar ama arkasına baktığınızda para kazanmak derdinde olduklarını görüyorsunuz. Ha, ama tabii onlar [editörler] yayınevinin de sahibi değiller neticede. O nedenle çok da hissetmiyorsun, ama tabii para kazanmak öncelikli dert. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Cografya Öğretmeni)

Bu sürecin arka planında, eğitim kurumu olarak okullar, editöryal düzenleyici olarak yayınevleri, bilginin geçerliliğini tasdik eden garantörler olarak üniversiteler, öğrenim pratiklerini hayata geçiren aktörler olarak öğretmenler bilfiil katkı sunmaktadır (Baquès, 2007, 127). Bu bağlamda bir tarih ders kitabı şu aşamalardan geçer:

Yaynevi, Bakanlık tarafından belirlenen müfredat çerçevesinde bir ders kitabı hazırlanması için üniversitelerde görev yapan tarihçilerden oluşan bir grup kurar; tarihçilerin hazırladığı kitap Bakanlık onayından geçerek baskıya girer; numune kitaplar okullara dağıtılarak tarih zümrelerinin hangi seviye için hangi ders kitabını tercih edeceğini belirlemesi sağlanır; son olarak okul-aile birlikleri tarafından ilgili ders kitapları topluca satın alınarak öğrencilere dağıtılır ve sene sonunda ilgili ders kitapları toplanarak bir sonraki sene başka öğrencilere okutulmak üzere yeniden dolaşıma sokulur. Bu sistem, devlet okullarında olduğu gibi, Bakanlık denetimine bağlı olan özel okullarda da işletilmektedir (Duparc ve ark., 2017, 127-28). Bu doğrultuda Fransa saha çalışmasında görüşülen bir Ermeni Okulu direktörü, Fransız müfredatına uygun ders kitaplarının seçiminde kendi benimsediği kriterleri şöyle betimliyor:

Özellikle geçen sene, hatırlıyorum, [ortaokul] 3. sınıf ders kitaplarını değiştirmiştik. Tarih öğretmeni bana tercihim sordu. Ben de dedim ki, “Bak, tercih senin için, benim değil. Ama benim için her hâlükarda önemli birkaç mesele var. Bana hangi kitapları seçtiğini söyle, ben de o kitapların [Soykırım’a] ayırdıkları bölümü ve nasıl anlattıklarını, nasıl sunduklarını inceleyeyim.” Böylece seçtiği dört kitabı inceledim, ikisini seçtim. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

Bakanlık düzeyinde ders kitaplarının denetlenmesi süreci de, profesyonel müfettişler, üniversite öğretim üyeleri ve okul öğretmenlerinden oluşan bir uzmanlar grubu tarafından gerçekleştirilmekte, fakat bu grubun mahiyeti, denetlenecek kitabın bağlı olduğu sektöre göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, tarih ders kitapları açısından, birinci seviye öğrenimde denetleyici kurul daha çok genel eğitim ile ilgilenen aktörlerden oluşurken, ikinci seviye öğrenimde büyük ölçüde tarihçiler ve alanda uzmanlaşmış isimler devreye girmektedir (Baqueş, 2006, 106). Yine Fransa sahasından ders kitaplarının hazırlanmasında çalışmış olan görüşmeci, hazırlıklar esnasında asıl vurgunun metin ve içerikten ziyade kullanılacak dokümanların seçimi ve ders içi aktivitelerin planlanması yönünde olduğuna dikkat çekiyor:

Editör, bir ya da iki bölüm yazması için farklı öğretmenleri istihdam ediyor. Ben de birini tanıyan bir arkadaşım vasıtasıyla girdim. Birkaç toplantı oldu, sonra onlar da bizden [bölümleri] talep etti. Yani sen de onlar nasıl bir şey yapmak istiyor, görüyorsun, sonra bölümü veriyorsun, onlar da düzenliyor. Müfredata uygun olarak tabii. Önceden müfredatlarda yardımcı kaynaklar sunulurdu, şimdi kaynak fişleri hazırlanıyor, öğretmenlere kılavuz olarak, ne yaptıklarını bilsinler, hangi bakış açısından yaklaştığını falan. İşte yapılması gerekene dair birkaç not, bir bibliyografi, böyle şeyler. Sonra editörler, tabii, sadece metin değil, sınıf içi aktiviteler için doküman da istiyorlar. Hatta, yaptığımız işin büyük bölümü doküman seçiminden geçiyor, bunlar üzerine sorular üretmekle geçiyor. Mesela bir sene, Belin [yaynevi] için yöntem fişleri hazırlamıştım, müfredata uygun egzersizler hazırlamıştım. (Fransa Fransız Okulu 4, Tarih-Coğrafya Öğretmeni)

Ders kitaplarında ciddi farklılaşmaları ve çeşitliliği de beraberinde getiren bu sisteme rağmen, Duparc ve arkadaşları, farklı yayınevleri tarafından basılan güncel tarih ders kitaplarında aşağı yukarı benzer bir ana hattın izlendiğini tespit etmektedir. Buna göre her bölüm, biri dersin işleneceği ana anlatıyı teşkil eden, öteki ise ilgili kaynak ve belgeleri sunan iki sayfayla açılmaktadır. Ardından birkaç çift sayfa boyunca tematik dosyalar ya da vaka çalışmaları sunulur; bu sayfalarda Bakanlık önerisi doğrultusunda bir tarihsel kişilik, tarihsel olay ya da belirli bir tarihsel mekân ele alınır. Her bölümün sonunda ise, biri sanat tarihine öteki de metodolojiye dayanan iki kısım, Bakalorya gibi ulusal sınavlara hazırlık amacı güden bir dizi egzersiz eşliğinde sunulur (Duparc ve ark., 2017, 129).

4.2.2 Öğretmenlerin Değerlendirmesi

Ders kitaplarının üretimi ve tedavüle girmesi bağlamında önemli bir unsur, kuşkusuz, onların birincil kullanıcısı olan öğretmenlerin değerlendirmesidir. Nitekim bir sonraki bölümde daha detaylı olarak tartışılacağı üzere, bu değerlendirmeler doğrultusunda öğretmenler ders kitaplarını rafa kaldırarak kendi anlatılarını oluşturma ve bu anlatı üzerinden bir ders işleme eğilimi de gösterebilmektedir. Bu aşamaya gelmese dahi, ders kitabının sunduğu anlatıdan sapma, başka kaynaklara yönelme, kitabı müfredatın bir uzantısı olarak alıp sadece tematik düzenleme uyarınca kullanmaya devam etme sık rastlanan pratiklerdir. Bu bağlamda, Fransa hariç, diğer tüm ülkelerde gözlemlenen ortak bir nokta, ders kitaplarının yetersiz ve taraflı oluşunun öğretmenleri başka kaynaklara yönelttiği doğrultusundadır.

Türkiye’de lise seviyesi tarih ders kitaplarına yönelik öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmeleri üzerine dikkate değer bir araştırma Yıldırım tarafından ortaya konmuştur. Öğretmenlere göre tarih kitapları, çok fazla konuyu kapsamakta ve aşırı detay içermekte, konulara da ansiklopedik bir dille yaklaşıldığından okuması sıkıcı ve zor olmaktadır. Kavramların kullanımındaki muğlaklık ile karmaşık ve uzun cümleler sebebiyle anlaşılabilirlik sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu kadar sorun arasında öğrencilerin neyin önemli ve neyin önemsiz olduğunu tespit edebilmesi de güçleşmektedir. Ayrıca öğretmenler, tarih anlatısında eleştirel düşüncenin desteklenmediğini ve yardımcı ya da pedagojik materyalin yetersiz olduğunu tespit etmektedirler. Öğretmenlere farklı pedagojik etkinlikler geliştirmelerinde aracı olacak ek okumalar, kaynaklar, görsel ve elektronik materyaller yerine blok kütle halinde bir

metin sunulmaktadır. Ayrıca ünite sonunda yer alan soru ve egzersizler esasen bilgi ölçme amacı taşımakta, bu nedenle de analiz ve uygulamaya hiç yer kalmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin gözünden ders kitapları öğrencileri araştırmaya ve özgür eğitime teşvik etmekten uzak, soruların değil cevapların yer aldığı ezberci bir mantık taşımaktadır (Yıldırım, 2006, 223-24). Pedagojinin bu derece yetersiz olarak tespit edildiği koşullar altında, öğretmenler kendi anlatılarını kurgulamaya da daha yatkın hale gelmektedir. Nitekim saha çalışmasında bir görüşmecinin dile getirdiği üzere, kendi anlatısını kurgulamak, aynı zamanda, müfredatın dışına çıkmak ya da anlatının dilini değiştirmek konusunda da öğretmenlere belli bir otonomi sağlamaktadır.

Ders kitapları sadece eksik, o bütünlük yok tarihle ilgili. Birçok konunun olmaması. Anlattıkları tamamen yanlış değil, ama çok şey eksik. Sadece istedikleri şeyler var. İstemedikleri şeyler çıkarılmış bir ders kitabı var. İlköğretimde daha fazla, lisede daha şey... Öğretmenler genellikle olayı daha kestirmeden anlatıyorlar, uzun uzadıya bilgi vermek yerine sokak diliyle anlatıyorlar. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Bu tespitler, müfredat uyarınca belirlenmiş çerçeveye uymak, ulusal sınavlarda çıkacak konuları yetiştirerek öğrencilerin hazırlığından emin olmak ve okul idaresiyle Bakanlık müfettişlerini bütün bunları gerektiği şekilde yerine getirdiğine ikna etmek zorunda olan öğretmenlerin ders işleme biçiminde hiçbir özerkliğe sahip olmadığı yorumunda bulunan Öztürk'ün araştırmasıyla da zıtlık içerisindedir (Öztürk, 2011, 118). Zira her yerde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenler, yardımcı kaynak niteliği atfettikleri ders kitaplarından uzaklaşan ya da ayrışan anlatılar kurgulayabilmektedir. Bu durum, aynı zamanda öğrenciye dersin işlenişinde nasıl bir bakiyenin devredileceğini de belirlemektedir. Zira tarih gibi çoğunlukla bilgiye dayalı bir derste öğrencinin ilgisini taze tutmak ve bir şeyler öğrenebilmesini sağlamak da öğretmenlerin öncelikli kaygıları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda Yıldırım'ın araştırmasına katılan öğrenciler, tarih ders kitaplarında konulara yaklaşımın ilgi çekici olmadığını ve merak uyandırmadığını, dolayısıyla kitapları okumakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca konular, kavramlar ve olaylar arasındaki bağlantılar zayıf kaldığından, genel bağlamı anlayamadıklarını vurgulamaktadırlar. Anlaşılabilirliği kolaylaştıracak ek aktivitelere ihtiyaç duyduklarını aktaran öğrenciler, ders kitaplarının sıklıkla sadece derse ya da sınava hazırlık amacıyla kullanıldığını, dolayısıyla böyle bir işlev taşımadıklarını düşünmektedirler. Yıldırım'ın buradan yola çıkarak öne sürdüğü bir olasılık, bunca sorunun söz konusu olduğu tarih ders kitaplarının bir kenara konularak öğretmenlerin kendi tercih ettikleri ek kaynaklar ve bizzat kurdukları anlatı aracılığıyla ders işlemeyi tercih edebileceği yönündedir

(Yıldırım, 2006, 225-26). Yine saha çalışmasından bir görüşmecinin dile getirdiği üzere, öğretmenlerin bu konudaki otonomisine meydan okuyan yegâne unsur da müfettişlerdir.

Öğretmen tabii ki bu kitapları kullanmayabiliyor, başka kaynaklardan fotokopiler çekip dağıtabiliyor, özet çıkartıp kendi anlatısını kurabiliyor. Ama müfettişler geldiği zaman o kitaplar çıkartılıyor sıraların üzerine konuyor. Çünkü okul bundan dolayı bir soruşturma geçirmek istemiyor haklı olarak. Dolayısıyla okulu zor durumda bırakmak istemiyoruz okul olarak. Dolayısıyla müfettiş geldiği zaman kullandığımız materyaller bir kenara konulur, bu kitaplar çıkartılır. Ama tabii bunu bir de öğrenciye açıklamak gerekiyor ki o çok daha zor gelirdi bana. Dürüstlüğe sığmayan bir şey bu, eğer bunu yapıyorsan niye bunun arkasında duramıyorsun? Kendi kendine sorguluyorsun. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Diğer ülkelerden farklı olarak, Türkiye'nin özgün koşulları doğrultusunda açığa çıkan bir diğer husus ise azınlık okullarında tarih eğitiminin genel çehresi ile ilişkilidir. Saha çalışmasının gösterdiği üzere, özellikle Ermeni Okullarında çalışan Türk öğretmenler açısından, ders kitaplarındaki Türk Tarihi anlatısı önemli bir sorun teşkil etmektedir. Pek çok görüşmeci, bu anlatıyı yumuşatarak ders işlemeyi dert edindiğini belirtmiş olsa da, belli öğretmenler nezdinde anlatının esas unsurlarının hatalı olmadığı, bahsettikleri konuya dair yeterli bir çerçeve çizdiği görüşü de ortaya çıkabilmektedir. Bu minvalde, bir sonraki bölümde daha detaylı ele alınacağı üzere, ders kitabında ne yazıyorsa onu anlatmayı tercih eden öğretmenler de olabilmektedir. Burada kitabın anlatısına yapılan rötuş, daha ziyade, “basitleştirmek” olarak karşımıza çıkar. Anlatının ağırlığı, kısa bir zaman diliminde aktarılabilecek bilginin aşırı yoğunlaşmasından ileri gelmektedir. Bir görüşmecinin Ermeni Tehciri anlatısı üzerinden yaptığı bu tespit, yanlış olmamakla birlikte yoğun ve dolayısıyla kavranması zor olan bu anlatıyı şu sözlerle ifade etmektedir:

Bizim Ermeni Meselesi'ni asıl ilgilendiren kitap Osmanlı Tarihi, yani 10. sınıf tarih kitabıdır. Tarih kitabı Tehcir olayını hafifçe geçiştirebilmek için uzun bir söz dizimine hazırlık yapar, aramızdaki ilişki, Fatih'in verdiği haklar, millet-i sadıka, Osmanlı'da sanat ve siyasette Ermenilerin rolleri vesaire. Burada çok da kurgu bir şey yok, bunlar doğrudur, ama yoğunlaşma vardır bu bölümde. Tehcir'den önce olmuş bir takım olaylar, Ermeni çetelerin Türk köylerinde yaptıkları, devletin almak zorunda kaldığı önlemler ve Tehcir'den bahseder, çok ayrıntıya girmez. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Ermenistan'da da ders kitaplarının öncelikli sorunu, görüşmeciler tarafından, anlatıdaki yoğunlaşma ve sunulan pedagojik malzemenin yetersizliği bağlamında kendini göstermektedir. Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmenine göre bu durum, pedagojik olarak ders kitaplarının farklı öğrenim seviyeleri arasında bir ayırım yapmıyor olmasından ileri geliyor; öğrencilerin yaş grubu ders kitaplarının yazımında bir farklılaşma gerekçesi olarak görülüyor. Bu tespiti

açıklamak için görüşmeci, Ermeni Tehciri örneğini verdi. Buna göre 8. sınıf tarih ders kitapları aşırı bilgi yükü içeriyor ve öğrencilerin bütün bu bilgiyi ezberlemekten başka çaresi kalmıyor; zira 14 yaşındaki bir öğrencinin olgusal olarak yoğun ve detaylı bu tarihsel bilgiyi hazmetmesi mümkün değil. Durumun vahametine dikkat çekmek için bir karşılaştırma da yapan görüşmeci, ikinci kademe öğretimde okutulan ders kitaplarında Tehcir konusu kapsamında sunulan bilginin üniversitede okutulandan farklı olmadığını söyledi:

Ben ders kitaplarını takip etmiyorum normalde, ama öğrenciler mezun olmadan sınavlara giriyorlar ve bu sınavlar da ders kitaplarına dayanıyor. O nedenle bir sorun yaşamaları diye kitaplar ne anlatıyorsa anlatmak zorundayız. [...] Başka kitapları kullanmak istersek, neyi kullanıp kullanamayacağımıza da müdürler karar veriyor. Mesela geçen sene müdür okulda hangi ders kitaplarını kullanacağımızı seçti. Fakat bu sene, Tarih dersi öğretmenleri olarak biz bir araya geldik, her ders kitabını okuduk ve kendimiz karar verdik. Böylece bu sene ders kitaplarını tekrar değiştirmiş olduk. Hâlâ sorunlar var, bunlar kötünün iyisi. Bence bunları da değiştirmek zorunda kalacağız, ama bunun için de bütçe lazım. [...] Ders kitapları 8. ve 11. sınıf öğrencileri arasında hiçbir ayırım yapmıyor. Bana kalırsa küçüklere verilen bilgi yaşlarına göre fazla ayrıntılı ve ağır. Her ders kitabında çok fazla bilgi var. [...] Bütün o tarihler, isimler, yerler, bir öğrencinin bütün bunları hatırlaması çok zor. Mesela ben, üniversiteden mezun olduğumda öğrendim pek çok şeyi. Eğer çocuklar da bunları öğrenecekse üniversiteye gittiklerinde öğrenebilirler. Üniversite düzeyindeki bilgi ile okul ders kitaplarındaki arasında neredeyse hiçbir fark yok. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Genel olarak bakıldığında, bütün ders kitaplarını yazan iki ya da üç kişinin olduğunu ve okulun Bakanlık tarafından belirlenmiş iki ders kitabından birini seçmek zorunda olduğunu aktaran görüşmeci, kendi okulunda, yakın geçmişe kadar ders kitabına karar veren merciinin zümre başkanı olduğunu, fakat iki senedir öğretmenlerden oluşan yeni bir kurulun bu kararı verdiğini belirtti. Daha önce de bahsedildiği üzere, her sene Bakanlık tarafından duyurulan bir yarışma ile belirlenen bu iki kitaptan hangisinin kullanılacağına okul yönetimi ya da tarih zümreleri karar veriyor. Yukarıda da alıntılı olduğu üzere, her sene ders kitaplarını değiştirmek durumunda kaldıklarını, fakat bunun sadece Bakanlık tarafından farklı ders kitaplarının tavsiye edilmesinden kaynaklanmadığını, okuldaki tarih öğretmenlerinin de kitaplardan memnun olmadıkları için her sene yeni ders kitaplarını değerlendirme ihtiyacı hissettiğini ekledi. Ermenistan'da yönetim kademesinde bir oligarşik yapının varlığına dikkat çeken görüşmeci, "Bütün bunlar hep ticaret, bu nedenle [ders kitapları] bu kadar kötü" diye vurguladı. Bu noktada, 2018 Nisan ayında gerçekleşen "devrim" ile bir şeylerin değişebileceğine dair umutların tazelendiğini de ekledi: "Bu nedenle devrim yaptık zaten." (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Kendisi de üniversite seviyesinde bir ders kitabı hazırlamış olan Ermenistan Ermeni Okulu 3 tarih öğretmenine göre de tarih ders kitapları yetersiz, zira editörlüğü üstlenen

insanlar hep aynı ve Ermenistan yönetiminde görülen yolsuzluklara ders kitapları üretiminde de rastlanıyor. Ermenistan Ermeni Okulu 2 tarih öğretmeni olan görüşmeci ise ders kitaplarını faydalı ve yeterli bulduğunu, sadece öğrencilerin derse olan ilgisini uyanık tutma konusunda başka araçlardan da faydalanma ihtiyacı hissedebildiğini belirtiyor. Bu bağlamda, ders kitaplarının yaş grubuna uygun olmadığı görüşüne de katılmayan bu görüşmeci, dilin öğrenciye uyarlanmasında öğretmenin üstlendiği role dikkat çekiyor:

Sınıfta ders kitapları kullanmak faydalı oluyor. Her sene öğrenciler tarih, coğrafya, edebiyat gibi pek çok konuda bir sürü ders kitabı alıyor. Çocuklara ders kitapları üzerinden öğretmek daha kolay. [...] Ama tabii öğrenciler sadece ders kitabına bakıp orada yazılmış olanı tekrar yazarsa bu onlar için sıkıcı olur. O nedenle başka dokümanlar da kullanmaya çalışıyoruz. Öğrenimi ilginç ve faydalı kılmak için her şeyi yapıyoruz. Benim deneyimimde, öğrenciler tarihi seviyor. [...] Hayır, her yaş grubu için ders kitaplarımız var. Zaten konular da farklılaşıyor yaş grubuna göre. 6. sınıfta Antik Çağ, 7. sınıfta Ortaçağ, 8. sınıfta Yeni Çağ anlatıyoruz. Yani Ermeni Tarihi yaşa göre anlatılıyor. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Ermenistan Ermeni Okulu 4 tarih öğretmenleri ise ders kitaplarına dair muhtelif görüşler taşıyor. Daha önce de belirtildiği üzere, bu okulun öğretmenlerinin üçü de Türkiye ve Ermenistan'da tarih öğrenimini konu alan bir projede beraber çalışmış, yoğun bir eleştirel içeriğe sahip olan bu projenin ikinci aşamasında bu sefer demokratik, çoğulcu ve barış eksenli tarih modüllerinin oluşturulmasında da çalışmaya devam etmekte. Ders kitaplarına dair görüşlerini sorduğumda Ermenistan müfredatına göre tarih dersi veren öğretmen ile IB programı uyarınca tarih derslerine giren öğretmen arasında ilginç bir tartışma yaşandı. Biri ders kitaplarının tek taraflı bir anlatıya sahip olduğunu belirterek bunu eleştirirken, diğeri de ders kitaplarının tek taraflı olmasının normal olduğunu, zira neticede bunların tek bir tarafın perspektifinden yazıldığı görüşünü paylaşarak önemli olanı “yöntem” meselesi olarak tespit etti.

Ders kitapları hakkında ne söyleyebilirim... Elbette değişmesini isteriz, sadece Soykırım meselesi değil, tüm kitap değişmeli. Ders kitaplarında bilginin aktarım yönteminin dönüşümüne ihtiyaç var. Bilgi seviyesinde her şey normal, hatta bilgi fazlası bile var. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Tarih Öğretmeni)

Tek taraflı bir bilgi bu. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, IB Programı Tarih Öğretmeni)

Ders kitabının tek taraflı olması normal, öyle de olmalı zaten, çünkü tek bir tarafa hitaben yazılıyor. Önemli olan yöntem, bu bilginin nasıl sunulduğu. Benim derdim bu. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Tarih Öğretmeni)

Her hâlükarda ben bir şey söyleyemem, ben Ermeni ders kitaplarını kullanmıyorum. Bizim kitaplarımız Cambridge'den geliyor. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, IB Programı Tarih Öğretmeni)

Tartışmanın daha ileriki bir aşamasında, her ne kadar Ermenistan’da basılan ders kitaplarını kullanmıyor olsa da ikinci görüşmeci, ders kitaplarının önemli bir sorunun Ermeni tarihi ile dünya tarihini ayrı olarak anlatması olarak tespit etti ve öğrencilerin Ermeni bağlamını izole edilmiş olarak öğrenmesinin başka tarihsel olaylar ile bağlantı kurmalarının önündeki en önemli engel olduğunu aktardı. Yine bu okulun tarih öğretmeni olan ilk görüşmeci, Ermenistan’da tarih ders kitaplarının dönüşümünün üç ayrı dönemde incelenebileceğini aktardı. İlk dönemi Sovyetler Birliği altında sansür ve unutmaya ile betimlerken, bağımsızlık sonrasında tekabül eden ikinci dönemde Soykırım hakkında konuşabilme özgürlüğü ile gelen daha çok duygusal bir aşamanın yaşandığını, son on yıldır sürmekte olan üçüncü dönemde ise daha dengeli ve insani bir yaklaşımın şekillendiğini belirtti. Aynı okulun Sosyal Bilimler Departmanı müdiresi olan görüşmeci ise bağımsızlığın hemen sonrasında tarih ders kitaplarında Soykırım esnasında Ermenileri saklayan, koruyan, kaçmalarına yardımcı olan “kurtarıcı Türkler” üzerine kısa bir bölümün yer aldığını belirtti. Fakat bugün, ders kitaplarından bu bölümün çıkarıldığını ve Türklerin tamamını kapsayan bir fail imgesinin yerleştirildiğini ekledi.

Lübnan’daki duruma baktığımızda, Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi öğretmeni, kendi okulunda Hamazkain tarafından basılan ders kitaplarının kullanıldığını teyit etti. Aktardığına göre Hamazkain tarafından basılan tarih ders kitapları, 3. yüzyılda Hristiyanlığın kabulü ile başlayıp Ani’deki Bagratuni Krallığının yıkılışını, Osmanlı İmparatorluğu altında Ermenileri anlatarak 1918’de 1. Ermenistan Cumhuriyeti’nin kuruluşuna kadar geliyor. Tarih ders kitaplarından birinin yazarı Hrant Pastirmadjian, esasen dört ciltlik daha kapsamlı bir Ermeni Tarihi kaynak kitabı yazmış, sonra bu kitap kısaltılıp dili sadeleştirilerek ders kitabına dönüştürülmüş. Bu noktada görüşmeci, kitabın yazarı Pastirmadjian’ın ailesine dair bir hikâye ile kendi derslerine başladığını da ekledi. Buna göre öğrencilerine kullanacakları kitabı tanıtırken, önce Pastirmadjian ailesinin öyküsünü aktarıyor, bu minvalde de kitabın yazarı Hrant Pastirmadjian’ın, Taşnak Partisi mensubu ve Ermeni gönüllü hareketinin kurucularından Armen Garo’nun oğlu olduğunu vurguluyor. Armen Garo, aynı zamanda 1896’da Osmanlı Bankası’na düzenlenen saldırıya katılmış (ders kitabında 85. sayfa), Soykırım faillerinden intikam alma amacıyla gerçekleştirilen Nemesis Operasyonunun düzenleyicileri arasında da yer almış. Lübnan Ermeni Okulu 5, öğretmeni, Ermeni Tarihinin önemli bir figürü olarak derslerinde sıklıkla Armen

Garo'dan bahsettiğini belirtiyor. Ona göre ders kitapları daha sade, basit, renkli ve görsel ağırlıklı olmalı. Bu doğrultuda ders kitaplarında değişiklikler yapmak için Yerevan Devlet Üniversitesi ve Lübnan'daki Ermeni Okulları işbirliğiyle bir projenin başlatıldığını da ekledi.

Görüşmecinin aktardığına göre Lübnan Ermeni Okulu 5, 12. sınıfta herhangi bir ders kitabı kullanmıyor; zira bu sınıfta, Sovyetlerin yıkılması ve Ermenistan'ın bağımsızlığını kazanması, Karabağ Savaşı, Lübnan İç Savaşı ve bu dönemde Lübnan'daki Ermeni cemaatinin koşulları, hatta Ermenistan'da 2018 Nisan ayında gerçekleşen “devrim” gibi ders kitaplarına girmeyen güncel konular işleniyor. Dolayısıyla görüşmeci, bu sınıf için kendi taradığı kaynaklardan ve oluşturduğu notlardan mütevellit bir hazırlığı öğrencileriyle paylaşarak tartışmalar yürütüyor.

Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi ve Coğrafyası öğretmeni, bugün kullanılan ders kitaplarının kendi döneminden farklı olduğunu belirtti. Fransızca eğitim veren bir Ermeni Okulunda eğitim aldığı dönemde bugün artık kullanımda olmayan bir takım ders kitapları kullanılıyormuş. Her ihtimalde ders kitapları orijinal tarihsel belgeleri kullanmıyor, kullandıklarında ise bunlar tarihsel nitelikten ziyade “antika” değeri taşıyan müzeli eserler oluyor. Okul olarak, Hamazkain yayınevi tarafından basılan ders kitaplarını kullanıyorlar. Bu ders kitapları, büyük oranda uzun tarihsel anlatılardan oluşuyor. Görüşmeci, her zaman bu anlatılarla hemfikir olmadığını da belirterek, öğrencilerine anlatırken de kitaptan uzaklaştığını aktardı. Bu doğrultuda öğrencilerine sorular yönelterek onları tartışmaya davet ediyormuş. Mesela yukarıdaki örnekten bahsederken, öğrencilerine tarihi kimin yazdığını ve neden bu insan için “hain” tanımlamasının yapıldığını soruyormuş. Ayrıca, bazı tarihçiler için bu tarihsel olayın Ermeniler ile Persler arasındaki bir savaş olarak görülmediğini belirterek, bunun bazı kaynaklarda bir Ermeni iç savaşı olarak sunulduğunu, Pers sınırında gerçekleştiği için Ermeni General Vassag'ın Vartan ve müritlerine karşı Perslerden destek aldığını aktarıyormuş. Pers kaynaklarında bu savaşa hiç değinilmediğini de ekleyerek, onların ulusal tarihinin bir parçası olarak görülmediğini vurguladı. Ders

kitabındaki anlatıyı değiştirdiği bir başka örnek olarak, Arşak Krallığı⁸⁹ döneminden Ermeni Kralı Pap⁹⁰ hakkında yazılanlardan bahsetti.

Dönemin keşiş tarih yazıcılarına göre bu kral kötü bir kral, çünkü kiliseye karşı çalışmış. Fakat aslında bu kral devleti düşünüyordu. Mesela o dönemde o kadar çok keşiş devlete vergi ödemekten kaçıyor ya da askere gitmekten muaf tutuluyor ki. Bu kral, çok önemli adımlar atmış, keşişlerin sayısını düşürmüş, askerlik zorunluluğu getirmiş falan. Ayrıca çok iyi bir ordu kurmuş. Fakat kiliseye karşı çalıştığı için, keşişlerin sayısını azalttığı için, bu kötü bir kral. Böyle yazmışlar aynen, bu kötü bir kral. (Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Ders kitaplarındaki bu gibi sorunlar, kimi zaman okullar tarafından tamamen bir köşeye atılmalarıyla sonuçlanıyor. Örneğin Lübnan Ermeni Okulu 3 müdürüne göre okul Ermeni Tarihi ders kitaplarını kullanmıyor, zira bu kitapları yeterli bulmuyorlar. Ayrıca müdür, diasporada kullanılmak üzere hazırlanmış olsalar bile Ermenistan'da üretilmiş ders kitaplarının diasporada kullanılamayacağını, zira belli bir siyasi görüşün savunuculuğunu üstlendiklerini belirtti.

[...] herkes kendi bakış açısını anlatmak istiyor. Belki de çoğu Ermeni okulunun Ermeni Tarihi ders kitabı yoktur. Taşnak okulları kendi tarihlerini yazıyor, Hınçak okulları da kendilerininkini. (Lübnan Ermeni Okulu 3, Müdür)

Bu doğrultuda Hamazkain tarafından basılan Pastirmadjian kitaplarının Taşnak Tarihi anlattıklarını ve Hınçak yönelimli Lübnan Ermeni Okulu 3'de bu sebeple kullanılmadıklarını ekledi. Diasporadaki Ermeni okullarında kullanılmak üzere hazırlanacak ortak bir tarih ders kitabına duyulan ihtiyacı vurgulayarak, böyle bir ders kitabının hazırlanmasında çalıştıklarını da not düştü. Aynı okulun Ermeni Edebiyatı ve Tarihi öğretmeni de Ermeni kültür dersleri için ders kitabı kullanmadıklarını teyit etti. Ona göre gerek tarih alanında, gerekse Ermeni dili ve edebiyatı alanında mevcut ders kitapları bilimsel olarak yeterli değil. Öğretmen, diasporadaki eğitim kurumlarının en önemli sorununu endoktrinasyon olarak tespit ederek, kendisinin bu yaklaşımdan mümkün olduğunca uzaklaşmaya çalıştığını aktardı. Örneğin Hamazkain tarafından basılan ders kitapları hakkında şöyle düşünüyor:

[...] öğrencilerin duygularını sömüren bir roman ya da tarihsel olayların edebi bir anlatısı gibi. Bu ders kitabını öğretmek anlamlı değil. Çabayı takdir ediyorum, ama bu [kitaplar] tarihsel bir referans olamaz. Bizim tarihe ihtiyacımız var. Bu ders kitaplarının bir yöntemi de yok. Belli

⁸⁹ Tarihsel Ermenistan'da MS 1. ve 5. yüzyıllar arasında hüküm sürmüş olan krallık (Panossian, 2006, 56).

⁹⁰ Ermeni tarih yazımında sıklıkla "kiliseyi zayıflatmak" ile itham edilen Kral Pap, esasen Hristiyanlık ve Zerdüştlük arasındaki çekişmenin hüküm sürdüğü zamanlardan galip çıkan resmi dinin Hristiyanlık olmasının da kurbanı olur. Buna göre Ermeni Kilisesi, halkın pagan geçmişini unutturma çabasının bir uzantısı olarak tarih yazımını üstlendiğinde, ister istemez Zerdüştlük kralların da kötülenmesine yönelmiştir. Nitekim o dönemin tüm kralları gibi Pap da kilise tarafından kâfirlik ile suçlanmış, hatta edebi yansımalarında göğsünden yılanlar çıkan bir zalim olarak tasvir edilmiştir (Russell, 1987, 131).

insanlar bize tarihi anlatıyor. Benim alanım olmamasına rağmen [böyle düşünüyorum], bunu öğretmek istemiyorum. Bence bu kitabı vermektense öğrencilerle derste tartışmak daha anlamlı. (Lübnan Ermeni Okulu 3, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Lübnan Ermeni Okulu 2 müdürü ve eski tarih öğretmeni, kendi derslerinde kaynak olarak hem Pastirmadjian kitabını, hem “*Hay Tad*” (Ermeni Davası) adlı Ermenistan’da basılmış bir ansiklopediyi, hem de Kıbrıs Melkonyan Eğitim Enstitüsü tarafından basılan bir kitabı kullandığını belirtti. Melkonyan Enstitüsü hakkında uzun bir açıklama da yapan görüşmeci, kendisinin burada okuduğunu ve fakat artık bu Enstitünün kapatıldığını açıkladı.

Biraz saçma görünebilir ama size bu örneği vereceğim. Melkonyan’da, bizim tarih öğretmenimiz Sosi Bedikian idi, esasen Kimya mezunuydu. Kullandığımız ders kitabı da bir ders kitabı değildi. Bilmiyorum, Kersam Aharonian diye birini hiç duydunuz mu? 1965’te bir kitap yayınladı, adı *Hushamatian Metz Yegherni*.⁹¹ Zartonk günlük gazetesinin genel yayın yönetmeniydi. Sanıyorum İngiltere’de tarih okumuş. İşte öylece, Soykırım’ın 50. yıl anmaları zamanında 72 adet editöryel yazı kaleme almış. Bunları yayınladığı kitabın adı da *Mets erazi chambun vray*.⁹² Biz işte bu kitabı kullanırdık. Sadece ben değil, fakat dünyanın birçok yerindeki arkadaşım da Sosi Bedikian’ı hatırlar, onun tarih derslerini hatırlar. Pek çoğumuz, Bedikian’dan dinlediklerimizi bugün dahi hâlâ hatırlarız, ne konu olursa olsun hatırlarız. [...] Ne zaman tarih ders kitaplarını düşünsem, tarih disiplini alanında eğitim görmemiş tarih öğretmenlerini düşünsem, Bedikian gelir aklıma, Melkonyan’da 12. senemde okuduğumuz bu ders kitabı gelir. Çok katıydı [Bedikian] açıkçası. Ona Demir Leydi derdik, Thatcher gibi. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Müdür)

Ermeni Soykırımı ve Davası konusundaki derslere gelindiğindeyse, Peroomian’ın kitabını kullanmadığını, zira bu kitabın fazlasıyla ideolojik olduğunu ve Taşnak eğilimli bir anlatı taşıdığını belirtti. Kitabı yöntemsel olarak çok gelişkin bulsa da, Peroomian’ın kendisi Taşnak olduğundan böyle bir bakış açısından yazıyor ve görüşmeci bu tek taraflı görüşü paylaşmıyor: “*burada, bizim okulumuzda, böyle bir şey yok.*” Ayrıca Pastirmadjian kitabının en son 1970’lerde elden geçirildiğini söyleyerek, o zamandan beri kitapların güncellenmediğinden bahsetti.

Lübnan Ermeni Okulu 4 Ermeni Tarihi öğretmeni ise 10. sınıflarda Peroomian’ın Ermeni Davası meselesiyle ilgili kitabını kullandıklarını belirtti. Başka Katolik Okullarındaki öğretmen arkadaşlarının da aynı kitabı kullandığını teyit ederek, “Ermeni Davasını anlatıyor. Öğrencilere Soykırımın aşamalarını ve Sasun, Musa Dağ gibi bölgelerde gerçekleşen mücadeleyi aktarıyor. Dört tane kısa bölümü var. Bu kitap Amerika’daki Ermeni öğrenciler için yazılmış” diye ekledi.

⁹¹ Bkz. Aharonian, K. (1965). *Hushamatian Metz Yegherni* [Հոշամատիան Մեծ Եղեռնի] (Medz Yeghern Anı Kitabı), Beyrut: Zartonk.

⁹² Bkz. Aharonian, K. (1964). *Mets erazi chambun vray* [Մեծ երազի խամբուն վրայ] (Büyük Hayalin Peşinde), Beyrut: Tparan Atlas.

Fransa'ya geçecek olursak, Marsilya'daki Hamazkain Ermeni Okulu hariç, Ermeni Tarihi için ders kitaplarının bulunmadığı tespit edilebilir. Hamazkain yayınlarından faydalanan Fransa Ermeni Okulu 1 Ermeni Tarihi öğretmeni, bu kitabın varlığına rağmen kendi notlarını hazırlamayı ve öğrencilere dağıtmayı tercih ediyor. Ayrıca Lise seviyesinde Pastirmadjian kitabının yanı sıra Peroomian'ın kitabının da kullanıldığını ekliyor.

Ben Pastirmadjian'ı tercih ederim, ama onun dili öğrenciler için çok çok zor. O nedenle biz lise seviyesinde Amerika'da hazırlanmış ve basılmış bir kitabı kullanıyoruz. Geri kalan zamanlarda da fişler hazırlıyoruz. Ben kendim hazırlıyorum çoğunu. Bir de şöyle bir şey var tabii, bizim öğrencilerimiz o kadar iyi Ermenice bilmiyor. Her sene biraz daha geliştiriyorlar ama ilk senelerde o kadar konuşamıyorlar, anlamıyorlar. O nedenle her sene başka anlatmak gerekiyor. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Bu doğrultuda, Donabedian ve diğerleri tarafından da tespit edildiği üzere, Batı Ermenicesi ile yazılmış olan ders kitaplarının Fransa'daki gerçeklikle uyumsuzluğu esas sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Seviye açısından bakıldığında, Yakın Doğu'da üretilmiş olan ders kitapları yardımcı kaynaklar ile birlikte kullanılabilse de her öğrencinin dil yetkinliğine cevap veremeyebiliyor. İçerik açısından bakıldığında her ne kadar bu kitaplar bilginin aktarımı hususunda geniş bir literatür ve sözcük dağarcığı sunuyor olsa da, öğrencinin yaşının ve seviyesinin gerektirdiği çerçeveden tamamen kopuk durumdadır. Dolayısıyla öğretmenler nazarında ders kitaplarının kullanımını zorlaştıran bu etkenlere önlem almak üzere yeni ders kitaplarının yazılması da önem arz ediyor (Donabedian, Manakian ve Biberian, 2016, 518). Ders kitapları üzerine görüşlerini ifade eden bir başka Ermeni Tarihi öğretmeni ise eksik olanın ders kitapları ya da seviye değil, nesnellik ve tarihsel tarafsızlık olduğunun altını çiziyor:

Eksik olan ders kitapları değil. Bugün ders kitabı yazan pek çok tarihçi, pek çok uzman var. Bana kalırsa eksik olan nesnel bakış açısı. Ermeni halkının tarihi üzerine genel bakış açısı problemlidir. O nedenle çok dikkatli olmak lazım. Çünkü mesela Türkler ne yapıyor? Var olmayan bir tarihi anlatmak için yeniden tarih yazıyorlar. İşte bizim bunu yapmamamız lazım. Yanlış bir tarih anlatmka yerine mevcut tarihi çalışmak, anlamak, detaylandırmak lazım. Kendimizi kandırmayalım. Önemli olan eleştirel düşünce, o olmadan ilerleyemeyiz. Ama maalesef bugün öğretilen tarih, en başta, böyle bir tarih. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

4.3 Ders Kitaplarında Tarihsel Anlatı

Ders kitaplarında Ermeni Tehciri'ne yönelik anlatının analizine geçmeden önce, daha önceki bölümlerde özetlenen genel eğitim sistemlerine ve konunun hangi seviyede, hangi ders kapsamında işlenmesi gerektiğine yönelik müfredat düzenlemelerine dair

bir hatırlatma yapmakta fayda var. Hatırlanacağı üzere, Türkiye’de 2001 tarihli yönetmelik uyarınca “sözde soykırım iddiaları ile mücadele” kapsamında müfredatların zorunlu bileşeni haline getirilen konulardan biri olarak 1915 olayları, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler ve ortaöğretim 10. sınıf Tarih dersleri ile 8. sınıf ve 12. sınıf Atatürkçülük ve İnkılap Tarihi derslerinde işlenmektedir. Buna karşılık Ermenistan’da Ermeni Tarihi derslerinin 8. ve 11. sınıflarında ele alınan konu, Fransa’da ise birinci kademe eğitimin son senesi olan ortaokul 3. sınıfta (12 yıllık bir eğitim sisteminde 9. sene) ve ikinci kademe eğitimin ikinci senesi olan lise 1. sınıfta (12 yılda 11. sene) işlenmektedir. Lübnan’da halen yürürlükte olan eski bir tarih müfredatı bulunmasına ve normal koşullarda 1. Dünya Savaşı öğrenim hayatının son senesinde, yani lise son sınıfta işlense de, ders kitaplarının temel aldığı bu müfredatta Ermeni Tehciri konusu ayrıca yer almadığından ders kitaplarına da yansımamaktadır.

Müfredatlar açısından yapılması gereken bir diğer hatırlatma, her ülkede konunun ele alındığı bağlamda ortaya çıkan farklılaşmadır. Nitekim Türkiye açısından Osmanlı Tarihi, Ermenistan ve diaspora açısından Ermeni Tarihi, Fransa açısından ise Fransa ve Avrupa Tarihi öğrenimi kapsamında hazırlanan müfredatlar, tarihsel çerçeve olarak 1. Dünya Savaşı’na oturuyor olsa da, Ermeni Sorunu ve Ermeni Tehciri konularını kendi tarihlerine göre bağlamsallaştırma eğilimindedir. Bu doğrultuda örneğin Türkiye’de Tehcir konusu “1. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı Devleti” ya da daha genel olarak “Osmanlı’nın Çöküşü” temalarına girerken,⁹³ Ermenistan’da ve diasporada “1. Dünya Savaşında Ermeniler” teması altında “*Medz Yeghern*” başlığında, Fransa’da ise “1. Dünya Savaşı: Avrupa’nın İntiharı ve Avrupalı İmparatorlukların Çöküşü” ana teması altında “Savaş Esnasında Toplum: Savaşın Sivil

⁹³ Burada önemli bir parantez açarak, Türk ders kitaplarında 2018 yılı itibariyle gerçekleşen radikal bir dönüşümü not düşmek gerekiyor. Bu tarih itibariyle Ermeni Tehciri’nin işlenişi 11. sınıfa kaymış, fakat Ermenistan’ın Osmanlı himayesine girmesi gibi “yükseliş” dönemini irdeleyen konular 10. sınıf müfredatında kalmaya devam etmiştir. 2018 yılında kullanıma giren MEB onaylı Tarih 10 ve Tarih 11 ders kitaplarında Ermeni Meselesi’nin ele alınışında “sözde soykırım iddiaları” ile mücadele kapsamında konunun nasıl işleneceğini belirleyen 2001 yılındaki yönetmelik tarafından öngörülen müfredat terk edilmiş görünmektedir. Zira bu yönetmeliğe göre, Tüysüz’ün (2017) çalışmasında da aynen uygulandığı üzere, Ermeni Tehciri meselesinin 1. Dünya Savaşı bağlamında “Kafkas (Doğu) Cephesi” başlığı altında irdelenmesi gerekirken, 2018 MEB yayınlı Tarih 11 ders kitabında bu konu “Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)” başlığı altında “Ermeni Meselesi” olarak işlenmektedir. Konuya ayrılan sayfa sayısı 8’den 3’e düşmüş, ayrıca hemen sonrasına “Şark Meselesi, Eğitim ve 15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi” başlıklı bir okuma parçası eklenmiştir. Bu dönüşüm burada kaleme alınan tez çalışması açısından kritik bir analiz aşaması teşkil etmekte, tezin ana hipotezlerinden biri olan tarihsel olayların siyasi kullanımlarına da önemli bir okuma sunmaktadır. Bu sebeplerden ötürü söz konusu iki tarih ders kitabı da inceleme kapsamına alınmıştır.

Aktörleri ve Kurbanları” başlığında bir vaka çalışması olarak sunulmaktadır. Bu farklılaşma, bir senelik öğrenim dönemi esnasında hangi noktada konunun işleneceğini de belirlemektedir. Nitekim Türkiye’de Ermeni Tehciri öğrenim yılının sonuna denk gelirken, Fransa’da henüz yılın açılışında işlenmekte, Ermenistan’da ise sıklıkla 24 Nisan haftasına denk gelecek şekilde planlanmaktadır.

Ders kitaplarına bakıldığında, konunun denk geldiği öğrenim düzeyi açısından ülkeler arasında sınıf düzenini baz alarak bir karşılaştırma yapmak oldukça güçtür; zira her ülkenin eğitim sisteminde ortaöğrenim ve lise kademelerinin düzeni farklılık göstermektedir. Örneğin, her ülkede kronolojik bir akış ile planlanmış olan tarih eğitiminde, Ermeni Tehciri konusu lise düzeyinde ikinci seneye denk gelmektedir; fakat yaş grubu açısından bakıldığında, tüm ülkelerde öğrenimin 6 yaşından itibaren başladığı gözetilirse, Türkiye için 15, Fransa ve Ermenistan için 16 yaşa denk gelmektedir. Zira genel eğitim sistemleri her ülkede farklılık göstermekte, ilköğrenim, ortaöğrenim ve lise seviyelerinde öğrenim süreleri Türkiye için 4+4+4, Ermenistan için 4+5+3 ve Fransa için ise 5+4+3 şeklinde organize edilmektedir. Dolayısıyla eğitimin hangi kademesinde Ermeni Tehciri’nin işlendiği üzerinden bir karşılaştırma ortaya koymak zorlaşmakta, yaş grubuna göre bir denkliğin kurulması tercih edilir hale gelmektedir. Analize konu olan tarih ders kitapları, bu bağlamda, Çizelge 4.1’de sunulduğu üzere, yaş gruplarına göre sınıflandırılmıştır.

Analiz edilecek ders kitapları belirlenirken birkaç kriterin temel alındığı söylenebilir. İlk olarak, bu kitapların resmi müfredatlar uyarınca hazırlanmış, özel ya da devlet okullarında kullanılmakta olan, dolayısıyla Eğitim Bakanlıkları onaylı olmasına dikkat edilmiştir. İkincisi araştırmamızın baz alındığı periyot 2015 ve sonrası olduğundan, bu tarih itibarıyla kullanılmakta olan ya da sonrasında kullanıma giren kitaplar tercih edilmiştir. Üçüncüsü, Türkiye, Ermenistan ve Fransa’da Tehcir konusu resmi tarih müfredatlarına girmiş olduğundan, analiz edilecek kitapların seçimi de bu müfredata göre ilgili öğrenim senesi kitapları arasından yapılmıştır. Bununla birlikte bu kriterin kaygan bir zemine oturduğu da belirtilmelidir. Zira Fransa’da yürürlükte olan ve 2019 itibarıyla değişmesi planlanan lise müfredatında esasen 1915 Olayları “zorunlu bir tema” olarak yer almamaktadır. Fakat her hâlükarda özel yayınevleri tarafından basılan lise kitaplarında bu konuya yer verildiğinden, incelemeyi mümkün kılan bir çerçeve ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık Lübnan’daki ders kitaplarının referans verdiği eski müfredatta da yer almayan Ermeni Tehciri teması, özel yayınevlerinin

hazırladığı eğitim materyaline girememiştir. Dolayısıyla Lübnan açısından incelenebilecek yegâne ders kitabı, Hamazkain tarafından basılan Ermeni Tarihi ders kitaplarıdır. Bu kitaplar sadece Lübnan’da değil, Fransa vaka çalışmasında da gözlemlendiği üzere, Hamazkain okullarının bulunduğu bütün diaspora ülkelerinde de kullanılmaktadır. Bu doğrultuda ders kitaplarının analizinde benimsenen bir karşılaştırma kriteri, ilgili materyali yayımlandığı ülke bazında değil, eğitimin dili bazında ele almak olmuştur. Yine aynı çizelgede, dolayısıyla, sınıflandırma yapılırken ders kitabının dili dikkate alınmıştır.

Çizelge 4.1 : Analiz edilen ders kitapları.

Dil	Yazar(lar)	Kitabın Başlığı	Yaş	Yayınevi	Yılı ve Yeri
Ermenice	Melkonyan, A. ve ark.	Ermeni Tarihi 11: Genel ve Doğa Bilimleri Müfredatına Göre	16	Zangak	2015a, Yerevan
Ermenice	Melkonyan, A. ve ark.	Ermeni Tarihi 11: Beşeri Bilimler Müfredatına Göre	16	Zangak	2015b, Yerevan
Ermenice	Pastirmadjian, H.	Ermeni Tarihi II	16	Hamazkain	2007, Beyrut
Fransızca	Colon, D.	Lise 1: Tarih (Genel) ⁹⁴	16	Belin	2011, Paris
Fransızca	Dalbert, C.	Lise 1: Tarih (Genel)	16	Bordas	2011, Paris
Fransızca	Billard, H.	Lise 1 Tarih: 20. Yüzyılı Anlamak için Sorular	16	Magnard	2011, Paris
Fransızca	Cote, S.	Lise 1: Tarih (Genel)	16	Nathan	2011, Paris
Fransızca	Carnat, J.-L. ve E. Godeau	Lise 1: Tarih, Coğrafya, Sivil Eğitim (Teknik)	16	Nathan	2012, Paris
Fransızca	Lécureux, C. ve A. Prost	Lise 1: Tarih, Coğrafya, Sivil Eğitim (Teknik)	16	Hachette	2012, Paris

⁹⁴ Fransız bakalorya sistemine göre belirlenen ikinci kademe eğitim sisteminde lise öğreniminin 1. sınıfında öğrenciler biri genel bakalorya, diğeri teknik bakalorya olmak üzere iki sınav türüne göre alan tercihi yapmaktadır. Bu doğrultuda lise 1. sınıf öğrencileri için hazırlanan ders kitapları da genel bakaloryanın kapsadığı bilimsel (S), ekonomik ve sosyal (ES), edebi (L) alanlara ya da teknik bakaloryanın kapsadığı bilim ve teknoloji yönetimi (STMG) ve diğer alanlara ait müfredatlar uyarınca hazırlanmaktadır. Bu tabloda söz konusu ayırım sadece genel ve teknik bakalorya olarak gösterilmektedir.

Dil	Yazar(lar)	Kitabın Başlığı	Yaş	Yayınevi	Yılı ve Yeri
Fransızca	Ivernel, M. ve M. Lecoutre	Lise 1: Tarih	16	Hatier	2019, Paris
Fransızca	Blanchard, É., M. Veber ve A. Lozac'h	Ortaokul 3: Tarih-Coğrafya-Sivil Eğitim	14	Lelivrescolaire	2012, Paris
Fransızca	Hazard-Tourillion, A.M. ve A. Fellahi	Ortaokul 3: Tarih-Coğrafya-Sivil Eğitim	14	Nathan	2012, Paris
Fransızca	Blanchard, É. ve A. Mercier	Ortaokul 3: Tarih-Coğrafya-Sivil Eğitim	14	Lelivrescolaire	2016, Paris
Türkçe	Tüysüz, S.	Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı	15	Tuna	2017, Ankara
Türkçe	Laçın, A. ve ark.	Ortaöğretim Tarih 11 Ders Kitabı	16	MEB	2018, Ankara
Türkçe	Ürküt, M.	Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	17	Ata	2017, Ankara
Türkçe	Çevik, A., G. Koç ve K. Şerbetçi	Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12. Sınıf	17	MEB	2018, Ankara
Türkçe	Ataş, Ç. ve U. Ataş	Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf	13	Top	2018, İzmir
Türkçe	Tüysüz, S.	Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf	13	Tuna	2015, Ankara

Daha ilk bakışta, incelenen ders kitaplarında biçimsel düzeyde dahi pek çok farklılık göze çarpmaktadır. Fransız tarih ders kitapları anlatıdan ziyade görsel ağırlıklıdır; dokümanlar, fotoğraflar, haritalar, şemalar sunulmakta, okuma parçaları büyük ölçüde birincil kaynaklardan oluşmaktadır. Ermeni tarih kitapları ise, tam aksi istikamette, kullanılan görsellerin bir sayfanın yarısından fazlasını teşkil etmediği, yazı ağırlıklı, neredeyse ansiklopedik formatta bir mizanpaja sahiptir. Türk tarih ders kitapları bu ikisinin ortasında görünmektedir; bir yandan tarihsel anlatı akarken, diğer yandan küçük kutular içerisinde tarihsel belgelere, haritalara, fotoğraflara ya da çizimlere yer verilmekte, farklı etkinlikler ya da yorumlayıcı sorular metin içerisine gömülü olarak yer bulmaktadır. Ek olarak, Ermeni Tehciri'ne ayrılan sayfa sayısı da ciddi şekilde farklılık göstermektedir: Türk 10. Sınıf Tarih ders kitabı 8, Ermeni 11. Sınıf Beşeri

Bilimler Tarih ders kitabı 14, Fransız Tarih ders kitapları ise duruma göre bazen bir paragraf, bazen 2-4 sayfa ayırmaktadır. Bu durum, ister istemez söylem analizinde bir dengesizliğin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir; zira kaçınılmaz olarak Türk ve Ermeni ders kitaplarında yoğunlaşan bir anlatıya yer verilirken, Fransız kitaplarda genel olarak çerçeveyi özetleyen birkaç cümle ile yetinilmektedir. Üstelik bu, meselenin sadece 1. Dünya Savaşı bağlamında işlenişini içerir; fakat örneğin Ermeni ve Türk ders kitaplarında Ermenistan'ın Osmanlı himayesine girişi, Osmanlı yönetim anlayışı, gayrimüslimlerin idaresi, Ermeni-Osmanlı ilişkileri, Ermeni Sorunu'nun ortaya çıkışı, reformlar gibi 1915 öncesini ele alan başlıkların yanı sıra Kurtuluş Savaşı, 1. Ermenistan Cumhuriyeti, Ermenistan'ın Sovyetler Birliği'ne katılımı gibi Tehcir sonrası dönemde yaşanan gelişmeler altında da mevzu bahis olmaktadır. Bu sorunu aşabilmek açısından tarihsel anlatının analizinde kronolojik bir akış izlenmiş, incelenen ders kitaplarında bu akışa uygun alıntılar yine kronolojik temaya uygun olarak düzene sokulmuştur. Her hâlükarda kitapların pedagojik bir değerlendirmesi de yapılmış olduğundan, anlatının “alt-metni” de analiz kapsamına girmiş ve böylece sadece “ne anlatıldığı” değil, aynı zamanda “nasıl anlatıldığı” da incelenebilmiştir.

Ders kitaplarının analizine geçmeden önce vurgulanması gereken önemli bir husus, bu ders kitaplarının hazırlandığı bağlamdır. Her bir ders kitabı, ister istemez, belli bir kullanıcı kitlesine, bu durumda Türkiyeli, Fransız, Ermeni öğrenci ve öğretmenlere hitaben yazılmıştır. Dolayısıyla seslendiği hedef kitle itibarıyla anlatılan tarihin ağırlık merkezi de kaçınılmaz olarak bu kitlenin “kendi tarihi” olarak görülebilecek bir yöne doğru kaymaktadır. Normal şartlarda bu durumun bir sorun teşkil etmemesi beklenebilir; zira tarihsel olguların yorumlanmasında çizilecek nedensellik ve bağlam, bir diğer deyişle olayların gerçekleştiği koşulların tasviri, okuyucunun kendi öznelliğinden yola çıkarak kavrayabileceği bir düzlemde olduğu takdirde aktif bir öğrenme sürecinden bahsetmek de mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda örneğin 1. Dünya Savaşı gibi tüm dünya halklarının tarihini kesen bir konu ele alınırken, bu tarihsel olayın evrensel dinamikleri kadar söz konusu coğrafyada yaşayan halkları ilgilendiren özgün koşullarını da açıklamak elzem hale gelir. Dolayısıyla örneğin Fransız ders kitaplarının 1. Dünya Savaşını Avrupa merkezli bir çatışma olarak yorumlama ve bu doğrultuda Avrupa toplumlarına etkisini tartışma yönünde bir eğilim göstermesi kadar Türk ders kitaplarının da konuyu Osmanlı gerilemesi ve İmparatorluğun çöküşü odaklı bir okumaya tabi tutması ideolojik bir tutumdan ziyade

bir perspektif meselesidir. Bununla birlikte, bir tarih anlatısının bütün diğer perspektifleri görmezden gelerek, yok sayarak, tarihsel olayları çarpıtarak bir tarih okumasına girmesi ideolojiktir. Bir önceki örnekten devam edecek olursak, Fransız ders kitapları 1. Dünya Savaşını Osmanlı İmparatorluğunun dünyayı ele geçirme planı olarak sunuyor ve bu doğrultuda Avrupalı devletlerin verdiği mücadeleyi insanlık namına bir kazanım olarak yorumluyor olsaydı, bu tarihsel bir olayın ele alınabileceği meşru bir perspektif değil, Fransa'nın kendi ulusal ideolojisine uygun olarak tarihsel olayları çarpıtması haline gelirdi. Benzer şekilde, Türk ders kitaplarının, daha önce tarih yazımıyla ilgili bölümde de tartışıldığı üzere, Anadolu topraklarında tarihsel bir Ermenistan'ın, hatta Ermeni halkının varlığını kategorik olarak reddetmesi de bu bağlamda ideolojik bir hamledir ve tarihsel olayların çarpıtılmasıyla sonuçlanmaktadır. Zira böylesi bir inkâr, Ermenilerin içinde bulunduğu özgün tarihsel koşulları da görmezden gelmeyle sonuçlanır: Türk ders kitaplarında sıklıkla referans verildikleri haliyle Ermeniler aslında sadece Osmanlı tebaası değildir; Rus İmparatorluğunda olduğu kadar Avrupa'nın ve Asya'nın çeşitli bölgelerinde yaşayan Ermeni gruplar da bulunmaktadır; oysa ki Türk ders kitapları Ermenileri toplu ve homojen bir kategori olarak sunmakta, başka ülkelerde yaşayan Ermenilerin bu halkın tarihi ve özgün tarihsel koşulları üzerinde oynadığı rolü de böylece yok saymaktadır. Bu durum, kaçınılmaz olarak Ermeni ve Türk tarih ders kitaplarında ciddi bir tezatlığın ortaya çıkmasıyla da sonuçlanır. Bu bölüm, öncelikle bu tezatlığın tartışılmasına adanmıştır; zira analizin ana çerçevesi, sürekli tekrar edildiği üzere, tarihsel bir olayın siyasi kullanımlarıdır ve ders kitapları böylesi bir siyasetin erişebileceği boyutları apaçık gözler önüne sermektedir.

4.3.1 Tehciri Önceleyen Olaylar ve Koşullar

Tehcir öncesi bağlamın ilk durak noktası, kuşkusuz, Ermenistan'ın Osmanlı egemenliğine girdiği 16. yüzyıl itibarıyla başlayan süreçte Ermenilerin durumuna dair anlatıdır. Bu anlatıda, özellikle Türk ve Ermeni Tarih ders kitaplarında üç tema göze çarpmaktadır: Osmanlı öncesi Ermenistan ve Osmanlı himayesine giriş, Osmanlı'da gayrimüslimlerin yönetimi, özelde de Ermenilerin durumu ve nüfus dağılımları. Fransız ders kitapları, diğer ikisi kadar olmasa da, bu konuya bir-iki cümlelik kısa bir özet ile yer verebilmekte, en azından Osmanlı'da Ermeni nüfusuna dair bir veri sunabilmektedir.

Ermenistan'ın Osmanlı himayesine girişi, Ermeni ders kitaplarında yaklaşık altı yüzyıl süren bir “devletsizlik” halinde önemli bir dönüm noktası olarak tarif edilmektedir. Bu anlatı, Hamazkain tarafından basılan Ermeni Tarihi ders kitabında (Pastirmadjian, 2007) olduğu gibi, sadece Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde yaşamakta olan Ermenileri ve “Batı Ermenistan” ile Kilikya bölgesini değil, fakat Ermeni-Pers ilişkilerini, Karabağ'daki Ermenilerin durumunu ve genel olarak da Kafkasya'da yaşayan, Rus himayesindeki “Doğu Ermenistan”ı da içine alacak kadar geniş bir yelpazede Ermeni halkının devletsizlik halinde geçirdiği uzun yüzyılları konu edinebilmektedir. Bununla birlikte Ermeni Tarihi açısından Osmanlı himayesini bir dönüm noktası olarak almaya olanak tanıyan etken, başka beyliklerin ve imparatorlukların egemenliği altında yaşarken sahip olunamayan bir refah seviyesinin ortaya çıkışı olarak ifade edilmektedir. Nitekim aynı ders kitabı, Selçuklular, Moğollar ve Türkmenler himayesinde yaşanmış olan hayata nazaran Osmanlı rejiminde Ermenilerin görece bir ilerleme kaydedebildiğinin “inkâr edilemez” olduğunu vurgulamaktadır. Osmanlı Sultanlarının, özellikle kuruluş ve yayılma dönemlerinde, güçlü bir merkezi iktidara sahip olduğunu ve Bizans yönetim modelinden ilham alınan bir idari anlayış ile imparatorluğu yönettiğini belirten ders kitabı, Kuzey Ermenistan'da düzenin böylece sağlandığını ilan eder (Pastirmadjian, 2007, 13). Bununla birlikte “öncesine göre ilerleme” olarak ifade edilebilecek bu gelişme, her hâlükarda Ermeniler için bir kurtuluş da değildir; nitekim yine aynı yönetim tarafından bölgeye iskan edilen göçebe Kürt aşiretlerinin Güney Ermenistan'da gerçekleştirdiği yağma, kaçırma, eşkıyalık faaliyetleri de engellenememektedir. Kendisi de esasen göçebe bir toplumdaki Osmanlılar, nihayetinde çok sayıda küçük beyliklerin bir imparatorluk bünyesinde toplanmasıyla oluşmuştur ve fakat bu tarih her zaman “muhteşem bir uygarlık” olarak sunulmuştur. Ayrıca Osmanlı yönetim anlayışı, Balkanlar'daki genişlemesiyle birlikte Hristiyan nüfusa uyguladığı politikalarından da anlaşılacağı üzere, “gayrimüslim tebaanın köleliği” üzerine kuruludur: Osmanlı, himayesine kattığı topraklarda yaşayan Hristiyan esirleri kölelik statüsüne indirmekte (“II. Süleyman hükümlerinde Osmanlı'nın Hristiyan köylülerin durumu, aynı dönemde Avrupa'daki serflerin durumundan farklı değildir”), bir yandan savaş ve fetih ile mülklerine el koyarak feodal düzene toprak, diğer yandan da ödedikleri vergiler aracılığıyla Devlet'e kaynak sağlayacak şekilde yönetmektedir. Her ne kadar yükseliş döneminde gayrimüslimlerin sahip olduğu kısmi haklar korunmuş, bu halkların güvenliği ve refahı en azından asgari bir düzeyde güvence altına alınmış olsa da

(“Sultan III. Murat, Ortodoks kilisesinin baskısı altında din değiştirmeye zorlanan Eflaklı Katolik Ermenilerin tarafını tutarak, onlar adına güçlü bir müdahale ortaya koymuştur”), 17. yüzyıl itibariyle bir gerileme dönemine giren İmparatorlukta işlerin renginin değiştiğini eklemektedir. Bu tarihten sonra iktidara gelen Sultanların merkezi iktidarı büyük ölçüde sarsılmış, Haremdeki Sultan analarının, vezirlerin ve yerel yöneticilerin (“tiranlar”) daha çok güç elde ettiği bir “anarşi” vuku bulmuştur. Bu durum elbette gayrimüslim tebaanın yönetimine de yansımış, özellikle Doğu vilayetlerinde Hristiyanları yerel yönetimlerin insafına bırakarak eşkiyalık gibi saldırılara karşı daha kırılğan hale getirmiştir (Pastirmadjian, 2007, 14).

Ermenistan’da kullanılan Melkonyan ve arkadaşları tarafından kaleme alınmış biri Beşeri Bilimler, diğeri Genel müfredata göre hazırlanmış iki Ermeni Tarihi 11 ders kitabının ise bütün bu sürece yaklaşımı oldukça farklıdır. Bir kere Ermeni devletlilik (*statehood*) halinin son bulunduğu an itibariyle tarih anlatısı “bağımsızlık hareketleri” ekseninde şekillenmekte, dolayısıyla tarihsel Ermenistan coğrafyasında Ermenilerin yeniden devletlilik haline girme mücadelesi olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda genel müfredata göre hazırlanmış 11. Sınıf Ermeni Tarihi ders kitabının daha ilk ünitesi, 17. yüzyıldan başlayan ve 19. yüzyılın ilk yarısına kadar devam eden bir “bağımsızlık hareketi” anlatısıyla açılmaktadır. Buna göre Ermeni devletlilik halinin yüzyıllar önce son bulmasından beri devam etmekte olan ulusal bağımsızlık hareketinin 17. yüzyılda yeni bir aşamaya girdiğini belirten ders kitabı, birleşik ve pek çok cephede aynı anda icra edilecek olan devlet kurma mücadelesinin Ermenistan’ın yabancı işgalinden ve baskısından kurtulmasının tek yolu olarak görülmeye başladığını ifade etmektedir. Burada önemli bir vurgu, ulusal bağımsızlık hareketine öncülük eden kesimin, halen tarihsel Ermenistan topraklarında belli bir otoriteyi asgari de olsa korumakta olan bir avuç Ermeni lider değil, yeni şekillenmekte olan tüccar sınıfı ve Ermeni burjuvazisi olduğudur. Ermeni tüccar sınıfı ulusal bilincin yayılmasına katkı sağlamak amacıyla manevi ve kültürel hayata yatırımlar yapmaktadır. Böylece din ve ulusal kültür bağımsızlık mücadelesinin de temelini teşkil etmiştir: “Başka devletlerin himayesi altında, Ermeniler din değiştirmektense ölmeyi tercih ediyordu. Ulusal bilinç ve haysiyet duygusu sadece Ermeni nüfusu değil, aynı zamanda memleketlerinden göç etmiş ve başka ülkelerde yaşayan Ermenileri de bağımsız bir Ermenistan fikri etrafında bir araya getiriyordu” (Melkonyan ve ark., 2015a, 6). Bu ders kitabında da Osmanlı gerilemesine özel bir önem atfedilmekte,

fakat bu önem İmparatorluk himayesinde yaşayan gayrimüslimlerin koşullarındaki ağırlaşma üzerinden değil, ulusal bağımsızlık hareketine uygun koşulların teşekkülünden hareketle kurulmaktadır. Bu doğrultuda Avrupalı ülkelerin Osmanlı'ya karşı güçlü bir mücadeleye girmesi de yine bağımsızlık hareketinin bu dönemdeki gelişiminde rol oynayan etkenler arasında sayılmaktadır. Ayrıca İmparatorluk himayesinde yaşayan Rumlar, Süryaniler, Gürcüler ve “hatta” Kürtler ile Yezidilerin de Osmanlı egemenliğine karşı mücadele etmek yönünde ortaya koydukları iradenin ortak bir mücadeleye yönelik umutları pekiştirdiği vurgulanmaktadır (Melkonyan ve ark., 2015a, 6-7). Bölüm, ek olarak, bu dönemde Ermeni ulusal bağımsızlık hareketinin önemli bir figürü olan İsrail Ori'nin Avrupa'da yürüttüğü faaliyetlere de geniş yer vermekte, şu sözlerle bu kişiliğin önemini altını çizmektedir:

İsrail'in faaliyetlerinin bağımsızlık mücadelesi tarihindeki önemi çok büyüktür. Geç 17. ve erken 18. yüzyıllarda Ermeni ulusal bağımsızlık mücadelesinin yükselişi sıklıkla onun kişiliğine atfedilir. Ori, ortak bir düşmana karşı tüm müttefikleri birleştirmenin önemini kavramıştı. Böylece Ermenistan'ın bağımsızlığını pratik bir zemine yerleştirmiş, Ermeni toplumunun farklı katmanları arasında birleştirici bir rol oynamış, mücadeleye savaşma gücü üflemiştir. (Melkonyan ve ark., 2015a, 10)

Osmanlı İmparatorluğu himayesinde Ermeniler teması, söz konusu iki Ermeni Tarihi 11 ders kitaplarında “19. Yüzyıl Başlarında Batı Ermenistan” başlığı altında irdelenmektedir. Daha detaylı bir anlatıya yer verdiği için ötürü bu bölüm Beşeri Bilimler müfredatınca hazırlanmış kitaptan incelenmiştir. Buna göre yaklaşık 3 milyonu bulan Ermeni nüfusunun 2 milyondan fazlası Batı Ermenistan'da bulunan İstanbul, Kilikya ve Küçük Asya dolaylarında yaşamakta, fakat Türk ve Kürt nüfusun giderek yoğunlaşması ile birlikte bu bölgelerde nüfus kompozisyonu da zamanla değişmektedir. Ermeniler ve diğer Hristiyan halklar, sürekli olarak etnik ve dini zulme maruz kalmaktadır (“Bab-ı Âli, yani Türk hükümeti tarafından, İslamiyet'e geçen tüm Hristiyanların eski dinlerine dönmeleri halinde idamla cezalandırılmaları konusunda ferman yayınlanmıştı”). Osmanlı Sultanlığının “geri kalmış” bir yönetim anlayışıyla imparatorluğu idare etmeye çalıştığı, bu doğrultuda gayrimüslim halkların topraklarını fethetme yoluyla elde ettiği zenginliği bu kesimi vergiye bağlayarak sürdürdüğü ifade edilmekte, Ermeni köylülerin Kürtleri beslemek ve koyun sürülerini onlara vermek zorunda bırakıldığını aktarmaktadır. Bununla birlikte Sultanın merkezi otoritesinin zayıflama başlamasıyla farklı yarı-bağımsız otoritelerin filizlendiğini de eklemekte, böylece Ermeniler için iki uçlu bir sonucun çıktığını tespit etmektedir: Bir yandan Ermeniler de kendi yarı-bağımsız otoriteleri üzerinden idari bir özerkliğin koşullarına,

böylece Ermeni devletliliğinin saptırılmış bir biçimine sahip çıkabilmekte, diğer yandan başka etnik grupların da aynısını yapabilmesinden dolayı tetiklenen çatışmadan mağdur olmakta, zulme uğramaktadır. Osmanlı hükümetleri bu konuda önlem almak ve Ermenilerin güvenliğini sağlamak konusunda yetersiz kaldığında, yarı-bağımsız ve yerel Ermeni otoritelerine iş düşmekte, bu doğrultuda örneğin Zeytun'da yaşayan 28.000 nüfuslu Ermeni halkı vergi vermeyi reddetmekte ve ayaklanmaktadır. Ders kitabı, başkaldıran bu tür Ermeni otoritelerinin kaybedilmiş Ermeni devletlilik halinin yeniden tesisinde kritik bir öneme sahip olduğu, uygun siyasi koşullar altında Ermeni Devleti'nin kurulmasına temel teşkil edecekleri tespiti de vurgulamaktadır (Melkonyan ve ark., 2015b, 145-46). Kısaca toparlanacak olursa Ermeni Tarihi kitabında Ermeniler ile Osmanlılar arasındaki ilişkiler ayrımcılık, baskı ve Batı Ermenistan'ın işgali bağlamında tartışılmakta, dolayısıyla uyum ya da birlikte yaşamaya dair herhangi bir ihtimale yer bırakılmamaktadır. Osmanlı İmparatorluğunu “geri kalmış” bir yapı olarak tanımlayan ve azınlıklara yönelik hoşgörü politikasını “Ermenileri kandırma çabası” olarak yorumlayan ders kitabında, yaklaşmakta olan Büyük Felaket'e ve bir bağımsızlık hareketine duyulan ihtiyaca dair güçlü vurgular da yer almaktadır.

Elbette Türk tarih ders kitapları, Osmanlı'da gayrimüslimlerin idaresi meselesine tamamen zıt bir perspektiften yaklaşmaktadır. Öncelikle İmparatorluğun dini ve etnik kompozisyonunun çeşitliliği gözetilerek geliştirilen bir idare düzeni olarak “millet sistemi” tanımlanmakta, bu doğrultuda dini inançlarına göre sınıflandırılan Osmanlı tebaasının her bir mensubunun “şu ya da bu milletin üyesi” durumunda olduğu vurgulanmaktadır. Bu sistemin temel olarak “yönetenler” ve “yönetilenler” (reaya) ayırımına dayandırıldığı belirtilerek, “milletler” arasında yer alan gayrimüslim halkların da ikinci kategoriye dâhil olduğu ve buna göre vergilendirildiği not düşülmektedir (Tüysüz, 2017, 71). Ermeniler, böylesi bir yönetim düzeninin parçası olarak Osmanlı himayesine girdiklerinde, “her bakımdan özgür bir hayata kavuştu” ve böylece “tarihlerinde hiçbir devletten görmedikleri ilgiyi Osmanlılardan görerek Türk milletine bağlandılar” (Tüysüz, 2017, 72) diye açıklayan ders kitabına göre bu dönemde Ermeniler:

- Zanaatkarların daha rahat iş görebilmesi için İstanbul'a iskan edildi,

- Yine İstanbul'da Gregoryan (Apostolik) Ermeni Patrikhanesi'nin açılışıyla birlikte tek bir merkezden ve kendi dini liderlerince yönetilme olanağı yakaladı,
- Böylece din, eğitim, aile, vakıf gibi kurumların yönetiminde kendi örf ve adetlerine uygun bir düzen kurmak konusunda serbest bırakıldı,
- Askere alınmadıklarından dolayı ekonomik faaliyetlerine daha fazla zaman ayırarak zenginleşti.⁹⁵

Buradan da anlaşılacağı üzere, Tehcir öncesine dair Türk ve Ermeni tarih ders kitabında önemli bir tema, Osmanlı-Ermeni ilişkileridir. Daha açık ifade etmek gerekirse, 1. Dünya Savaşı konu alan ünitelerden önceki bölümlerde, her iki tarih ders kitabı da Osmanlı İmparatorluğu himayesinde yaşayan Ermenilerin koşullarını incelemekte, fakat bu koşulları aynı değerlendirmemektedir. Buna göre Türk Tarih 10 ders kitabı, İmparatorluk döneminde gayrimüslim azınlıklara yönelik politikalar sayesinde Ermenilerin ekonomik, toplumsal, kültürel ve hatta siyasi olarak serpilip geliştiğini öne sürmekte, özellikle de Ermeni-Osmanlı ilişkilerinin uyumluluğuna ve Ermenilerin “millet-i sadıka” olarak adlandırıldığına vurgu yapmaktadır.

Osmanlı Devleti'nde Müslümanlar diğer milletler gibi Ermenilerle de iyi geçinmişlerdir. Onlarla komşuluk yapmış, ticari ilişkiler kurmuşlardır. Ermeniler de onların bu olumlu yaklaşımına aynı şekilde karşılık vermişler ve Osmanlı Devleti'ne bağlılıkları nedeniyle Millet-i Sadıka olarak adlandırılmışlardır. Ermeniler pek çok konuda Türklere etkilenmiş, Türkçeyi öğrenmiş hatta ibadetlerini bile Türkçe yapar hâle gelmişlerdir. 1835-1839 yılları arasında Türkiye'de bulunan Alman Mareşal Moltke de konuyla ilgili olarak “Bu Ermenilere aslında Hristiyan Türkler demek mümkün. Türklere âdetlerinden, hatta lisanından o kadar çok şey almışlar.” demekten kendini alamamıştır. (Tüysüz, 2017, 73)

⁹⁵ Aynı yazarın İnkılap Tarihi kapsamında kaleme aldığı bir diğer ders kitabında, Celal Nuri İleri'nin “Türk İnkılabı” kitabından şu sözleri alıntılanması bu noktada dikkat çekicidir: “Ekonominin Avrupa'da ve Amerika'da birkaç asırlık geleneği var. Ticari ilişkiler bir günde kurulamaz. Hele sanayi, hem örf ve gelenek hem sermaye hem de ilim ve araç gereç meselesidir. Ziraat bile ilkelikten çoktan çıktı. Acaba bizde yüz seneden beri devam edegelen bir şirket değil; bir firma, bir servet gösterilebilir mi? Ticaretin gelenek hâline geldiği bir memlekette becerikli bir tüccarın oğlu, vefat eden babasının ticaretini devam ettiriyor. Bizde bu ayarda tüccar, ziraatçi, sanatkâr bulunmak şöyle dursun; marangoz, doğramacı, demirci ve kuyumcuların sayısı bile ihtiyacı karşılamaktan pek uzaktır. Vaktiyle aşağı görülen bu sanatları Rumlar, Ermeniler, Yahudiler icra ederlerdi. Onlar da şimdi kalmadı. Türk toplumu sanatkârların azlığından dolayı bir buhran geçiriyor” (Tüysüz, 2015, 153). Bu noktada yönetilen tebaa olan gayrimüslimlerin ticaret, zanaat ve ziraat alanlarındaki ilerlemesi kadar Türk milletinin bu alanlarda geri kalması ve dolayısıyla Cumhuriyet'in kuruluş döneminde bu durumun yarattığı ekonomik sorunların faturası da “millet sistemi”ne kesilmektedir. Bu alıntının kullanılması, ders kitabı yazarının tarih anlatısındaki ideolojik tonun klasik, merkezci ve devletçi bir Kemalist anlayışa tekabül ettiği izlenimi vermektedir. Daha ileride tekrar dönceğimiz üzere Türk-İslam sentezinin ortaya çıktığı dönem ile birlikte bu Kemalist anlayış, daha sağ tandanslı bir revizyonist bakış açısıyla evlendirilmiş, belli tarih ders kitaplarına da yansımıştır.

Tüysüz'ün hazırladığı ders kitabı, 2015 yılında da yürürlükte olan ve yine kendisi tarafından yazılmış Tarih 10 ders kitabıyla aynı anlatıyı taşıdığından dolayı bu tez çalışması kapsamında Tehcir'in 100. yılındaki bağlamı açıklamak yönünde bir incelemeye olanak sağlamaktadır. Keza kitabın 2017 basımı kullanılmış olsa da, esasen bu basım da 30 Kasım 2015 tarihinde MEB onayı almış ve beş sene boyunca okutulması kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte 2018 yılında kullanıma giren ve yeni müfredata göre hazırlanmış MEB onaylı Tarih 10 ve Tarih 11 ders kitaplarında konunun nasıl ele alındığına bakmak da, Türk ders kitapları arasında karşılaştırmalı bir analiz yapabilmek ve 2015 bağlamının tarihsel anlatıyı nasıl etkilediğini irdeleyebilmek açısından önem arz etmektedir. Bir kere Ermenistan'ın Osmanlı topraklarına katılmasına daha az yer kaplamakta, gayrimüslimlere yönelik Osmanlı siyaseti daha çok iskan ve “şenlendirme” ekseninde ele alınmaktadır (Yüksel ve ark., 2018, 189); öyle ki Tüysüz'ün kitabında yer alan “Osmanlı Devleti'nde Ermenilerin Durumu” başlığı tamamen ortadan kalkmıştır. Ermenilerin Osmanlı himayesindeki durumuna dair üç tema birer paragraf halinde sunulur. İlki, Türklerin Anadolu'ya gelişinin ve bu coğrafyada egemenlik ilan edişinin burada yaşayan halklar tarafından dirençle karşılanmadığı, böylece Anadolu'nun kolayca Türkleştirilebildiği yönünde bir anlatıdır. Bu anlatı, hatta, Bizans'ın izlediği siyasetin eleştirisi ve Ermenilerin Türklere arka çıkması bağlamında Ermeni Tarihçi Mateos'un ağzından şu sözlerle alıntılanmaktadır: “Doğudaki sorunu çözmek üzere sefere çıkan Romanos Diogenes (Romen Diyojen), Sivas'a ulaştığında beklemediği bir tepkiyle karşılaşır. Şehirde bulunan Ermeniler, Türklere yana tavır sergilediği için imparator buna çok sinirlenir ve sefer dönüşünde Ermeni mezhebini kaldıracığına dair yemin eder” (Yüksel ve ark., 2018, 16-17). İkinci bir tema millet sisteminin açıklanmasıdır. Burada yine Tüysüz'ün ders kitabı ile MEB'in kendi ders kitabı arasındaki önemli bir fark, millet sistemine ayrılan yerin birkaç paragraftan birkaç sayfaya çıkışıdır. Bu minvalde İlber Ortaylı'nın “Türkiye Teşkilât ve İdare Tarihi” adlı eserinden yapılan bir alıntı kutu içerisinde sunulmuştur. Ortaylı'dan yapılan alıntıda, bu sistemin Avrupa milliyetçiliği ile karıştırılmaması gerektiği not düşülerek, millet kavramının etnik değil dini bir aidiyeti imlediği ve bu doğrultuda Ermenilerin de Ermeni ulusu olarak değil, Gregoryen, Katolik ve Protestan olmak üzere üç ayrı millet olarak sınıflandırıldığı ifade edilmektedir. Bu açıklamalar, dolayısıyla Osmanlı yönetim sisteminde bugünkü modern azınlıklar kategorisinin yürürlükte olmadığını vurgulandığı, her dini cemaatin kendi dini pratiklerini ve iç işlerini düzenlemekte serbest olduğu bir idare

tanımlamaktadır. Bu noktada Ortaylı'nın bu sözlerini yorumlayan ders kitabı, Osmanlı'da farklı dini ve etnik grupların barış içerisinde yaşamasına, İslam medeniyeti ve kültürü içerisinde bulunmalarına rağmen kendi varlıklarını sürdürebilmesine, asırlarca süren dini ve etnik çatışmanın böylece Osmanlı himayesi altında çözülmesine olanak sağladığından dolayı millet sisteminin etkisini vurgulamaktadır (Yüksel ve ark., 2018, 188). Osmanlı'da Ermeniler konusunun ele alındığı son bir tema, elbette, Ermeni Meselesidir. Kronolojik olarak bu tema 11. sınıf Tarih ders kitabına denk gelmektedir. Başka yazarlar tarafından kaleme alınmış olmasına rağmen bu kitaptaki anlatı, Tarih 10 kitabı ile söylemsel bir paralelliği büyük bir başarıyla sürdürmektedir. Buna göre “millet-i sadıka” olarak adlandırılan Ermenilerin millet sistemi çerçevesinde uzun yıllar boyunca “huzur içinde” yaşadıkları Osmanlı Devleti'nde önemli ayrıcalıkları olmuştur. Devlet yönetiminde örneğin iç işleri, dış işleri ve adliye bakanlıklarında görev alarak önemli mevkilere gelmişler, ticaret ve zanaatler alanında kendilerini geliştirebilmişlerdir. Fakat Avrupalı devletlerin etkisiyle bütün bu huzuru bulabildikleri tek devlete karşı ayaklanmışlar, böylece “Ermeni Meselesi”nin de temelini atmışlardır (Laçın ve ark., 2018, 106-107). Bir sonraki bölümde Ermeni Meselesi ya da Ermeni Sorunu tasvirlerine daha detaylı bakacağız. Şimdilik, şu notu düşelim: Burada 2015'te kullanılan ders kitabı ile 2018 itibariyle tedavüle giren ders kitapları arasında anlatı açısından İslami vurgunun arttığı tespit edilebilmektedir. Millet sisteminin açıklanmasında yapılan din vurgusu, Osmanlı yönetim anlayışının bir İslam medeniyeti olarak “hoşgörü” eksenli oluşuna atıfta bulunmakta, böylece çatışma çözümüne kaynaklık eden üst düzey bir yönetimsellik atfetmektedir.

Osmanlı İmparatorluğunda Ermeniler meselesine dair tüm ders kitaplarında yer alan ve Tehcir ile doğrudan ilişkisi kurulacak olan son bir unsur ise, kuşkusuz, Ermeni nüfusedir. İmparatorluk bünyesinde yaşamakta olan Ermenilerin toplamda kaç kişi olduğu meselesi, Tehcir sonrasındaki bilançonun da haklılaştırılmasında önemli bir rol oynadığından, rakamlar savaşının başlangıç noktasını teşkil eder. Burada, ders kitaplarında genel olarak kaynak gösterilmeden, fakat yer yer Patrikhane ya da nüfus sayım verilerine referans verilerek sunulan rakamlara genel olarak bakalım.

Çizelge 4.2 : Ders kitaplarına göre Tehcir öncesi Ermeni nüfusu.

Kaynak	Nüfus
Melkonyan ve ark., 2015a, 32	2 milyondan fazla
Pastirmadjian, 2007, 123	2.100.000

Kaynak	Nüfus
Blanchard ve Mercier, 2016, 46	2 milyondan fazla
Colon, 2011, 65	2.200.000
Ivernel ve Lecoutre, 2019, 273	1.800.000
Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 36	1.300.000
Tüysüz, 2017, 205	1.300.000

Rakamlardaki bu farklılaşmanın kaynağını tespit etmek güçtür; zira ders kitapları bu rakamların nereden alındığına ya da hangi tarihsel dokümana dayandığına dair bir açıklamada bulunmamaktadır. Bununla birlikte Türk ders kitapları, elbette Osmanlı'nın son nüfus dağılımı kabul edilen 1914 verilerine referans vermektedir. Fransız kitapları, büyük bir ihtimalle, konuya dair ikincil kaynaklardan edinilen verileri kullanmaktadır, zaten sıklıkla Fransız kitaplarında Ermeni nüfusuna yönelik bilgi Tehcir'de hayatını kaybedenler üzerinden sunulmakta, başlangıçtaki nüfusa pek yer verilmemektedir. Ermeni ders kitapları ise herhangi bir kaynak vermemekte, fakat resmi argümanın kabul ettiği rakamı yuvarlak olarak sunmaktadır.

4.3.2 Ermeni Sorununun Tasviri

Ders kitaplarının Osmanlı himayesinde yaşayan Ermeniler ile ilgili temel çıkarımı, başlangıçta en azından “idare eder” durumda olan ilişkilerin bir süre sonra belli dinamikler neticesinde gerilmeye başladığı ve bu süreçte pek çok etkenin rol oynadığı yönündedir. Daha o dönemlerde, yani tarihsel olarak söz konusu periyot içerisinde adı konmuş olan bu durum, Türkçe ders kitaplarında “Ermeni Meselesi”, Ermeni ve Fransız kitaplarında ise “Ermeni Sorunu” olarak ifade edilmektedir. Tahmin edilebileceği üzere, ister mesele, ister sorun olarak adlandırılsın, bu konuya nasıl yaklaşıldığı ve tarihsel bağlamın nasıl yorumlandığı, kime göre neyin sorun olduğunu da yeniden tanımlamayı gerektirmektedir. Nitekim Ermeni Sorunu'nun tasviri, tarihsel anlatıda ideolojiyi, siyasi pozisyonu ve ana argümanları da özetleyen çerçeveye kaynaklık eder.

Bu doğrultuda Ermeni Sorunu'nun ortaya çıktığı tarihsel bağlamın nasıl açıklandığı ilk uğrak noktasını teşkil eder. Daha önce tarihyazımı üzerinden bahsedilmiş olan ana ayırım noktası, Ermeniler için Osmanlı bünyesinde yaşarken maruz kaldıkları saldırılara karşı bir güvenlik arayışı, yönetime ortak olma arzusu, bu yönde reformların gerçekleştirilmesi talebine tekabül eden “sorunun” Türkiye tarafınca Ermenilerin bağımsızlık mücadelesine, dolayısıyla Osmanlı'nın toprak bütünlüğüne bir tehdit

haline gelişleri ve bu yönde “dış güçler” destekli bir dizi isyana açılmasıdır. Ders kitapları da bu iki ana hattı izleyen bir tavır almaktadırlar.

Ermeni ders kitaplarında “Ermeni Sorunu” henüz uluslararası bir boyut kazanmadan önce, Osmanlı idaresinde yaşayan Ermeni ve genel olarak da gayrimüslim nüfusun maruz kaldığı zulme karşı bir güvenlik talebi doğrultusunda gelişmiş, birincil muhattabı da bu doğrultuda Osmanlı yönetimi olmuştur. Buradaki tarihsel anlatı, büyük ölçüde “Osmanlı gerilemesi” ve “Doğu Sorunu” anlatısıyla paraleledir; zira gerilemeyi durdurmak için alınan önlemler arasında siyasi, toplumsal, ekonomik pek çok reformun vuku bulduğu 19. yüzyıl boyunca yaşanan gelişmeler, Ermenilere de kendi durumlarının iyileşebileceğine dair bir umut vermiştir. Hamazkain tarafından basılan Ermeni Tarihi ders kitabında vurgulandığı üzere, “Doğu Sorunu” olarak adlandırılan bu süreçte, Batılı Devletler’in büyük ölçüde Osmanlı’nın dağılmasıyla ortaya çıkacak güç dengesizliğini yönetmek amacıyla imparatorluğun yıkılış sürecini yönetmek ve uzatmak yönünde bir siyaset izlediği, bu doğrultuda da bir dizi reform hareketiyle imparatorluğu ihya etmeye çalıştığı bir durum söz konusudur. Burada Osmanlı “gerilemesi” olarak adlandırılan bağlam, Ermeni ders kitaplarında her türlü yönetim ve idari kapasitenin kaybı olarak betimlenmekte, özellikle de farklı milletlerin yönetimi ve idaresinde “birlikte yaşama” prensibini gölgede bırakacak hadiseler karşısındaki çaresizlik vurgusu içerisinde sunulmaktadır (Pastirmadjian, 2007, 57-59; Melkonyan ve ark., 2015a, 32-33; Melkonyan ve ark., 2015b, 168-71). Bu noktada bu ders kitapları arasında ince bir farklılığı da not düşmek gerekir. Pastirmadjian kitabı konuyu ana başlık olarak “Doğu Sorunu” altında ele almaktayken, Melkonyan ve arkadaşlarının kaleme aldığı kitaplarda ilgili konu “Ermeni Sorununun Uluslararasılaşması” başlığı altında incelenmekte ve esasen “19. Yüzyılın İkinci Yarısında ve 20. Yüzyılda Ermeni Bağımsızlık Mücadelesi” başlıklı ana ünitenin altında yer almaktadır.

Daha detaylı bakıldığında, Pastirmadjian kitabında, gayrimüslim azınlıkların yönetimine dair kendini gösteren asıl meselenin Müslüman çeteler tarafından ortaya konan şiddet ve mezalimin önüne geçemeyen Bab-ı Âli’nin yönetim anlayışı eleştirilmekte, bu etnik çatışmalar için birincil hukuki muhattap olan Kadı Mahkemelerinin Kuran’ı temel alması ve inançlı İslam müritlerini kayırması sebebiyle Hristiyanların ikinci bir darbe daha yiyor olduğuna dikkat çekilmektedir (Pastirmadjian, 2007, 58). Bu doğrultuda 18 ve 19. yüzyıllar boyunca Osmanlı’da

gözlemlenen reform girişimlerinin sadece ülke yönetimini iyileştirmeye yönelik kaldığını, ancak 18. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle Batılı Devletler tarafından gayrimüslimlerin koşullarının iyileştirilmesine dair reformların da geliştirilmesinin şart koşulmasıyla Ermeniler nezdinde düzelmelerin gözlemlenebildiğini de eklemektedir. Her hâlükarda bu reform girişimlerinin hepsi kağıt üzerinde kalmış, Osmanlı yönetimi hiçbir iyileşmeyi hayata geçirememiştir (“Reformlar komedisi, temsili bir hükümetin kurulduğu, basın özgürlüğü ve toplanma hakkının sağlandığı Aralık 1876’da liberal bir anayasanın [Kanun-u Esasi] yayınlanmasıyla taçlanır; keza bu da diğer sözde reformlar gibi ölü doğmuştur”). Bu sebeplerden ötürü, Osmanlı bünyesinde genel bir reformun mümkün olamayacağını kanıtlandığı, Osmanlı himayesinde bulunan gayrimüslimlere yönelik sorunun çözümü olacaksa da, bunun ancak yerel ya da bölgesel ölçekte planlanacak ve buradaki koşulların iyileşmesini hedefleyecek reformlarla söz konusu olabileceği not düşülmektedir (Pastirmadjian, 59-60).

Türk ders kitapları açısından reformlar ile ilgili Ermeni kitaplarında yer alan anlatının tam tersi bir görüşün geçerli olduğu tespit edilebilir.

Osmanlı Devleti 1839 yılında Tanzimat Fermanı’nı yayımlayarak diğer azınlıklar gibi Ermenilere de yeni haklar tanıdı. Rusya karşısında Avrupa devletlerinin desteğini almak ve yabancıların iç işlerine karışmasını önlemek isteyen Osmanlı Devleti 1856’da ilan ettiği Islahat Fermanıyla 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, 2017, 73)

Dolayısıyla Türk tarih ders kitaplarına göre Ermenilere istedikleri, talep ettikleri her reform yapılmıştır. O halde “Ermeni Meselesi”, Osmanlı’nın bir iç meselesi olarak değil, tamamen uluslararası bir bağlamda ortaya çıkmıştır; zira Osmanlı-Ermeni ilişkilerinin bozulmasında birincil faktör zaten dış güçlerin müdahalesidir. Bu izlekte Türk Tarih ders kitapları da bütün bir süreci “dış güçler” ekseninde ve pek çok ülkenin aynı anda izledikleri siyasetlerin gizli ajandasında aramaktadır. Dolayısıyla, her ne kadar hem Ermeni, hem de Türk ders kitaplarında Büyük Güçler ve Batılı Devletler anlatısı paralellik içeriyor gibi görünse de, söz konusu “Ermeni Sorunu” olduğunda ilki bu süreci “ulusal bağımsızlık ve devletlilik halinin yeniden teşekkülünde bir aşama” olarak tanımlarken, ikincisi ise “Osmanlı’nın iç işleyişine müdahale aracı” ya da “Osmanlı topraklarındaki azınlıkları ayaklandırarak parçalama taktiği” olarak

sunmaktadır. Bu durum, belli bir tarihsel olgunun farklı ideolojik düzlemlerden nasıl bambaşka şekillerde değerlendirilebileceğine de önemli bir örnektir.

Örneğin Türk Tarih 10 kitabında (Tüysüz, 2017) aktarıldığı üzere Rusya'nın sıcak denizlere inme planı ve İngiltere'nin de kendi sömürgelerinin sınırında Rusya gibi güçlü bir devletin varlığını istemediğinden bu planı bozma çabası Ermeni Sorunu'nun ortaya çıkışında, daha başka bir ifadeyle Ermenilerin bu iki ülkenin “maşası” haline gelişinde kritik rol oynamıştır. Her hâlükarda iki ülke de açıkça Osmanlı yönetiminin özerk otoritesini ve toprak bütünlüğünü hiçe sayarak giriştikleri bu mücadelede Ermenileri “kendi hesabına kullanmak” amacıyla yanına çekme çabasıdır. Bu doğrultuda Rusya, Osmanlı topraklarındaki Hristiyan halkları koruma hamlesine başvururken, İngiltere “açtıkları okullarda Ermeni tarihi ve kültürünü anlatan dersler vererek Ermenilerin millî duygularını harekete geçirmeye” çalışmaktadır. Burada kurulan anlatı, Ermenilerin kendi edimselliğini tamamen gözardı eden bir nitelik kazanmaktadır. Zira Osmanlı'da Ermeni Katolik Kilisesini Fransızların, Protestan Kilisesini de İngilizlerin kurduğunu öne sürerek, bu girişimlerin 19. yüzyıl başlarında meyve vermeye başladığını ve Ermeni isyanlarının başladığını eklemektedir (Tüysüz, 2017, 177).⁹⁶

Ermeni ders kitaplarının da belli bir düzeyde ortaya koyduğu üzere, Doğu Sorunu zaten Osmanlı iç işlerine müdahale ederek bölgede nüfuzunu arttırma hamlesinde bulunan Batılı Devletler'in olası bir dağılma durumunda Osmanlı topraklarından pay elde edebilme hesabına düşmesiyle ortaya çıkmaktadır. Melkonyan ve arkadaşları tarafından Genel Müfredat uyarınca kaleme alınan, dolayısıyla süreci görece daha kısaca özetleyen, Ermeni Tarihi 11 ders kitabında da Doğu Sorunu adı verilen meselenin büyük ölçüde Batılı Devletler tarafından Osmanlı yönetimindeki sorunların çözümü amacıyla ortaya konduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, bu ders kitabı, Batılı Devletlerin bu süreçte kendi çıkarlarını gözettiklerinin de altını çizmekte, doalyısıyla her bir ülkenin Osmanlı üzerindeki etkisini ve nüfuzunu arttırma çabasında birbiri ardına girişimlerde bulunduğunu belirtmektedir. Bu anlatı, “Ermeni Sorunu” olarak adlandırılan olgunun uluslararasılaştığı bağlamın tam da Doğu Sorunu

⁹⁶ Bütün bir Osmanlı Ermeni cemaati kültürel ve dini kurumlarının teşekkülünü böylece yine bir “dış güçler” bağlamıyla ikame eden anlatı, esasen “Batılı Devletler”i itham ettiği yanışa kendisi düşmektedir; zira Ermeni Tarihinin hiçe sayıldığı böylesi bir tarih okuması, basitçe tarihin kendi çıkarına kullanımından ibarettir. Bu nokta, bütün bir Türk tarih ders kitapları okuması boyunca sık sık geri geldiğinden, analiz boyunca da gerekli görüldüğü ölçüde tekrar edilecektir.

içerisinde açığa çıktığı, bu düzlemde Batı Ermenistan'ın kaderini belirleyecek ana aktörün Büyük Güçler olarak netleştiği bir süreç tanımlamaktadır. Buna örnek olarak, 1876'da tahta çıkan Sultan II. Abdülhamit'in İngiliz desteğini arkasına alarak başka güç odakları tarafından uygulanması telkin edilen reformları reddetmesi gösterilmektedir. Nihayetinde Ermeniler için de kendilerine arka çıkacak bir Batılı Devlet ile işbirliği yapmak kaçınılmaz hale gelmektedir ve 1877-1878 Rus-Osmanlı savaşı da tam bu bağlamda anlam kazanmaktadır (Melkonyan ve ark., 2015a, 47-49).

Ermeni Sorunu'nun uluslararasılaşması bağlamında, daha önce tarihyazımı ile ilgili bölümde de değinildiği üzere, iki ana Antlaşma bahis olmaktadır ve bu iki anlaşma da 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı neticesinde imzalanmıştır. İlki, Ayastefanos (*San Stefano*) ikincisi ise Berlin Anlaşmasıdır. Tarihsel olarak bakıldığında ilk anlaşma, Rusların Batı Ermenistan'daki Ermeni halkın korunmasında bir garantör rolü üstlendiği ve bu doğrultuda Rus Ordusu'nun Osmanlı topraklarındaki varlığını meşrulaştırdığı koşulları karara bağlarken, tam da bu nedenle İngilizler nazarında siyasi bir problem yaratmış ve bu anlaşmanın koşullarını gözden geçirmek üzere organize edilen Berlin Kongresi neticesinde imzalanan ikinci Anlaşma aynı koruyuculuğu bu sefer Batılı Devletlerin sorumluluğuna atfetmiştir. Bu tarihsel olgular, Türk ve Ermeni ders kitaplarında yine iki ayrı perspektiften anlatılmaktadır. Bir kere Türk Tarih 10 kitabında Ermenilerin Osmanlı-Rus Savaşı esnasında Ruslara destek olduğunu öne sürerek söze girmekte, savaş sonrasında da Rus Ordusu'nun Doğu Anadolu topraklarından çekilmeyerek, bölgede bir özerkliğin sağlanması ve bunun garantörü olarak Rusya'nın belli ıslahat planlarını devreye sokması talebinin gene Ermeniler tarafından dile getirildiği aktarılmaktadır. Buradan sonraki ifade ayrıca önem arz ediyor: "Bu aslında bağımsızlık isteyen Ermenileri tam anlamıyla memnun eden bir düzenleme değildi. Ancak "Ermeni Meselesi"ne tarihte ilk kez uluslararası bir belgede yer verilmiş olması ve "Ermenistan" diye bir bölgeden söz edilmesi de onlar için büyük önem taşımaktaydı" (Tüysüz, 2017, 177).

Tam da bu noktada Hamazkain (Beyrut) tarafından basılan Ermeni Tarih kitabındaki anlatıya dönüldüğünde, Osmanlı-Rus Savaşı esnasında esasen Türk Ordusu'nun bölgede yaşayan Ermenilere zulmettiği belirtilmekte, bu doğrultuda sadece Beyazıt kentinde 2.400 Ermeninin katledildiği not düşülmektedir. Savaş sonrasında gerçekleşen barış müzakerelerinde Ermeni heyetinin de kendi reform ve güvenlik taleplerini dile getirdiğini bu bağlamda ifade eden ders kitabı, Ermenilerin ortaya

koyduğu taleplerin esasen Türk hükümetince de destek gördüğünü, zira Rusların işgali altında bulunan Kars, Batum, Ardahan, Beyazıt gibi şehirlerin ancak bu şekilde Osmanlı himayesine geri verilmesinin karara bağlanabildiğini açıklamaktadır. Ayrıca Ayastefanos Anlaşması, Rus Ordularının Osmanlı topraklarındaki varlığını geçici olarak kodlamakta, varlık sebebini Ermenilere yönelik reformlar gerçekleştirilene kadar güvenliğin tesis edilmesi ile sınırlamakta ve belli bölgelerden geri çekilme şartlarını da ortaya koymaktadır. Burada Türk ders kitabında da referans verilen 16. Maddesi birebir alıntılanmaktadır: “Ermenistan’da Rus Ordusunun işgal etmiş bulunduğu topraklardan geri çekilmesi ve Türkiye’ye devri halinde iki ülke arasındaki ilişkilerde çatışma ve karmaşa yaratacağından, Bab-ı Ali, Ermenilerin yaşadığı vilayetlerde ihtiyaç duydukları idari özerkliği tanımak ve Çerkes ile Kürtlere karşı güvenliklerini sağlamak sorumluluğunu üstlenecektir.” Ders kitabının vurguladığı üzere bu maddede “idari özerklik” ifadesi de Osmanlı heyetinin talebi doğrultusunda “iyileştirme ve reformlar yapmak” olarak değiştirilmiştir (Pastirmadjian, 2007, 72-73).

Bu sürecin sonrasında Berlin Antlaşması’nın imzalandığı koşullara gelindiğinde, Türk ders kitaplarında konunun ele alınışı iyice karmaşıklaşmaktadır. Öncelikle 2015 yılında da okutulan ve konuya daha geniş yer verilen Tüysüz’ün kaleme aldığı ders kitabı, bir yandan Ermeni heyetin söz konusu bölgelerde nüfusun çoğunluğunu teşkil ettiklerini kanıtlayamadığını ve böylece İngiltere’nin bağımsız bir Ermeni Devleti kurulmasının önüne geçebildiğini belirtirken, bir sonraki cümlede ise Ermenilere yaranmak amacıyla Berlin Antlaşması’na 61. Madde’nin eklendiğini ve böylece reform uygulamalarının garantörlüğünü anlaşmaya taraf olan devletlerin bizzat üstlendiğini ifade etmektedir. Bu durum, yabancı devletlerin Ermeniler üzerinden Osmanlı iç işlerine karışabilmesine yol açmak olarak yorumlanmakta, hatta İngiltere’nin daha sonrasında Doğu Anadolu’daki Ermeni nüfusunu çoğunluk kılmak amacıyla Türkleri bölgeden uzaklaştırmak ve bölgeye Ermeni nüfus iskan etmek gibi uygulamalara gittiği öne sürülmektedir. Bu nokta itibarıyla anlatı, yeniden “Ermenilerin kışkırtılması” ve “isyanların desteklenmesi” eksenine evrilmekte, bu doğrultuda Sultan II. Abdülhamit’in 61. Maddeyi uygulamaktan geri durduğu da ifade edilmektedir (Tüysüz, 2017, 177-78).

Öte yandan MEB tarafından yeni müfredata göre basılan ders kitabının anlatısı, tarihsel olayları ve olguları tartışmaktan geri durarak belli kanıksanmış ezberlerin dile getirilmesinden muzdarip bir dizi tutarsızlıkla doludur. Bir kere bu anlaşma, “Ermeni

Meselesi'nin başlangıç noktası" olarak ifade edilmektedir (bu cümle aynı sayfada iki kere de tekrarlanmaktadır); oysa ki bu Antlaşma, sorunun "uluslararasılaşması" babında yeni bir aşamaya geçiştir, sorun zaten çoktan ortaya çıkmıştır. İkincisi, Avrupalı Devletler'in Ermenileri Osmanlı'ya karşı kışkırtma girişimlerinin bir uzantısı olarak "1887'de İsviçre'nin Cenevre şehrinde Hınçak, 1890'da Tiflis'te Taşnak komitaları kuruldu" diye eklemekte, böylece iki farklı (ve sıklıkla birbirine karşıt siyasi ajandalar güden) Ermeni siyasi partisinin ortaya çıkışını dolaylı olarak Berlin Antlaşmasına bağlamaktadır. Sonuncusu, Avrupalı Devletlerin esasen Ermeniler arasındaki mezhep ayrılıklarından faydalandığını, örneğin İngiltere ve Fransa aracılığıyla Ortodoks Ermeniler arasında Katolik ve Protestanlık propagandası yapılmak üzere okullar açıldığı ve bu okullarda milliyetçi fikirlerin aşılandığı belirtilmektedir (Laçın ve ark., 2018, 107). Bu sonuncu argümanın "Ermenileri kullanan ve kışkırtan Batılı Güçler" anlatısında bir tutarsızlık yarattığı açıktır; zira üç Ermeni Kilisesi arasındaki gerilimler, Ermenileri ulusal bir birlik kurmaktan ve bağımsız bir Ermeni Devleti'nin teşekkülünden alıkoyan en temel meselelerden birini teşkil etmektedir.

Hamazkain basımlı Ermeni ders kitabına dönecek olursak, anlatı büyük ölçüde Büyük Güçler olarak adlandırılan iki ülke, İngiltere ve Rusya arasındaki güç mücadelesini takip etmekte, Rus Ordusu'nun çekilmesi ile birlikte zaten reformları uygulamaya koymayacağını belli etmiş olan Sultan'ın benimsediği politikanın bir topyekün ihaya gitmekte olduğu ima edilmektedir. Öyle ki, bölümün kapanış paragrafı, bu dönemde çözümlenebilecek olan Ermeni Sorunu'nun bu şekilde çözümsüz kalışını Ermenilere yönelik katliamların ve nihayet Tehcir uygulamasının da sebebi olarak betimlemektedir:

Bu müzakereler İngiltere'nin Rusları henüz daha reformlar uygulamaya girmeden Türkiye Ermenistanı'ndan çıkmaya mecbur bırakması ve söz konusu reformların gerçekleştirilmesinde bizzat kendisinin özel bir sorumluluk üstlenmesi ile neticelenmiştir. İngiliz tarihçi Buxton'ın da⁹⁷ dediği gibi, eğer Rusya reformlar uygulanmadan Türkiye Ermenistanı'ndan çıkmak zorunda bırakılmasaydı, 1895-1896 katliamları yaşanmayacaktı; biz de ekleyelim ki, muhtemelen 1915 trajedisi de yaşanmamış olacaktı. (Pastirmadjian, 2007, 74).

Melkonyan ve arkadaşlarının kaleme aldıkları Beşeri Bilimler müfredatına göre hazırlanmış ders kitabında ise Osmanlı'da anti-Ermeni politikaların gelişimi meselesine oldukça geniş bir yer ayrılmakta, hatta "Türklerin Batı Ermenistan

⁹⁷ Bkz. Buxton, H. (1914). *Travels and Politics in Armenia*. Londra.

Soykırım Planını Başlatışı” başlıklı bir bölüm ayrılarak Hamidiye Katliamları da Soykırım programının bir parçası olarak sunulmaktadır (Melkonyan ve ark., 2015b, 211). Daha öncesinde, Pastirmadjian’ın da analiz ettiği tarihsel sürece paralel bir okuma yaparak, Ermenilerin reform taleplerini açıklamak amacıyla ortaya konan bir dizi argüman tek tek sıralanmakta, ayrıca Batı Ermenistan’ın ekonomik düzeyindeki gelişmişliğe özel bir önem atfedilmektedir. Buna göre 19. yüzyıl başlarında Batı Ermenistan “ekonomik, politik ve kültürel olarak geri kalmış Osmanlı İmparatorluğu” tarafından işgal edilmiş, bu doğrultuda pek çok başka ulusun yaptığı gibi kendi ulusal bağımsızlık mücadelelerini vererek bağımsızlıklarını ilan edecek bir irade ortaya koyabilecek koşullardan yoksun bir durumdadır. Nitekim Batı Ermenistan’da idari yönetim uygulaması 19. yüzyıl boyunca sürekli dönüşüm geçirmiş, sınırlar değiştirilmiş, öyle ki Ermeniler toplam nüfus içerisinde azınlık kalacak şekilde idari bölümlere tekrar tekrar revize edilmiştir. “Ermenistan” ifadesinin kullanımı bu dönem itibariyle yasaklanmış, devlet eliyle bölgeye Çerkesler ve muhacirler yerleştirilmiş, belli imtiyazlar tanınan bu Müslüman gruplar nihayetinde bölgede etnik çatışmanın alevlenmesine de vesile olmuştur. Böylece zaten sadece %10’u şehirlerde yaşamakta olan Ermeni nüfus gün geçtikçe azalmaya başlamış, köylerde ise Kürt ağalarının Ermeni topraklarına el koymasına göz yumulmuştur. Maraba adı verilen topraksız köylülere dönüşen Ermeniler, benzeri görülmemiş zalim bir sömürüye maruz kalmıştır. Bu dönemde Ermenilerin en büyük sorunu tam olarak da budur; zira Ermeniler, 1914 itibariyle, Osmanlı endüstrisinin %20’sini teşkil etmekte (diğer halkların payı Rumlar %50 ve Türkler %15 olarak sunulmaktadır) ve bu zenginlik giderek el değiştirmeye zorlanmaktadır. Kısacası Ermeniler, 19. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle, Doğu Ermenistan’daki hemşehrilerinden farklı olarak, hukuksuz ve güvenliksiz koşullar altında, ayrımcılığa, zulme, hatta soykırıma uğrar durumdadırlar (Melkonyan ve ark., 2015b, 168-71).

Hamazkain tarafından basılan Ermeni ders kitabının bu noktada Ermeni Sorunu’na yönelik tanımlamada bir ayırım ortaya koyduğu tespit edilebilir. Nitekim, Berlin Antlaşması sonrasındaki sürece dair anlatı, Ermenilere yönelik Osmanlı politikalarında tam bu dönemde bir kırılmanın yaşandığı ve Ermeni karşıtı siyasetin bu andan itibaren tedavüle girdiği bir izlek takip etmeye başlar. Daha detaylı bakılacak olursa Pastirmadjian’ın kaleme aldığı ders kitabı, 1876 yılına kadar Türk siyasetinin her ne kadar Ermenistan’daki Kürt nüfusu destekliyor olsa da kati bir “anti-Ermeni”

karakter taşımadığını dile getirmekte, örneğin 1863'te Ermeni Nizamnamesi'nin kabulü ya da daha önceki on yıllar boyunca Ermeni Apostolik Kilisesinin bağımsızlığını Ortodoks ve Katolik Hristiyanlar nazarında ortaya konan baskılara karşı korunması gibi uygulamaların merkezi yönetim nazarında halen “olumlu” olarak değerlendirilebilecek bir siyasetin güdüldüğü teslim edilmektedir. Hatta kitap, bu tarihe kadar Ermenilerin başına gelen “trajik” olayların bizzat hükümet eliyle ortaya konmuş bir siyaset olmaktan ziyade hükümetin halkların idaresinde benimsediği yöntemden ve İmparatorluğun genel bağlamından ileri geldiğini ifade etmektedir. Fakat, Berlin Anlaşması'nın imzalanması ile birlikte Osmanlı yönetiminin Ermenileri İmparatorluğun bütünlüğüne yönelik bir tehdit olarak görmeye başladığını ve bu durumun ancak Ermeniler aleyhinde sonuçlanabilecek bir dizi yeni politikayı beraberinde getirdiğini tespit etmektedir. Buna göre 1878 itibariyle Osmanlı hükümetinin bütün politikası, olası bir bağımsız Ermenistan Devleti'nin teşekkülünü engellemek üzerine kurulu hale gelmiştir, öyle ki Ermenileri kendi memleketlerinde azınlık haline getirmek dahi ihtimal dahiline alınmıştır. Bu doğrultuda ortaya konan politikalardan ilki, Ermeni vilayetlerinin idari sınırlarını yeniden tanımlamaktır, bu düzenleme ile birlikte Ermeni nüfusun çoğunlukta olduğu bölgeler ile Müslüman nüfusun çoğunlukta olduğu bölgeler arasında bir demografik dağılım dengesi kurulmaya teşebbüs edilir. Diğer yandan bölgedeki Kürt nüfusun uyguladığı şiddet ve zulüm sebebiyle zaten göç etmek zorunda kalan Ermenilerden boşalan köylere de yine Kürt nüfusun yerleştirilmesi yine aynı amaca hizmet etmektedir (Pastirmadjian, 2007, 80-81).

Türk tarih ders kitapları, gerçekten de, bu dönem itibariyle Ermeni Sorunu'nu tamamen terör, mezalim, ayaklanma ve Osmanlı'yı parçalama teşebbüsleri ekseninde ele almakta, açıkça meselenin “ya biz ya onlar” haline geldiğine işaret edecek yorumlamalarda bulunmaktadır. Örneğin 12. Sınıf İnkılap Tarihi ders kitabı, bütün bir “Ermeni Meselesi” anlatısını Türkiye resmi tezini yankılayacak bir özet şeklinde şu sözlerle ifade etmektedir:

1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı sonunda imzalanan Berlin Antlaşması'nda Batılı devletler, Osmanlı topraklarında yaşayan Ermenilerin hakları konusunda reform yapılmasını talep ettiler. Osmanlı Ermenilerinin, Batılı devletlerin kışkırtması ve Fransız İhtilali'nin getirdiği milliyetçilik akımının etkisiyle, ayrılıkçı faaliyetlere başlamaları, Ermeni sorununun başlangıç tarihi oldu. Osmanlı topraklarında faaliyete başlayan Hınçak, Taşnak, Ramgavar, Hınçak İhtilal Komitesi, Silahlılar Cemiyeti ve Karahaç Cemiyeti gibi halkı silahlı ayaklanmaya sevk eden terör örgütleri, 19. yüzyıldan başlayarak Osmanlı topraklarında şiddetin artmasına neden oldu. (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 211)

Bu tasvir, Ermenileri bir “sorun” haline getiren ana etkeni “Batılı Devletlerin kışkırtması” ve döneme egemen olan “milliyetçilik akımı” olarak açıklıyor olsa da, açıkça Ermenileri de bu “oyuna” gelmekle, düşmanla işbirliği yapmakla, hatta neredeyse kendi siyasi örgütlenmelerini kurmakla (ki her milletin kendi temsilini sağlayacak, seküler bir organizasyona sahip olması esasen laiklik eksenli Atatürk İnkılapları nazarında da tercih edilecek bir gelişme olsa gerektir) suçlamaktadır. Bu siyasi partilerin ortaya çıkışı, sıklıkla İnkılap Tarihi derslerinde “zararlı cemiyetler”⁹⁸ arasında sayılan Hınçak ve Taşnak Partilerine (kimi zaman Ramgavar Partisi de bu halkaya dâhil edilir) yönelik anlatının da sınırlarını yeniden çizmektedir. Kurtuluş Savaşı bağlamında ele alındığında zararlı “cemiyet” olan bu siyasi partiler, Osmanlı dönemindeki Ermeni isyanlarını konu alan bölümlerde ise “komita” olarak adlandırılmaktadır. Burada ikisi arasındaki farklılaşma, basitçe, zararlı cemiyetlerin Kurtuluş Savaşı’ni veren yararlı cemiyetler karşısına konulmasından ve bu şekilde sınıflandırılmasından ileri gelmektedir. Öte yandan MEB tarafından basılan 2018 tarihli Tarih 11 ders kitabında “komita” ve “komitacılık” tanımı da yapılmaktadır.

Fransızca kökenli olan Komite kelimesi kurul, kuruluş ve dernek anlamına gelmektedir. Sırp kökenli Komita kelimesi siyasi bir amaca ulaşmak için silah kullanan gizli topluluk demektir. XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti’nde komite, azınlıkların kurduğu siyasi dernekleri ifade ederken komita devlete isyan eden ve katliamlara girişen silahlı çeteleri ifade eder. (www.tdk.gov.tr’den düzenlenmiştir.) (Laçın ve ark., 2018, 107)

Böylece söz konusu siyasi partilerin komitadan cemiyete terfi edişinin bağlamı da ortaya çıkmış olur. Zira Kurtuluş Savaşı esnasında bağımsızlık mücadelesi de bizatihi Osmanlı Devleti’ne *karşı* ve onu ortadan kaldırmak amacıyla verilmiştir. Fakat Kurtuluş Savaşı’nın yararlı cemiyetlerinin şanlı mücadelesi, nihayetinde galip gelerek Türkiye Cumhuriyeti’ni kurmuş ve bu tarihin bu şekilde anlatılmasını sağlamış olduğundan, son derece meşrudur ve Osmanlı dönemindeki gayrimeşru ayaklanmalardan (“komitacılık”) ayrıştırılması elzendir. Bu noktada önemli bir paradoks ortaya çıkar, zira her ne kadar zararlı olurlarsa olsunlar, azınlıkların kurduğu cemiyetler de meşru hale gelmektedir. Fakat bu meşruiyet, hiçbir Türk tarih kitabında kendilerine tanınmaz.

⁹⁸ Kurtuluş Savaşı esnasında bağımsızlık mücadelesi veren ve bu bağlamda “yararlı” olan cemiyetlere karşı kendi bağımsızlıkları için faaliyet yürüten ve bu nedenle de “zararlı” cemiyetler listesine mutlaka Hınçak ya da Taşnak Partisi, bazen her ikisi de girmektedir. Bkz. (Tüysüz, 2015, 34; Ürküt, 2017, 52; Ataç ve Ataç, 2018, 47; Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 60). Bazı kitaplarda Rum cemiyetleri ile de işbirliği kurulduğu, bu doğrultuda örneğin “Ermeni İntikam Alayı” isimli bir örgütün de Doğu Anadolu’da faaliyet gösterdiği söylenmektedir (Ürküt, 2017, 55).

Her hâlükarda Türk ders kitapları, bu mücadelenin gayrimeşru olduğu konusunda kati bir kanaat geliştirmiş, her ne kadar Doğu vilayetlerinde gerçekleşen Ermeni ayaklanmalarının söz konusu siyasi partiler ile bağlantısı kurulmadan bırakılmış olsa da bu partilerin her koşulda Osmanlı ya da sonraki dönemlerde Kurtuluş Savaşı üzerinden Türkiye aleyhinde faaliyet götürdüğü sorgulanmadan kabul edilmiştir. Zira bu partilerin nihai amacı, “Doğu Anadolu’da bir devlet kurmak”⁹⁹ olarak sabitlenmiş ve bu da bütün bir Türk Tarih anlatısını kat eden “bölünme paranoyası” içerisinde tutarlı bir çerçeveye oturtulmuştur. Bu anlatıya Tarih 10 kitabından doğrudan bir alıntıyla yer vermek yerinde olacaktır:

Ermeni ayaklanmalarını örgütlemek için 1887’de İsviçre’de Hınçak ve 1889’da da Rusya’da Taşnaksutyun komitaları kuruldu. Yöntem olarak terörizmi benimseyen bu örgütlere göre, amaca ulaşabilmek için bütün Ermenileri genel bir isyana teşvik ederek Türklere karşı savaştırmak gerekiyordu. İşte bu düşünceyle söz konusu komitalar yabancı devletlerin desteğiyle bir kısım Ermenileri silahlandırdılar. Silahlı Ermeni çeteleri İngiltere ve Rusya gibi Osmanlı Devleti’ni parçalamak isteyen devletlerin de kışkırtmalarıyla Doğu Anadolu’da bir devlet kurmak üzere harekete geçtiler.

Ermeni çeteleri tarafından 1890’da Erzurum’da, 1892-1893 yıllarında Merzifon, Kayseri ve Yozgat’ta; 1894’te Sason’da, 1895’te Zeytun’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, 2017, 178)

Tüysüz’ün anlatısı, Ermenilerin fail olduğu pek çok tarihsel olaya referans verdiğinden ötürü incelenen ders kitapları arasında Ermeni bağımsızlık hareketine en geniş yer veren anlatılardan biri olarak dikkat çeker. Fakat yeni müfredata göre hazırlanmış Tarih 11 ders kitabı, bunun da ötesine geçerek, “1915 Tehcir (Zorunlu Göç) Kanunu’nun çıkarılması öncesinde ortaya çıkan Ermeni isyanları” başlıklı bir tablo hazırlamıştır (Laçın ve ark., 2018, 108). İlginç olan, söz konusu tabloda Hınçak partisinin 1890’da Kumkapı’da ya da 1895’te Bab-ı Ali’de düzenlediği mitingler de yer almaktadır. Bunlar birer isyan girişimi, bildiri dağıtmak ve propaganda suretiyle ayaklanmaya teşvik olarak sunulmaktadır. Bu tabloda sayılan olaylar arasında 1890 Erzurum İsyanı hem Taşnak, hem Hınçak partilerine, 1894 Sason İsyanı Hınçak partisine, Zeytun (1895) ve Van (1896) İsyanları tanımsız bırakılmış bir

⁹⁹ Bu noktada Ermeni Tarihi 11 ders kitaplarında söz konusu ayaklanmaların “Ulusal Bağımsızlık Hareketi” olarak sunulduğunu ve önde gelen isimlerinin Ermeni ulusunun kahramanları olarak betimlendiğinin de altını çizmek gerekir (Melkonyan ve ark., 2015a, 71-103; Melkonyan ve ark., 2015b, 206-246).

“komitacılığa” atfedilmektedir. Tüysüz’ün kaleme aldığı ders kitabında da olduğu gibi bu kitapta da Adana’da 1909’da Ermenilere uygulanan katliamın, ki Ermeniler nazarında edebi tanıklıkları da söz konusudur,¹⁰⁰ Ermenilere mal edildiğine dikkat çekmekte fayda var. Bu anlatıya göre, Adana’daki felakette Ermeniler kendi kendilerini öldürmüştür.

Ermeni “komitacılığı” ve “isyanlar” anlatısı elbette inkârcı tezin en temel argümanlarından birini teşkil eder, fakat ders kitaplarında genellikle tek tek olaylardan bahsedilmeden, hepsi aynı torbaya atılmış ve tortusu “Ermeniler Osmanlı’ya ihanet etti” olarak özetlenebilecek bir çerçevede sunulmaktadır. Burada gene bir “Ermeni Terörü” vurgusu göze çarpmakta, Osmanlı Bankası’na yapılan eylem ile Abdülhamit suikast girişimi de bu açıdan ele alınmaktadır. Henüz “terör” kavramının bile siyasi arenada tedavüle girmediği bir dönem ile ilgili olarak yapılan betimlemelerde sıklıkla “Ermeni Terörü”ne referans verilmesi, bir tür anakronizm ve gelecekte, yaklaşık yüzyıl sonra ASALA üzerinden yaşanacak olan terör eylemleri ile tarihsel bir süreklilik kurmak amacına işaret etmektedir. Aynı zamanda bu durum, Türkiye’nin kendi güncel siyasi ajandasında ilk sıralarda yer alan ve ülke içerisindeki iktidarı pekiştirmeye yarayacak şekilde sürekli bir “iç düşman” arayışının “terör” ile ikame edildiği bir bağlama da denk düşmektedir. Böylece Türkiye’ye yönelik “dış tehditler”in yüzyıllara yayılan sürekliliği ispat edilmeye çalışılmakta, yeni nesiller bu tehlike karşısında her zaman hazırlıklı ve uyanık olmaya çağrılmaktadır. Öyle ki yeni müfredata göre hazırlanmış MEB basımı Tarih 11 kitabında, Ermeni Meselesi’nin ele alındığı bölümde uzun bir okuma parçası sunulmakta, bu kapsamda “eğitim” kisvesi altında dış güçlerin azınlıkları ayaklandırma planlarını nasıl devreye koyduğu tartışıldıktan sonra bu uygulamanın bir diğer örneği olarak “FETÖ/PDY terör örgütü” tarafından izlenen siyaset açılımlanmaktadır. Buna göre ülkenin “birlik ve bütünlüğüne kast etme” girişimlerinden biri olarak 15 Temmuz 2016 “kalkışması”, söz konusu terör örgütünün orta ve uzun vadeli eğitim faaliyetleri sayesinde hayata geçirilebilmiştir. Bu kalkışmanın durdurulabilmesi ancak “Türk milleti”nin canını ortaya koymasıyla mümkün olabilmiş, “Batılı güçlerin kendi emelleri için eğitim kurumları başta olmak üzere birçok iç unsuru kullandığı” halde başarılı olamayacakları kadar güçlü bir iradenin içkin olduğunu da kanıtlamıştır (Laçın ve ark.,

¹⁰⁰ Bkz. Yeseyan, Z. (2014). *Yıkıntılar Arasında*. İstanbul: Aras Yayıncılık.

2018, 110). İlgili okuma parçası, her ne kadar bu tez çalışmasının analiz alanına doğrudan girmiyor olsa da, tarihsel olayların siyasi kullanımları bağlamında Türk tarihyazımının gidebileceği noktayı göstermesi açısından son derece önemli bir örnektir ve bu doğrultuda birebir alıntılanmayı hak etmektedir:

Şark Meselesi, Eğitim ve 15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi

XIX. yüzyıldan itibaren Batılı güçler Şark Meselesi çerçevesinde Osmanlı Devleti'nin dağılma sürecini hızlandırmak için "eğitim" faktörünü kullanmaya başladı. Bu amaç doğrultusunda Avrupalı devletler, Osmanlı ülkesinde, azınlık ve yabancı devlet okulları açtılar. Misyonerlik faaliyetleri kapsamında ilk olarak, devlette uyum içinde yaşayan Hristiyan ahali hedef seçildi. Hristiyan tebaadaki mezhep ayrılıklarını daha da derinleştirmek amacıyla mezhep okulları açıldı. İngiltere, Fransa, Rusya, Amerika, Almanya vd. devletler, Ortodoks, Katolik ve Protestan okullarını açıp azınlıkları denetime almaya çalıştı. Rum, Bulgar, Sırp, Ermeni vd. azınlıkların çocukları bu okullarda eğitim almaya başladılar. Bu okullardaki çocukların bazıları verilen eğitimler sonucunda geleceğin birer isyancısı olacaktı. Sonuçta Balkanlar ve Anadolu olmak üzere Osmanlı Devleti'nin birçok bölgesinde azınlık isyanları dış kaynaklı eğitim faaliyetleri sonucunda boy göstermeye başladı. Batılı güçlerin, dışarıdan müdahale ederek ülkelerin siyasetine yön verme alışkanlığı başladı. Bunun için hedefledikleri ülkelere müdahale etmek için başka yöntemlere de başvurdular. Ülkelerin iç unsurlarını da birer maşa olarak kullanmaktan geri durmadılar. Tarihte, eğitimin istismar edilerek devletlerin siyasi bütünlüğüne karşı kullanılması örneğine sıkça rastlanılmaktadır. Bu örneklerden biri, FETÖ/PDY terör örgütünün dış aktörlerin planları dâhilinde eğitim kurumlarını kullanarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin birlik ve bütünlüğüne kast etme girişimidir. Batılı güçler orta ve uzun vadede eğitime yatırım yaparak başka devletleri kendi egemenlikleri altına alma planları yapmışlardır. Bu planlarının bir benzerini FETÖ/PDY terör örgütü üzerinden uygulamışlardır. FETÖ/PDY terör örgütü, ülkemizin birçok bölgesinde okullar ve eğitim kurumları açtı. Bu güçlerin denetimi ve teşviğiyle bu örgüt bünyesinde açılan eğitim kurumlarının sayısı hızla arttı. Bu okullardan mezun olanlar devletin önemli kademelerine yerleştirildi. Örgüt üyeleri, devlet içerisine sızarak kendisine gelen talimatlarla hareket etmeye başladı. Sonuçta FETÖ/PDY terör örgütü 15 Temmuz 2016'da, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin iradesini ele geçirme amaçlı bir kalkışma gerçekleştirdi. 15 Temmuz gecesi Cumhurbaşkanı ve Başkomutanımız Recep Tayyip Erdoğan'ın çağrısıyla Türk milleti canını ortaya koyarak darbe girişimine siper oldu (Görsel 3.15). Bu kalkışma saldırısında 251 vatandaşımız şehitlik mertebesine yükselirken 2 bin 193 vatandaşımız gazi oldu. Türk Milleti bu demokrasi destanıyla bir kez daha hiçbir gücün kendi iradesine kast edemeyeceğini dünyaya gösterdi. İşte bu durum Batılı güçlerin kendi emelleri için eğitim kurumları başta olmak üzere birçok iç unsuru kullandığının bir göstergesidir. (Laçın ve ark., 2018, 110)

Bu bölümü sonlandırırken, Türk Tarih ders kitaplarında Ermeni siyasi örgütlenmeleri ve bağımsızlık hareketleri arasında kurulan özdeşliğin Ermeni ders kitaplarında kuruladığını not düşmek önemlidir. Siyasi partiler arasındaki örtüşme ve bağımsız Ermenistan kurma hayalinin ortak bir gaye olarak tüm Ermeniler tarafından paylaşıyor olduğu iddiası, ulusal bir tarihyazımının işlediği Ermenistan'ın resmi ders kitaplarında dahi, geçerli olan bir durum değildir. Buna göre, 1. Dünya Savaşı bir kez patlak verdiğinde, Hınçak Sosyal Demokrat Partisi, Batı Ermenistan'ın bağımsızlığını ancak savaşın kazanılmasında görerek açıkça İtilaf Devletleri tarafını tutarken, Taşnaksütyun üyeleri Ermenilere tebaası oldukları imparatorluğu desteklemeleri çağrısında bulunmuştur. Dolayısıyla Taşnak Partisi taraftarlarınca ikili bir siyaset söz konusudur: Batı Ermenistan'da tarafsızlığın korunması telkin edilirken, Kafkasya'da

Rus birlikleriyle işbirliği teşvik edilmektedir. Diasporik bir muhalefet olarak tanımlanan Bolşevik Ermenileri ise, hakkaniyetsiz buldukları Ermeni bağımsızlık hareketini kınayan bir tavır almışlardır (Melkonyan ve ark., 2015b, 254).

Burada Ermeni ders kitapları açısından siyasi bir ayrımın ortaya çıktığı da görülebilmektedir. Nitekim, Taşnak Siyasi Partisi ile ilişkili okullarda okutulan ve sıklıkla da “Taşnak Tarihi” anlatmakla itham edilen Pastirmadjian kitabı, Ermenistan’da okutulan ders kitabından ayrışan bir tarihsel yorum benimsemektedir. Buna göre Pastirmadjian kitabı, Ermenilerin ulusal bir bilinç kazandığını teslim etmekle birlikte, farklı imparatorlukların himayesi altında ve fakat ortak bir ideolojik yaklaşım içerisinde (anti-emperyalizm) hareket etmekte olduklarını vurgulamakta, dolayısıyla öncelikle kendi halklarının kurtuluşuna odaklanarak farklı siyasi pratikler benimseyebildiklerini açıklamaktadır. Bu doğrultuda dönemin iki emperyalist devleti, İngiltere ve Çarlık Rusyası (ki bu Rusya Transkafkasya’daki Ermenilerin bütün umutlarını sürekli yerle bir etmektedir) karşısında Osmanlı Devleti’nin halen oynayabileceği önemli bir rol olduğunu düşünen Ermeniler, İmparatorluğun bir federal birliğe dönüştürülerek Türk olan ve olmayan tüm milletleri bir araya getirebileceğine samimiyetle inandılar. İmparatorluk bünyesindeki her bir millet, Araplar, Ermeniler, Rumlar, Kürtler, Lübnanlılar, Suriyeliler vs. tek başına emperyalist güçlere karşı koyabilecek kudrette değildi, fakat Osmanlı içerisinde kendi karakterlerini ve özgürlüklerini koruyabilecek kadar da güçlülerdi. Böylece beraber, Türklerin himayesi altında, güçlü bir Osmanlı İmparatorluğu’nu yeniden canlandırabilir, böylece kendi kapasitelerini özgürce geliştirebilirlerdi (Pastirmadjian, 2007, 119).

Öte yandan Hamazkain yayınevi tarafından “sadeleştirilerek” ders kitabı haline getirilmiş bu kitabın orijinali ile karşılaştırılması da yayınevinin politik çizgisinin yazarınkinden nasıl farklılaştığını ortaya çıkarmaktadır. Kabaca özetlenirse, Jön Türk devrimi esnasında Ermenilerin tavrının tartışıldığı bölümde Pastirmadjian, Selanik çevresinde örgütlenen İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin bu coğrafyadaki devrimci ve ulusalcı partiler ile temas kurduğunu, bu bağlamda Ermeni siyasi partileri ile de müzakereler gerçekleştiğini ve özellikle Taşnak partisinin Abdülhamit’in otokratik rejimiyle mücadele konusunda Jön Türkleri destekleme kararı aldığını aktarmaktadır. Bu doğrultuda 1908 Devrimi gerçekleştiğinde devrimci Ermeni siyasi örgütlenmeleri de Jön Türkler ile birlikte hareket etmiş, en azından bu devrimin önemini kamusal düzlemde ifade etmekten çekinmemiştir. Ders kitabı söz konusu bölümü kapatırken,

Nisan 1909'da Abdülhamit'in bir karşı-devrim girişiminde bulunduğunu vefakat başarısız olduğunu ifade etmektedir (Pastirmadjian, 2007, 117-18). Fakat orijinal metnin anlatısı, ders kitabına girememiş bir cümleyi daha içermektedir: “Bu olayda da, Ermeniler, yeni rejimin en sadık destekçileri olduklarını kanıtlamış, onların adanmışlığı ve yardımları sayesinde sayısız Jön Türk siyasi önderi, gerici bir ihtilalin gerçekleşme ihtimalinin ortaya çıktığı birkaç gün boyunca karşı karşıya kaldıkları tehlikeleri bertaraf ederek kurtulabilmiştir” (Pasdermajian, 1986, 396).

Bu tespitler, açıkça siyasi çizginin belli bir kanala angaje olduğu bir düzlemde, tarihin yorumlanışının ne derece farklılaşabileceğinde siyasetlerin rolünü de bir kez daha düşünmeye davet etmektedir. Daha ileride görüleceği üzere, Türk ders kitapları açısından da tarihsel anlatının farklılaşmasında rol oynayan ana etken, yine siyasi düzlem olacaktır.

4.3.3 1. Dünya Savaşı Bağlamı

Ders kitaplarında Ermeni Tehciri'nin tarihsel bağlamını teşkil eden ana tarihsel olay 1. Dünya Savaşıdır. Bu bağlamda Osmanlı'nın savaşa girişi ve Ermenilerin savaşa katılımı, bu süreçte yaşanan gelişmeler ve böylece Tehcir uygulamasına varan politikalar özellikle Türk ve Ermeni ders kitaplarında önemli bir yer tutarken, Fransız ders kitapları nazarında daha ziyade Osmanlı'nın savaştaki yenilgileri veya savaşı bir fırsata çevirmesi üzerinden Tehcir kararının gerekçelendirilmesi ekseninde belirleyici/tetikleyici gelişmeler arasında sayılmaktadır. Hem Türk, hem de Ermeni ders kitapları 1. Dünya Savaşının Tehcir ile olan ilişkisini “Kafkas Cephesi” başlığı altında tartışırken, Fransız ders kitapları konuya daha tematik bir çizgiden yaklaşarak savaş esnasında sivillere yönelik şiddet ve toplumun brütalizasyonu (acımasızlaşma) başlığına yerleştirmektedir. Zira Fransız ders kitapları nazarında ana vurgu Avrupa Tarihi merkezli bir okumadır ve bu doğrultuda 1. Dünya Savaşı öğreniminden edinilmesi beklenen kazanım, “topyekün savaş” ortamının Avrupa ülkelerinde yarattığı tahribatı kavramaktır. Bu doğrultuda Fransız ders kitapları, bu bölümün sonunda daha detaylı inceleneceği üzere, “Yüzyılın ilk Soykırımı: Ermeniler” başlıklı bir vaka çalışması (*étude de cas*) olarak konuyu irdelemekte, tarihsel anlatının önemli bileşenleri arasında yer alan Osmanlı-Ermeni ilişkileri, İmparatorluk altında Ermenilerin durumu, Ermeni ulusal bağımsızlık hareketi ve gönüllü birlikleri, Osmanlı'nın son döneminde ideolojiler ve bunun Ermenilere yönelik siyasetteki

etkileri gibi unsurları büyük ölçüde es geçmektedir. Diğer yandan Ermeni ve Türk ders kitaplarında bu konulara dair detaylı anlatılar, kimi zaman anakronik bir şekilde, ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak bakıldığında, hem Türk, hem de Ermeni ders kitaplarında Tehcir kararının alınmasında 1. Dünya Savaşının oynadığı bağlam, Ermenilerin kurduğu gönüllü birliklerdir. Elbette, Türk ders kitapları bu birlikleri “Ruslar ile işbirliği” kapsamında Ermenilerin Türk ordusunu arkadan vurması olarak betimlerken, Ermeni ders kitapları bu süreci ulus olarak 1. Dünya Savaşına nasıl katıldıkları ve tüm dünyayı etkileyen bu süreçte Ermenilerin nasıl bir rol oynadığı üzerinden tartışmaktadır. Nitekim Hamazkain tarafından basılan ders kitabı bu savaşta Fransa’daki birkaç bin nüfusluk Ermeni toplumunun seferberliğin ilk günlerinden itibaren gönüllü olarak cepheye yazıldığını not düşmekte, “önce İtilaf Devletleri, sonra da Ermenistan bayrağı altında şerefle çarpışan” Ermenilerden 50.000 askerin şehit olduğu, savaşta seferber edilmiş toplam asker sayısı gözetildiğinde bu rakamın “Fransa ve Sırbistan’dan sonra İtilaf Devletleri için yapılmış en büyük fedakarlıklardan biri”ne tekabül ettiğini vurgulamaktadır (Pastirmadjian, 2007, 132). Hamazkain okullarının bulunduğu diaspora ülkelerindeki Ermeni Okullarında okutulan bir tarih kitabı olarak böyle bir vurguyu taşıması elbette anlaşılardır. Zira, saha çalışmasının da ortaya koyduğu üzere, özellikle Fransa’da Ermenilerin varlığını Tehcir öncesine dayandıran bir kolektif bellek ve tarihsel arşiv söz konusudur. Örneğin ARAM (Marsilya) ziyaretinde arşivlerde yer alan fotoğraflar arasında dikkat çeken bir grup 1. Dünya Savaşına Fransız bayrağı altında katılmış Ermeni askerlere aittir ve bu belgeler öğrencilerin dernek ziyaretlerinde ya da Tehcir’i konu alan ders planlarında da kullanılmaktadır.

Burada Türk ders kitaplarının ortak bir tavır olarak Rus İmparatorluğu bünyesinde yaşamakta olan, dolayısıyla savaş esnasında Rusya tarafından askere çağrılmış Ermeni nüfusu genel olarak görmezden geldiği de dikkat çekmektedir. Zira her iki ordunun da etnik kompozisyonundaki çeşitlilik ve birbirine benzerlik göz önünde bulundurulduğunda, Kafkas Cephesindeki herhangi bir Türk-Rus muhaberesi esasen sınırın iki tarafından bulunmak dışında aynı etnik kökeni, kültürü, dili paylaşan halkların karşılaşmasına dönüşmektedir. Bu noktada Pastirmadjian kitabında Osmanlı Ordusunda silah altına alınan Ermeni asker sayısı ise 60.000 ve Rus Ordusunda 120.000 olarak sunulmakta, özellikle Rusya bayrağı altında savaşan farklı etnik grupların askeri organizasyonu konusunda bir sistem söz konusu olmadığından,

dolayısıyla uluslara göre ayrılmış taburlar bulunmadığından, Ermenilerin tüm İmparatorluk bünyesindeki halklarla omuz omuza savaştığı aktarılmaktadır. Bu durum elbette Rus Ordusundaki Ermeni askerlerin yer aldığı belli bir tabur ya da savaştığı belli bir cephe öne sürmeyi güçleştirmektedir. Fakat her hâlükarda ders kitabı Ermenilerin Kafkasya Ordusunun üç ana kolunda görev yaptığını, bunlardan ikisinin de Avusturya-Almanya cephelerine karşı savaştığını belirtmektedir. Bu minvalde ders kitabı, Ermenilerin 1. Dünya Savaşına katılımının önemli muharebeleri de kapsadığının altını çizerek fedakarlıklarının savaşın kaderini değiştirdiğini bir kez daha vurgulamaktadır (Pastirmadjian, 2007, 133).

Tehcir ile doğrudan bağlantılı olan Kafkas Cephesindeki duruma bakıldığında Osmanlı Ordusuna seferber edilen Ermeni askerlerin silah verilmeden topluca imha edildiği incelenen tüm Ermeni kitaplarında belirtilmektedir. Bununla birlikte Pastirmadjian kitabı bu olayı 1. Dünya Savaşı bağlamında Ermeni askerlerin akıbeti ekseninde incelerken, Melkonyan ve arkadaşlarının kaleme aldığı kitaplarda bu uygulama, Soykırım'ın ilk aşaması olarak sunulmaktadır. Türk ders kitapları ise, eğer Ermenilerin askere alınmasından bahsediyorsa, bu askerlerin kaçarak Rus Ordusuna katıldığını öne sürmektedir.

Gönüllü hareketin doğuşu ve genişlemesi. 1914 güzünün başlarında, Kafkasya'daki Rus otoriteler, Ermenilerin Türkiye'ye karşı savaşa dair tavrını öğrenmek için belli adımlar attılar. [...] Ermeniler Rusya ordusuna gönüllü birlikler ile yardım etmeliydi. [...] O günlerde Kafkasya Ermenilerinin ortak bir coşkusu vardı. Gençler tarafından, savaşa aktif katılım gösterilmesi talebiyle binlerce eylem ve gösteri düzenleniyor, gönüllü alaylar kuruluyordu. Rusya ordusunun çok kısa sürede sınırı geçerek bölgeyi ele geçireceğinden ve böylece Van, Bitlis ve Batı Ermenistan'daki Ermenileri büyük bir felaketten kurtaracağına neredeyse kimsenin şüphesi yoktu. [...] Hiç şüphesiz bu [Ermeni gönüllü hareketi] Ermeni silahlı mücadelesinin muzaffer ve şanlı bir sayfasıdır. Fakat, gönüllü alaylar kurulmuş olsun ya da olmasın fark etmeksizin, Jön Türkler Osmanlı Ermenileri'nin soykırımını çoktan planlamıştı. (Melkonyan ve ark., 2015a, 107-110)

Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere, gönüllü birliklere dair anlatı, Melkonyan ve arkadaşları tarafından hazırlanan ders kitaplarında oldukça uzun bir yer kaplamaktadır. Pastirmadjian'ın aksine bu ders kitaplarında Ermenilerin savaşa katılımının Rusya ile uzun bir müzakere süreci neticesinde kararlaştırıldığı, özellikle Batı Ermenistan'da yaşayan nüfusun hangi ordudan yana taraf olacağı meselesinin ancak 1914 sonbaharında netleştiği açıklanmaktadır. Buna göre etnik bir yapılanmaya sahip olmayan Rus Ordusuna “gönüllü birlikler” aracılığıyla Osmanlı topraklarından destek sunacak bir Ermeni askeri biriminin teşekkülü, Batı Ermenistan'ın ve Kilikya'nın Rusya garantörlüğünde bağımsızlıklarını kazanacakları koşuluyla karara

bağlanmaktaydı.¹⁰¹ Savaşın arifesinde Kafkasya Ermeni gençliğinin ortak bir hayali olduğu, bu doğrultuda düzenledikleri gösteriler ve mitingler aracılığıyla seferberlik çağrısı yaptıkları belirtilmekte, böylesine güçlü bir iradenin Rusya tarafından da görmezden gelinemediği aktarılmaktadır (Melkonyan, 2015, 107). 1914-1917 boyunca Ermeni gönüllü birlikleri toplamda 8 müfreze altında organize edilmiş, her bir müfreze Transkafkasya coğrafyasının farklı bölgelerindeki nüfusun katılımıyla şekillenmiştir. Savaşın başlarında kurulan ilk dört müfreze sırasıyla Salmas (İran), İğdır, Kağızman (Kars) ve Sarıkamış yerelinde kurulmuş, 1915 itibariyle Rus Ordusunun zaferlerinin de etkisiyle işgal edilen bölgelerde dört yeni müfreze de bu toplama eklenmiştir. Bu gelişmeler ışığında Kasım 1914'te Tiflis'te bulunan karargah da Nisan 1915 itibariyle cepheye taşınmış ve tüm Ermeni gönüllü birlikleri "Ararat Alayı" adı altında birleştirilmiştir. Ararat Alayı'nın en önemli başarıları, daha Nisan 1915'te, Osmanlı Ordusuna karşı şanlı bir direniş vermekte olan Ermeni gruplara katılarak Van kentini özgürleştirmesidir. Böylece bölgede merkezi bir cephe elde ederek savaştaki konumunu pekiştiren gönüllü birliklerin bu zaferi kısa ömürlü olmuştur; zira Temmuz 1915 itibariyle Rus Ordusu bölgeden bir anda çekilmiş ve hem Ermeni nüfusu, hem de gönüllü birlikleri de Ordu ile beraber geri çekilmeye mecbur bırakmıştır. Bu sürecin ardından Ermeni gönüllü birlikleri gevşemiş, yeniden toparlanabilmesi vakit almıştır. Nihayetinde 1916 yılı başlarına gelindiğinde, toplamda yedi Ermeni gönüllü birliği altında 10.000'e yakın asker mevcut durumdadır (Melkonyan, 2015, 108). Melkonyan ve arkadaşlarının anlatısında Rus Ordularının geri çekilmesinin gerekçesi daha ileride "Ermenistan'ın bağımsızlığını ilan etmesi" olarak açıklanmaktadır. Nitekim Van kentinin Ararat Alayı tarafından işgali neticesinde Aram Manukyan valiliğe getirilmiş ve bu yetkiyi kullanarak Ermenilerden oluşan bir idari yapılanma kurmuştur. Böylece Van, savaş bitiminde kurulacak bağımsız Ermenistan'ın başkenti haline gelmiş, bağımsızlık yönünde ilk adım atılmıştır. Tam da bu noktada Rus Ordularının bölgeden çekildiğine dikkat çeken Melkonyan ve arkadaşlarına göre Rus otoriteleri Ermenilerin bu bağımsızlık ve özerklik uygulamalarından rahatsız olmuş, bundan dolayı 1916 yılı baharında toplam

¹⁰¹ Bu noktada bir parantez açarak, aynı ders kitabının Beşeri Bilimler müfredatına göre hazırlanmış ve genişletilmiş versiyonunda, daha önce de alıntılıdığı üzere, Hınçak ve Taşnak siyasi partileri nezdinde benimsenecek strateji açısından bir farklılığı ortaya çıktığından, Hınçakların açıkça İtilaf Devletlerinden yana taraf olurken, Taşnakların da himayesinde bulunan devletin ordusuna hizmet etmeyi savunduğundan bahsettiğini de kaydedelim (Melkonyan ve ark., 2015b, 254).

sekiz adede ulaşmış Ermeni gönüllü birliklerini dağıtarak Rus Ordusu altında görev yapacak altı tabur şeklinde yeniden organize etmiştir. Bu düzenlemenin ardından savaş sonuna kadar Ermeniler Rus Orduları altında iki sene daha çarpışmayı sürdürmüştür (Melkonyan, 2015, 111). Ders kitabının anlatısında Ermeni gönüllü birliklerinin öneminde iki nokta vurgulanmaktadır. İlki, Pastirmadjian'ın anlatısında da gözlemlenebildiği üzere, 1. Dünya Savaşına Ermenilerin katılımı ve katkısı bağlamında ortaya çıkmakta, Ermeni silahlı direnişinin şanlı bir sayfası olarak betimlenmektedir. İkincisi, ki bu nokta Pastirmadjian kitabında yer almaz, gelecekte kurulacak olan bağımsız Ermenistan'ın düzenli orduya geçişinde önemli bir aşama teşkil ediyor oluşudur. Zira Ermeni gönüllü birliklerinin dağıtılmasından sonra Rus Ordusu altında düzenli ordunun bir parçası haline geçişi de bu sürecin bir parçası olarak okunmaktadır (Melkonyan, 2015, 110-111).

Türk Tarih ders kitapları nazarında 1. Dünya Savaşında Ermenilerin kurduğu gönüllü birlikler, dış güçlerin maşası olarak çoktan kendini belli etmiş bir halkın ihanetinde son noktadır. Bu bağlamda yeni müfredat öncesi ve sonrasındaki anlatının belkemiğini de aynı anlatı teşkil etmektedir. Müfredat değişikliği öncesindeki ders kitabı söz konusu hareketi “ayrılıkçı Ermeni grupları” olarak tanımlamakta, Osmanlı Devleti’ni “parçalamak isteyen parçalamak ve bir an önce savaş dışı bırakmak amacıyla isyancı Ermenilere silah, cephane ve para yardımında bulundu”ğu aktarılmakta ve böylece gönüllü birliklerin kurularak Kafkasya Cephesinde kullanıldığı açıklanmaktadır. Burada önemli bir not, Osmanlı Ordusunda görev yapan Ermenilerin de firar ederek Rus Ordusuna katıldığı yönündedir (Tüysüz, 2017, 201). Müfredat değişikliği sonrasında tedavüle giren MEB basımı ders kitabı ise anlatıyı 1. Dünya Savaşı esnasında yaşanan muharebeleri de kapsayacak şekilde genişletmektedir. Burada göze çarpan ilk husus, 1. Dünya Savaşının çıktığı koşullara dairdir; zira ders kitabının okumasında “İtilaf devletleri (İngiltere, Fransa ve Rusya) için Ermenileri kullanarak bir savaş başlatmak, Türkleri arkadan vurmak anlamı geliyordu [sic]” (Laçın ve ark., 2018, 109). Ermenilerin savaş boyunca İtilaf Devletleri ile eşgüdümlü bir hareket planı izlediğini savunan ders kitabına göre Çanakkale çıkartmasından on gün önce söz konusu devletler Ermenileri genel bir isyan çıkarmaya davet etmiş, böylece Van, Sason ve Bitlis’te arka arkaya ayaklanmalar ortaya çıkmıştır. Bu “isyancılar” daha sonra tekrar dönüleceği üzere, Ermeni ders kitaplarında gönüllü birlikler kapsamında değil, Tehcir uygulamasına direnen halkın “özsavunma mücadeleleri” olarak

anlatılmaktadır. Aradaki fark, basitçe, Rus Ordusuna bilfiil katılmış silahlı ve askeri bir düzen içerisindeki gönüllü birlikler ile yerel olarak örgütlenen, katliamları durdurma çabası içerisindeki “hayatta kalma” mücadelesidir. Her hâlükarda, Türk ders kitabının Gelibolu ile Tehcir arasında tarihsel olarak kurduğu bu bağlantı, yüzyıl sonra, 2015’te, iki olayın anma tarihlerini kesiştirerek Büyük Felaket’in belleğini ezip geçmeye çalışan inkârcı duruşun da temel tavrını özetlemektedir. Bu tespit önemlidir; zira 2015 öncesinde tedavülde olan ders kitaplarında 1. Dünya Savaşı esnasında yaşanan muharebeler arasında Tehcir ile en sık bağlantısı kurulan Sarıkamış Harekatıdır. Müfredat değişikliği sonrasında bu eksenin Gelibolu’ya kaymış olması, 2015 yılında Türkiye’nin benimsediği siyasetin de bir uzantısı ve ders kitaplarına yansımaları olarak okunabilir.

İlginç bir şekilde, bu yansıma sadece genel tarih ders kitaplarında kalmış, örneğin İnkılap Tarihi ders kitaplarında Tehcir ve savaş arasındaki bağlantının kurulduğu ana tarihsel olay Sarıkamış olarak kalmıştır. Top Yayıncılık tarafından basılan 8. sınıf İnkılap Tarihi ders kitabında Osmanlı’nın 1. Dünya Savaşında açtığı ilk taaruz cephesi olan Kafkasya’dan bahsedilmekte, Enver Paşa’nın öncülük ettiği bu girişimin temelinde “Orta Asya Türk Dünyası ile birleşmek” amacını taşıdığı, dolayısıyla Turancılık akımının bir uzantısı olduğu ifade edilmektedir. Ders kitabı her ne kadar Sarıkamış Harekatının başarısızlığa uğramasında “hava koşulları, teçhizat eksikliği ve yiyecek ikmallerinin yapılamaması” gibi etkenlerin rol oynadığını teslim etse de, bir diğer neden olarak, “bölgedeki Ermenilerin bir kısmının Ruslarla iş birliği yapması” da vurgulanmaktadır (Ataş ve Ataş, 2018, 36). 12. sınıf İnkılap Tarihi ders kitabı ise, yine Kafkas Cephesinde Osmanlı’nın taaruz planını Turancılık fikrine dayanarak açıklamakta, fakat Ermenilerin Sarıkamış Harekatının başarısızlığa uğramasında oynadığı rolü es geçmektedir. Burada benimsenen anlatıya göre “binlerce Türk askeri, ağır kış koşulları ve salgın hastalıklar nedeniyle düşmanla henüz savaşmadan şehit” olmuş, ancak bu gelişmeyi fırsat bilen Ermenilerin desteklediği Rus Ordusunun taaruz cephesini savunma cephesine dönüştürecek şekilde bölgeyi büyük oranda işgal edebilmiştir. Ders kitabının bu cephedeki gelişmeleri özetleyişinde dikkat çeken bir unsur, 1916 sonrasında Kafkas Cephesinde görev alan Mustafa Kemal’in bu yenilgileri zafere dönüştürebildiği, böylece Bolşevik İhtilali’nin çıkışıyla geri çekilen Rus Ordularından boşalan bölgede Osmanlı’nın kaybettiği toprakları geri alabildiği yönünde yapılan tespittir (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 35).

1. Dünya Savaşı esnasında Tehcir kararının alınmasını tetikleyen etkenler arasında Sarıkamış'ta yaşanan büyük yenilgi ve bunun yarattığı atmosferin etkisi sadece Türk ders kitaplarında değil, Ermeni ve Fransız ders kitaplarında da, elbette farklı bakış açılarından, konu edilmektedir. Bir kere Ermeni ders kitaplarında da Sarıkamış Harekatı önemli bir yer tutmaktadır. Burada Ermeni ders kitapları, ister gönüllü birlikler, ister Rus Ordusundaki Ermeni askerler üzerinden Ermenilerin de bu muharebede aktif rol aldığını ifade etmektedir. Melkonyan ve arkadaşlarının kaleme aldığı ders kitabı, harekate katılan 90.000 askerlik Osmanlı askeri gücünün kahraman Rus askerleri ve Ermeni gönüllüler tarafından bozguna uğratıldığını, neticede 78.000 Osmanlı askerinin donduğunu, öldürüldüğünü ya da esir alındığını belirtmektedir (Melkonyan, 2015a, 104). Pastirmadjian kitabında ise aralarında yazarın babası Armen Garo'nun da bulunduğu bir dizi Ermeni kumandanın görev yaptığı Kafkas Cephesinde en önemli üç muharebe olarak Sarıkamış'ın yanı sıra, Beyazıt-Eleşkir bölgesindeki çarpışmalar ve Dilman Muharebesi sayılmaktadır (Pastirmadjian, 2007, 134).

Her ne kadar Türk Tarih ders kitapları gönüllü birliklerin Ruslar ile işbirliği yaparak Osmanlı Ordusuna karşı hareket etmesini Tehcir kararının gerekçeleri arasında gösteriyor olsa da, Ermeni ders kitaplarında bu birliklerin kompozisyonuna dair açıklamalar esasen böyle bir gerekçenin öne sürülemeyeceğine işaret etmektedir. Pastirmadjian kitabı doğrudan bu iddiaya seslenerek, Türk hükümetinin 1915-1918 arasında gerçekleşen katliamları o dönemde inkâr etmediğini ve bunu açıklamak, meşru göstermek amacıyla gönüllü birliklere işaret ettiğini not düşmektedir. Bu iddiayı çürütmek amacıyla Pastirmadjian 10.000 kişilik gönüllü birlikler içerisinde baskın olan nüfusun Rusya Ermenileri olduğunun altını çizmektedir. Her ihtimalde Osmanlı Ermenilerinin de bu gönüllü birliklere katıldığını teslim eden Pastirmadjian, bu kesimin de Hamidiye Katliamlarından ve 1912-1914 arasındaki mezalimlerden kaçarak Transkafkasya'ya sığınmış 150.000 Ermeni mülteçiden müteşekkil olduğunu eklemektedir. Gönüllü birliklerin kompozisyonunda son bir grup, 1915'teki katliamlardan sağ kurtularak yine Transkafkasya'ya ulaşmış, ailelerinin ve şehit edilmiş hemşehrilerinin intikamını almak arayışındaki Ermeniler olduğu da belirtilmektedir (Pastirmadjian, 2007, 134-35).

Fransız ders kitaplarında Sarıkamış Harekatı nadiren yer bulmaktadır. Bunlardan bir tanesi, Nathan tarafından 2012'de yapılan müfredat değişikliği uyarınca yayınlanmış olan ortaöğretim 3. sınıf (12 yıllık düzende 9. sene) Tarih-Coğrafya ders kitabında

bulunmaktadır. Ders kitabı, Osmanlı'da Ermeniler ile 1. Dünya Savaşında yaşanan gelişmeler ile ilgili kronolojik bir özet sunar:

1. Osmanlı İmparatorluğunda Ermeniler

Kasım 1914 : Osmanlı'nın Almanya'nın yanında savaşa girişi.

Ocak 1915 : Rusya karşısında Sarıkamış yenilgisi. Bu yenilgiden sorumlu tutulan Ermeni askerler silahsızlandırılır ve katledilir.

Nisan 1915 : İstanbul'da yüzlerce Ermeninin toplanması.

Mayıs-Ekim 1915 : Ermenilerin Suriye-Mezopotamya çöllerine tehciri ve yaz boyunca kitlesel ortadan kaldırma.

1918 : Kafkasya'da Ermenistan Cumhuriyeti'nin kuruluşu. (Hazard-Tourillon ve Fellahi, 2012, 46)

Sarıkamış Harekatı ders kitaplarının yanı sıra, öğretmen kılavuzlarında da mevzu bahis olabilmektedir. Bordas tarafından yine aynı seviyenin Tarih-Coğrafya dersi için yayınlanan öğretmen kitabında Sarıkamış'ta alınan yenilgiden Ermenilerin sorumlu tutulduğu ifade edilmekte, bu gelişmenin de Soykırım uygulaması için başlangıç işareti olduğu not düşülmektedir. Anlatı, kısaca iki cümle içerisinde Jön Türklerin Ermeni elitleri ve liderleri tutuklayıp infaz ettiğini, hayatta kalanların da susuzluk ve açlıktan ölecekleri Suriye çöllerine tehcir edildiğini açıklamaktadır (Dalbert ve Le Prado-Madaule, 2012, 20).

4.3.4 Tehcir Kararının Alınması

Tehcir kararının alınmasına dair açıklamalara yine Fransız ders kitaplarından devam edecek olursak, genel olarak çok basitleştirilmiş bir anlatının mevcut olduğu tespit edilebilir. Bu sebepten ötürü kararın alınması sıklıkla 1. Dünya Savaşı esnasındaki gelişmelere ya da Jön Türk ideolojisine bağlanmakta, çoğunlukla da bir tarihsel belge (Tehcir Kanunu, misyonerlerin tanıklığı ya da Talat Paşa'nın telgrafı vb.) eşliğinde sunulmaktadır. Hachette tarafından yayınlanan lise 1. sınıf tarih ders kitabı, örneğin, Ermenilerin Osmanlı İmparatorluğunun kuzey bölgelerinde yaşayan Hristiyan bir azınlık olarak tanıtmakta, "1913'te iktidara gelen milliyetçi bir hareket olan Jön Türkler" tarafından etnik ve dini bir temelden hareketle Devlet'i yeniden inşa etme politikalarına engel olarak görüldüklerini ifade etmektedir. Ders kitabındaki bu kısa paragraf, Ermenilerin aynı zamanda 1. Dünya Savaşı esnasında Osmanlı Ordusunun aldığı askeri yenilgilerin de sorumlusu görüldüğünü belirterek sonlanmaktadır (Lécureux ve Prost, 2012, 50). Aynı ders kitabının üniteye giriş sayfasında 1. Dünya

Savaşı kapsamında işlenecek konular tanıtılırken de Ermeni Soykırımını anlatısına yer verilmektedir:

Birinci Dünya Savaşı esnasında kitlesel şiddet uygulamaları sivil nüfuslara da dokunmuştur. Osmanlı İmparatorluğunda hükümet Türk olmayan azınlıkları göndermek istemektedir. Bu azınlıklar arasında Hristiyan bir halk olan Ermeniler 19. yüzyıl sonlarından itibaren zulme uğramaktadırlar. Osmanlı İmparatorluğu savaşa girdikten sonra Ermenileri düşman Rusya ile işbirliği yapmakla suçlar. 1915'te onları ortadan kaldırmaya karar verir. Bu Soykırım Ermenilerin en azından yarısının kaybı ile sonuçlanmıştır. (Hazard-Tourillon ve Fellahi, 2012, 46)

Bu derli toplu bir paragraflık özetten de anlaşılabilceği üzere, Fransız ders kitapları nazarında Ermeni Tehciri'nin mevzu bahis edilişi, 1. Dünya Savaşı esnasında sivillere yönelen kitlesel şiddete bir örnek vaka sunmaktır. Öte yandan Tehcir kararının alınmasında etkili olan faktörler de yine 1. Dünya Savaşı bağlamında Osmanlı Ordusu'nun yenilgilerine ve Jön Türk hareketine bağlı olarak yorumlanmaktadır. Hatier tarafından yeni program uyarınca düzenlenmiş ve 2019 yılında yayınlanmış olan lise 1 tarih kitabı ise Osmanlı'nın sadece 1. Dünya Savaşında değil, öncesinde de tecrübe etmekte olduğu genel toprak kaybının Ermenilere yönelik düşmanca bakış açısını tetiklediği, bunun dolayısıyla Osmanlı gerilemesi ile ilişkili olduğu, iktidarın birbiri ardına bağımsızlık ilan eden ve Osmanlı'dan kopan milletler kategorisinde sıranın Ermenilere gelmesinden korktuğu açıklanmaktadır (Ivernel ve Lecoutre, 2019, 270). Nathan tarafından 2012 müfredatına göre yayınlanan lise 1. sınıf tarih ders kitabında da Osmanlı'nın Kasım 1914 itibariyle Üçlü İttifak tarafında savaşa girdiği belirtilmekte, Ocak 1915'te Osmanlı Ordusunun Rusya karşısında aldığı yenilgilerden Ermenileri sorumlu tutarak ihanetle suçladığı ve üç ay sonra da soykırım uygulamasının başlatıldığı ifade edilmektedir (Carnat ve Godeau, 2012, 73).

Türk ders kitaplarındaki anlatı açıkça yenilgilerden Ermenilerin sorumlu tutulduğunu göstermektedir. Zira 2015 yılında tedavülde olan İnkılap Tarihi ders kitabında "Ermeniler, Kafkasya Cephesi'ndeki birliklerimize karşı Ruslarla iş birliği yaparak ordumuzu arkadan vurdular" denilerek bu cephedeki başarısızlıkların Ermenilerden kaynaklı olduğu netlikle ifade edilmektedir. Anlatının devamında cephe gerisinde Ermenilerin Müslüman halka katliamlar gerçekleştirdiği aktarılmakta, Osmanlı Hükümetinin de bu gelişmeler neticesinde düşmanla işbirliği içerisindeki Ermenileri cepheden uzak bir noktaya yerleştirmek istediği ve bu amaçla Tehcir Kanunu çıkarttığı açıklanmaktadır. Tehcir kararının alınmasında sadece Müslüman halkın değil, aynı zamanda Ermenilerin de can güvenliğinin göz önüne alındığı vurgulanmakta, bu bağlamda tehcirin "alınabilecek en insani önlemlerden biri" olduğunun altı çizilmekte,

başarıyla uygulanan göç uygulaması esnasında yol şartlarından kaynaklanan sebeplerden ötürü hayatını kaybeden Ermenilerin bulunduğu da not düşülmektedir. Anlatı, bu uygulamanın Ermeniler tarafından “soykırım” olarak görüldüğü ve bu iddiaları dolayısıyla Türkiye’den tazminat ve toprak talebinde buldukları açıklamasıyla sonlanmaktadır:

Ermeni terör örgütleri Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin birkaç cephede birden savaşmasından yararlanarak saldırılarını arttırdılar. Şubat 1915’te başlayan bu son ayaklanmalar sırasında Ermeniler, Kafkasya Cephesi’ndeki birliklerimize karşı Ruslarla iş birliği yaparak ordumuzu arkadan vurdular. Ayrıca Muş, Van, Bitlis gibi cephe gerisinde bulunan illerimizdeki savunmasız Müslüman halka yönelik toplu katliamlara giriştiler. Osmanlı Hükûmeti de bunun üzerine ayaklanma çıkaran ve düşmanla iş birliği yapan Ermenileri cepheden uzak, güvenli bir bölgeye yerleştirmek istedi. Hükûmet bu amaçla “Sevk ve İskân Kanunu”nu çıkardı. Ardından da bu Kanun’a dayanarak Doğu Anadolu’da yaşayan Ermenileri o zamanlar bir Osmanlı toprağı olan Suriye’ye göç ettirdi. 1915 yılında uygulanan bu göç kararı savaş sırasında alınabilecek en insani önlemlerden biriydi. Osmanlı Hükûmeti bu kararıyla yalnızca Müslüman halkın değil, bölgedeki Ermenilerin de can güvenliğini sağlamayı amaçladı. Aynı şekilde göç sırasında ve sonrasında herhangi bir olumsuzluğun yaşanmaması için gereken hazırlıkları yaptı. Bu sayede tehcir adı verilen göç başarıyla uygulandı ve Ermenilerin çoğu güvenli bölgelere yerleştirildi. Az sayıdaki Ermeni ise yol şartlarının ağırlığı ve hastalık gibi nedenlerle hayatını kaybetti. Ancak bugün bazı Ermeni grupları 1915 yılındaki göç sırasında ortaya çıkan kayıpların planlı bir soykırımın sonucu olduğunu öne sürmektedirler. Ermeniler bu asılsız soykırım iddialarının Türkiye Cumhuriyeti tarafından kabul edilmesini ve devletimizin kendilerinden özür dilemesini istemektedirler. Ayrıca Türkiye’den tazminat ve toprak talebinde bulunmaktadır. (Tüysüz, 2015, 209)

Türk ders kitaplarında Tehcir kararının gerekçelendirilmesi, kimi durumlarda 1. Dünya Savaşı bağlamının da çok öncesine erişebilmektedir. Burada rol oynayan ana etken, kuşkusuz, ders kitabı yazarlarının meseleye yaklaşımı ve inkârcı tez açısından benimsedikleri tutumdur. Örneğin 8. sınıf İnkılap Tarihi kitabına göre Ermenilerin 1. Dünya Savaşı esnasında Ruslar ile işbirliği yapmasına yol açan planlar, yani bağımsız bir Ermenistan devleti kurmak, Osmanlı’yı parçalamak vb. esasen Ermeni Meselesi’nin ortaya çıktığı 19. yüzyılın ikinci yarısından beri Batılı Devletler tarafından ortaya konan politikaların bir sonucudur. Dolayısıyla 1. Dünya Savaşı bu politikalarda yeni bir aşamayı teşkil etmekte, “iki ateş arasında kalan” Osmanlı Devleti’nin de cephe gerisinden gelecek saldırıları önlemek gibi meşru bir gerekçeyle Tehcir kararının açıklanmasına olanak tanımaktadır. Ders kitabı, tehcir uygulaması esnasında Ermenilerin hayatını kaybetme sebeplerine doğa koşulları ve hastalıkların yanı sıra eşkıya saldırılarını da eklemektedir:

Ermeniler, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında bazı isteklerde bulunmaya başlamışlardı. Ermenilerin bu isteklerinin nedeni, Fransız İhtilali sonucu ortaya çıkan milliyetçilik akımı ve Osmanlı Devleti’ni paylaşmak isteyen devletlerin uyguladıkları politikalarıdır. Önce Rusya’nın daha sonra da İngiltere’nin teşvik ve desteği ile Ermeniler teşkilatlanmaya başladı. Rusya, Doğu Anadolu’dan Akdeniz kıyılarına uzanan bir Ermeni Devleti kurdurup bu devlet üzerinden Akdeniz’e inmek ve güç sahibi olmak istiyordu. İngiltere ise Rusya’yı engellemek amacıyla Ermenileri kendi çıkarları doğrultusunda kullanmayı hedeflemişti. Bu durum,

Ermenilerin Doğu Anadolu başta olmak üzere, ülkenin pek çok yerinde çete eylemleri başlatmasına ve Ermeni sorununun ortaya çıkmasına neden oldu. Ermeni Hınçak ve Taşnak komiteleri, İstanbul ile Doğu Anadolu'nun bazı şehirlerinde Osmanlı yöneticilerine ve halka saldırılar düzenlemeye başladı. Osmanlı İmparatorluğu bu olayları önlemeye çalışırken karşısında her defasında İngiltere, Fransa ve Rusya'yı buldu. Birinci Dünya Savaşı'nın başlarında Ermeni ayaklanmaları artarak devam etmiş, Ermenilerin Ruslarla iş birliği yapması nedeniyle de Osmanlı Devleti iki ateş arasında kalmıştır. Osmanlı Hükümeti, hem halkın can ve mal güvenliğini sağlamak hem de Türk ordusuna cephe gerisinden gelebilecek saldırıları önlemek için 1915'te "Tehcir (Sevk ve İskân) Kanunu"nu çıkardı. Bu kanunla, Ermenileri zorunlu olarak o sırada Osmanlı toprakları içinde bulunan Suriye, Kuzey Irak ve Lübnan'a göç ettirdi. Bu topraklar, savaş alanının dışında kalan güvenli topraklardı. Yaşanan bu göç sırasında zorlu doğa koşulları, hastalıklar ve eşkıya saldırıları gibi nedenlerle bazı Ermeni vatandaşlar hayatını kaybetti. (Ataş ve Ataş, 2018, 36)

Tehcir kararının gerekçelendirilmesine dair son bir örnek, 2018 basımlı 12. sınıf İnkılap Tarihi ders kitabından verilebilir. Buradaki anlatıda Ermeni faaliyetlerinin ekseni Ruslarla işbirliğinden çıkarak doğrudan Müslüman ve Türk nüfusu hedef alan bir mezalime kaymaktadır. Buna göre Üçlü İtilaf Devletleri, Osmanlı topraklarını paylaşma planları çerçevesinde Ermenileri kışkırtarak Doğu Anadolu'da bağımsız bir devlet kurmaya teşvik etmekte, bu doğrultuda harekete geçen Ermeni çeteleri de 1. Dünya Savaşı esnasında pek çok şehirde Müslümanlara yönelik katliamlar düzenlemektedir. Türkler bu mezalim karşısında göç etmek mecburiyetinde kalmakta, hatta göç eden kabileler de yolda yine Ermeni çetelerin saldırısına uğrayarak katledilmektedir. Ruslar, böylece Ermenilerin Doğu Anadolu'da yarattığı kargaşadan faydalanarak Osmanlı topraklarına girmiş ve ilerleyebilmiştir. Osmanlı bu gelişmeler karşısında Tehcir kararını almak zorunda kalmış, bu karar sadece bölgedeki Türk ve Müslüman nüfusun değil, aynı zamanda "sadık" Ermeni nüfusun da güvenliği gerekçe gösterilerek alınmıştır. Zira bölgedeki Ermeni çetelerin faaliyetlerinden Ermeniler de bizzat zarar görmektedir:

1915 Olayları: Osmanlı Devleti'ni paylaşma planı yapan Rusya, İngiltere ve Fransa; Ermenileri kışkırtarak Doğu Anadolu'da bağımsız bir devlet kurmaları için onları harekete geçirdi. I. Dünya Savaşı'nda, Kafkas Cephesi'nde, Osmanlı ordusu Ruslara karşı çok zor koşullar altında mücadele etmeye çalışırken, bazı Ermeniler de çeteler oluşturarak devlete karşı ayaklandılar. Bu gelişmeler Rus ordusunun da ilerlemesini kolaylaştırdı. Hınçak ve Taşnak komiteleri öncülüğünde kurulan Ermeni çeteleri; Van, Erzurum, Bitlis, Diyarbakır, Elazığ gibi Anadolu'nun birçok yerinde Müslüman halka yönelik katliamlar yaptılar. 1915'te, Ermenilerin Van'da yaptıkları katliamlardan sağ kurtulabilen Türklerin bir kısmı, yaşadıkları vahşet karşısında evlerini terk edip Anadolu'nun içlerine doğru göç etmek zorunda kaldı. Göç eden Türkler, yollarda Ermeni çeteleri tarafından saldırıya uğradı ve pek çoğu katledildi. Osmanlı Devleti, Kafkas Cephesi'nde Ruslara, Çanakkale Cephesi'nde İngiliz ve Fransızlara karşı savaşırken, aynı anda Ermeni çetelerinin de içerideki saldırıları karşısında zor durumda kaldı. Ruslar, silahlандırdıkları Ermenilerin, Osmanlı topraklarında yaptıkları katliam ve saldırılarından yararlanıp Doğu Anadolu içlerine kadar ilerledi. Ermenilerin yaptıkları saldırı ve katliamlar karşısında Osmanlı Devleti, birtakım tedbirler almak zorunda kaldı. [...] Alınan bütün tedbirlere rağmen Ermenilerin saldırı ve katliamları artarak devam etti. Ermeniler, başka bölgelerde de isyan çıkardılar. Bunun üzerine hem iç güvenliği sağlamak hem de cephelerde Türk askerinin güvenliğini artırmak için, 27 Mayıs 1915'te Sevk ve İskân (Tehcir ya da Zorunlu Göç) Kanunu çıkarıldı. Bu kanunla Ermeniler arasından Ruslarla iş birliği içinde

olanlar, çeteciler ve isyan hareketine karışanlar zorunlu olarak göçe tabi tutuldu. Göç ettirilenler Osmanlı sınırları içerisindeki başka bölgelere yerleştirildiler. Böylece binlerce Ermeni vatandaşın da can ve mal güvenliği sağlandı. Çünkü Ermeni çeteleri, isyanlara ve katliamlara katılmayan diğer Ermenileri de öldürüyordu. (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 35-36)

Her ne kadar anlatılar birbirine çok benziyor gibi görünse de satır aralarında ince nüans farklılıkları sezinlenebilmekte, argümanların ağırlık merkezinde belli kaymalar tespit edilebilmektedir. Burada alıntılanan üç ayrı İnkılap Tarihi ders kitabı, daha önce inkârcılık ile ilgili bölümde tartışılan üç farklı tez tespitine de bu bağlamda delalet eder. Nitekim Adalian'ın (1992) tespit ettiği üç tez (inkârcı, revizyonist ve gerekçelendirmeci) ile Doğan Gürpınar'ın (2016) tespit ettiği üç siyasi pozisyon (sol, sağ ve merkezi) bu üç ders kitabında kendisini farklı oranlarda hissettirmektedir. Tüysüz'ün kaleme aldığı ders kitabı (2015), Ermeni gönüllü birliklerinin Ruslarla aynı cephede yer almasını “düşmanla işbirliği” olarak tanımlaması ve “arkadan vurma” vurgusu ile gerekçelendirmeci teze, daha Ermeni Sorunu'nun başladığı tarih itibariyle süregelen bir “Ermeni Terörü” anlatısını takip etmesi ve dış güçlerin oynadığı role atfettiği önem üzerinden anti-empyralist bir sol siyasi görüşün argümantasyonuna yaklaşmaktadır. Buna karşılık Ataş ve Ataş tarafından hazırlanan ders kitabı (2018), Ermenilerin Osmanlı'yı “arkadan bıçaklaması” eksenli bir argüman yerine “cephe gerisinde güvenliği sağlamak” kaygısının ön plana çıkartıldığı görece yumuşatılmış bir gerekçe sunarak revizyonist teze yakınlaşmakta, bu bağlamda Osmanlı'nın meşru egemen iktidarı temsil ettiği görüşüne dayanarak alınan kararın mecburi bir karakter taşıdığı vurgusuyla merkezi siyasi görüşün argümantasyonunu takip etmektedir. Son olarak Çevik, Koç ve Şerbetçi'nin İnkılap Tarihi kitabı (2018), asıl katliamı yapanın Ermeniler olduğu ve hatta Tehcir uygulamasının Ermenilerin de güvenliği gözetilerek gerçekleştirildiği argümanlarını benimseyerek inkârcı tezin çok daha radikal bir biçimde savunulduğu bir anlatı tercih etmekte, bu doğrultuda Müslümanlara uygulanan mezalimi Ermenilerin çektiği acıların karşısına koymasıyla da sağ tandanslı bir siyasi çizginin takip edildiği izlenimi vermektedir. Ders kitaplarındaki anlatıların satır aralarından okunan bu farklılaşma, Türkiye Tezi üzerinde halen bir mutlak ortaklığın kurulmadığı, anlatının farklı tarih okumalarına ve siyasi görüşlere göre çeşitlenebileceğine işaret etmektedir.

Ermeni ders kitapları ise Tehcir kararının alınmasını 1. Dünya Savaşından çok daha önceki bir takım tarihsel olaylar ve gelişmeler ile ilişkili olarak açıklamaktadır. Zira bu kitaplar nazarında Ermeni gönüllü birlikleri ile Soykırım arasında doğrudan bir

ilişki kurulamaz; burada söz konusu olan daha ziyade “kararın” zaten çok daha önceden alınmış olduğu, yürürlükte olan bir anti-Ermeni politikanın savaş fırsat bilinerek uç bir noktaya taşındığı bir bağlamdır. Dolayısıyla Ermenistan basımlı ders kitaplarında “*Medz Yeghern*” başlığı altındaki bölümlerde Abdülhamit döneminde başlatılan Soykırım programının sonraki hükümetlere nasıl miras bırakıldığı, Jön Türk ideolojisi, Türkleştirme politikaları ve ekonomik etkenler gibi unsurlar üzerinden tartışılmaktadır. Buna göre genel müfredata göre hazırlanan ve sadeleştirilmiş Ermeni ders kitabında “Ermeni Soykırımı – Jön Türk Hükümetinin Programı” başlıklı girizgah, Ermenilerin ortadan kaldırılması planının 1910-1911 yıllarında Selanik’te gerçekleşen gizli İTC toplantılarında alındığı,¹⁰² dolayısıyla Soykırım planının Ermeni Sorunu kapsamında devlet tarafından geliştirildiği ve 1. Dünya Savaşı esnasında uygulamaya konduğu açıklamasına yer vermektedir. Bu doğrultuda Jön Türk liderlerinden Bahattin Şakir tarafından bizzat kurulan ve hapisanelerden serbest bırakılmış hükümlülerin katılımıyla oluşturulan Teşkilat-ı Mahsusa örgütü aracılığıyla ve Talat Paşa’nın tekmil kontrolü altında katliamların gerçekleştiği belirtilmektedir (Melkonyan, 2015a, 112). Dahah detaylı bir anlatının yer aldığı Beşeri Bilimler müfredatı uyarınca hazırlanmış ders kitabı ise Jön Türklerin Abdülhamit tarafından geliştirilen Soykırım politikalarını miras almasının tesadüf olmadığı, zira Türklerin Avrupa’dan sürülmesiyle birlikte hükümetin birincil önceliğinin Türkler için yeni bir Türkiye yaratmak olduğu ifade edilmektedir (Melkonyan ve ark., 2015b, 255). Burada ekonomik faktörlerin de rol oynadığını not düşen kitaba göre Ermenilerin doğal yetenekleri sayesinde edindikleri birikime el koyarak Jön Türklerin hem birincil rakiplerini ortadan kaldırmak, hem de yaratacakları yeni ulus-devlete sermaye sağlamak amacıyla oldukları aktarılmaktadır (Melkonyan ve ark., 2015b, 256).

¹⁰² Burada ufak ama önemli bir parantez açarak Selanik vurgusunun bambaşka bir bağlamda Türk ders kitaplarında da yer aldığını not düşelim. Buna göre İnkılap Tarihi ders kitapları, Atatürk’ün de memleketi olan Selanik kenti üzerinde özellikle durmakta, bu kentin entelektüel atmosferinden etkilendiğini ifade etmektedir. İncelenen İnkılap Tarihi kitaplarından biri, örneğin, Osmanlı’yı kurtarmaya yönelik fikir akımlarından yüzü Batıya dönük olanların özellikle Selanik’te yoğunlaştığını ve Mustafa Kemal’in böyle bir bağlamda dünyaya geldiğini ifade ederken (Tüysüz, 2015, 10), bir diğeri ise Selanik kentine ayrı bir paragraf adamakta, hatta öğrencilere “bir insanın hayatını yaşadığı şehir nasıl etkiler?” sorusunu yönelttikten sonra nüfusun çoğunluğunun Türk olduğu Selanik kentinde pek çok farklı din ve etnik kökenden gelen halkların birlikte yaşadığına dikkat çekerek Mustafa Kemal’in “yenilikçi ve açık görüşlü” karakterini de bu kültürel ortama bağlamaktadır (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 23). Bir başka İnkılap Tarihi kitabı ise Mustafa Kemal’in memleketi olarak sunduğu Selanik kentinin siyasi ve kültürel önemine dair vurgusunu Osmanlı’nın son dönemlerindeki etkisi üzerinden ele almakta, bu doğrultuda örneğin Meşrutiyet’in İlanı gibi tarihsel gelişmelerdeki payını teslim etmektedir (Ürküt, 2017, 12-13).

Pastirmadjian kitabında ise savaşın hemen öncesindeki son reform girişimi Tehcir kararının alınmasında önemli rol oynayan bir etken olarak göze çarpmaktadır. Buna göre 1. Dünya Savaşının arifesinde, Osmanlı-Ermeni ilişkilerinin yeniden gerilmesine sebebiyet veren önemli bir gelişme, Ermenilerin reform taleplerinin yeniden canlandığı 1908-1909 sonrası bağlamdır. Türkiye ders kitaplarında “II. Meşrutiyet’in İlanı” Ermeni ders kitaplarında ise “Jön Türk Devrimi” olarak işlenen bu konu, Pastirmadjian nazarında Ermenilerin koşullarındaki iyileşmeye ve Osmanlı Devleti’ne güvenlerinin tazelenme sebeplerinin başında gelmektedir. Öyle ki 1914 yılında Rusya’nın öncülük ettiği, Fransa ve İngiltere tarafından da desteklenen yeni bir reform planının yürürlüğe girmesi ile birlikte Osmanlı himayesinde yaşayan Ermeniler nezdinde bağımsız Ermenistan hayallerinin de imparatorluk lehine geri plana itilmiş olduğu ifade edilmektedir (Pastirmadjian, 2007, 122-23). Fakat bu reformlar 1. Dünya Savaşının patlak vermesiyle yine tedavüle girememiş, nihayetinde Jön Türk devriminin de esasen Türkçülük ve Turancılık eksenli bir ideolojik çizgiye kayarak anti-Ermeni bir karakterin baskın hale gelmesiyle sonuçlanmıştır. Bu bağlamda 1. Dünya Savaşını böylesi bir ideolojinin gerçekleştirilmesinde önemli bir fırsat kabul eden Jön Türk yönetimi, Türkleri diğer Türki Asya Devletleri (Azerbaycan ya da Türkmenistan) ile birleşmekten alıkoyan bir engel olarak gördükleri Ermenileri hedef alacak duruma gelmiştir (Pastirmadjian, 2007, 127-28). Bu noktada Pastirmadjian kitabı, burada incelenen başka hiçbir ders kitabında yer almayan bir hususa değinmektedir. Buna göre İTC yönetimi, 1. Dünya Savaşının arifesinde, Ermeni siyasi partileri ile temasa geçerek, Rusya ve Transkafkasya bölgesindeki Ermenilerin ayaklanması ve olası bir savaşta Osmanlı tarafında yer alması için teklifte bulunmuştur. Bu teklifin görüşülmesi amacıyla Ağustos 1914’te Erzurum’da toplanan Taşnak Kongresi, Türk yönetimine şu cevabı vermiştir: Türkiye ve Rusya arasında bir savaş çıkması durumunda Ermeniler, uyruğu oldukları devletin askerleri olarak görevlerini yerine getirecektir. Bir kez savaş başladığında ise İTC yönetimi Ermeni Sorunu’nun nihai çözümü için bu gelişmeyi bir fırsat olarak kullanacak, Ermenilerin ortadan kaldırılması planı böylece devreye sokulacaktır (Pastirmadjian, 2007, 128-29).

4.3.5 Uygulamanın Aşamaları ve Dönemselleştirme

Ermeni Tehciri’ni konu edinen bütün ders kitaplarında mevcut olan ortak nokta, uygulamanın başlaması, gelişimi ve tamamlanışına dair bir dönemselleştirme sunulmasıdır. Türk ders kitapları için bu dönem Nisan 1915’te Ermeni isyanları ile

başlar, Tehcir Kanunu'nun çıkarılması ve uygulanmasıyla gelişir, nihayetinde Ekim 1915'te Osmanlı Devleti'nin tehcir ile istenilen amaca ulaşıldığına kanaat getirmesiyle sonlanır (Tüysüz, 2017, 203-5). Fransız ders kitabında dönemselleştirme bir zaman çizelgesi ve tehcir güzergâhları haritası olarak sunulmuş olup üç aşama tespit edilmiştir: Nisan 1915'te Ermenilere yönelik tutuklamalar ile başlayan soykırım uygulaması, ilki Mayıs-Temmuz 1915'te, ikincisi ise 1915 sonu ile 1916 yılı yaz ayları arasında tezahür eden iki tehcir dalgasıyla devam etmiştir (Blanchard ve Mercier, 2016, 46). Bu noktada Türk ve Fransız ders kitaplarında dönemselleştirmelere yönelik ilginç bir karşılaştırma, ilkinin tehcir uygulamasının bitişi olarak aldığı tarihi ikincisinin yeni bir tehcir dalgasının başlangıç noktası olarak sunmasıdır. Keza Türkiye tarih ders kitabında, tehcir uygulamasının sonlandığı iddia edilen Ekim 1915 ile Ermenilerin geri dönüşü için yasal düzenlemenin vuku bulduğu Aralık 1918 arasında neler yaşandığına dair hiçbir açıklama yer almamaktadır (Tüysüz, 2017, 205). Ermenistan tarih ders kitabı ise, Fransa'da olduğu gibi, soykırım uygulamasının başlangıcını Ermenilerin tutuklanması olarak alır; fakat tarih Nisan 1915 değil, Hınçak Partisi üyesi militanları Paramaz ve 20'lerin tutuklandığı Ekim 1914'tür. Osmanlı'nın savaşa girişiyle birlikte Ermeni erkeklerin askere alınması ve silahaltındayken katledilmeleri ile devam eden süreç, Kafkas Cephesi'ndeki Ermenilerin imhasıyla sürdürülmüştür. Nisan 1915'in gelişiyile tutuklu Ermeniler idam edildiği ve bu tarih itibariyle tüm bölgelerde topyekûn imha sürecinin başladığı belirtilir. Ermenilerin bu katliamlara karşı tavrı özsavunma olarak sunulmakta ve şanlı direnişler sonucunda soykırım uygulamasının 1916 yılı sonlarına kadar uzadığı aktarılmaktadır (Melkonyan ve ark., 2015a, 115-17).

Bu kısa özetten de anlaşılabilceği üzere, üç tarih ders kitabı grubunda Tehcir uygulamasının aşamaları ve uygulama esnasında vuku bulan olaylara dair farklı yorumlamalar söz konusudur. Uygulamanın aşamaları meselesine daha yakından bakılacak olursa, 1915'in "soykırım" olarak tanımlandığı ders kitaplarında, iki aşamalı bir planın yürürlükte olduğu öne sürülmektedir. Buna göre ilk etapta Ermenilerin tutuklanması, silahaltına alınması, toplu olarak tehcir edilmesi gibi bir dizi tedbir alınırken, ikinci etapta söz konusu tutuklu ya da sürgün edilmiş Ermenilerin toplu olarak katledilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu yorum, özellikle Fransız ders kitaplarında çok daha net bir şekilde ortaya konmaktadır. Soykırım'ın iki aşamalı bir uygulama olduğu tespiti Fransız-Ermeni tarihçi Raymond Kévorkian'ın (2006; 2011;

2015) çalışmasında öne sürdüğü bir argüman olduğundan bu durum anlaşılır görünmektedir. Öte yandan Ermeni ders kitaplarında da benzer bir yorumun benimsendiği gözlemlenebilmektedir. Fakat bu noktada Hamazkain yayınevinde basılan ders kitabına kaynaklık eden orijinal çalışmanın (Pasdermajian, 1986) yayın tarihi Kévorkian'ın çalışmasından çok daha eski olduğundan, Beyrut basımlı bu ders kitabında böyle bir vurgunun yer almadığı da tespit edilebilmektedir.

Çizelge 4.3 : Ders kitaplarında Tehcir uygulamasının aşamaları ve dönemselleştirme.

Türk ders kitabı	Ermeni ders kitabı	Fransız ders kitabı
	Ekim 1914 ile 1916 yılı sonu arası	
Nisan-Ekim 1915	1. Ermenilerin tutuklanması	Nisan 1915 ile 1916 yazı arası
1. İsyan eden Ermenilerin tutuklanması	2. Ermeni erkeklerin askere alınışı	1. Ermenilerin tutuklanması
2. Tehcir	3. Kafkas Cephesi'nde katliamlar	2. Tehcirin ilk dalgası
3. Uygulamanın sona erışı	4. Ermeni liderlerin asılması	3. Tehcirin ikinci dalgası
	5. Topyekûn katliam ve Ermeni özsavunması	

Tehcir kararı ile inkârcılık arasında önemli bir bağlantı, 24 Nisan tarihi üzerinden kurulmaktadır. Nitekim 24 Nisan 1915'te İstanbul'daki Ermeni entellektüellerin tutuklanması, Ermeni ders kitapları için Soykırım uygulamasının ilk aşamasını teşkil ederken, Türk ders kitapları için henüz Tehcir kararının söz konusu olmadığı bir anda, Osmanlı Devleti'nin Ermeni isyanlarını durdurmak yönünde aldığı önlemler arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda Ermeni ders kitapları için uygulamanın bir aşaması olan bu konu, Türk ders kitapları için Tehcir kararının alınmasının gerekçelerinden birini teşkil eder. Zira Türk ders kitaplarındaki anlatıdan çıkan sonuç, bu önlemin bile Ermeni isyanlarını durdurmaya yetmediği, daha kalıcı çözümler alabilmek adına belli bir Ermeni nüfusun tehcir edilmesinin mecburi hale geldiği vurgulanmaktadır. Örneğin yukarıdaki tabloya kaynaklık eden Tarih 10 ders kitabında, Osmanlı'nın Ermeni isyanlarına karşı aldığı önlemler arasında 25 Şubat 1915'te Başkomutanlık tarafından bütün yerel karargahlara gönderilen ve Ermeni çetelerine dair uyarı niteliği taşıyan, gerektiğinde olağanüstü hal ilan edilebileceğine onay veren bir bildirin yanı sıra 24 Nisan 1915'te, Van'da özerk bir Ermeni devleti ilan edilmesi gerekçe gösterilerek, Ermeni komite merkezlerinin kapatılması, evraklara el konulması ve ele

başlarının tutuklanması emri de yer almaktadır. Bu sonuncu önlem kapsamında “Taşnak İhtilal Örgütü üyesi 2.345 kişi”nin tutuklandığı belirtilen kitapta, bu kişilerin Ankara ve Çankırı’daki hapisanelere yerleştirildiği de aktarılmaktadır. Son bir not olarak ders kitabı, 24 Nisan tarihinin bugün dünya çapında Ermeni Soykırımı’nı anma günü olarak bellendiğini not düşerek, söz konusu uygulamaların hiçbir bakımdan “soykırım” olarak değerlendirilemeyeceğini vurgulamaktadır (Tüysüz, 2017, 203). 12. sınıf İnkılap Tarihi ders kitabı da benzer bir anlatı izleyerek, 24 Nisan 1915’te Hınçak ve Taşnak komitelerinin merkez ofislerinin kapatıldığını ve üyelerinin tutuklandığını ifade etmekte, bu tarihin Ermeni Soykırımı yıldönümü olarak anıldığını ekleyerek, “Osmanlı Devleti’nin bu genelge ile yaptığı tutuklamaları, Ermeniler katliam olarak göstermeye çalışmaktadırlar. Osmanlı Devleti, insanları katleden Ermeni çetelerini yakalayıp halkın huzurunu sağlamaya çalışmaktan başka bir şey yapmamıştır” yorumunda bulunmaktadır (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 35).

Türk ders kitaplarında önemli bir diğer vurgu noktası, Tehcir kararının ancak diğer bütün çareler tükendikten, alınan önlemler savaş koşulları altında işlemez hale geldiğinden, kısacası “mecbur kalınarak” alındığı yönündedir. Bu bağlamda tüm Ermenilerin tehcir edilmediği,¹⁰³ sadece “sorun çıkaranlar, devlete karşı ayaklananlar, katliam yapanlar” gibi muğlak bir kategorinin tespit edilerek tehcir uygulamasının gerçekleştirildiği savunulmaktadır. Yine Tarih 10 ders kitabından bir örnek verilecek olursa, tüccar, esnaf, öğretmen, mebus, memur ve subay Ermeniler ile Protestan ve Katolik Ermenilerin tehcir uygulaması dışında tutulduğu belirtilmektedir:

Tehcir Kanunu ile asayışı bozan, silahlı saldırılar yapan ya da yapma ihtimali bulunan isyancıların, casusların ve vatana ihanet edenlerin veya etme ihtimali bulunanların tehciri isteniyordu. [...] Osmanlı Devleti, tehcir kararını verirken o yörede ikâmet eden Ermenilerin tamamının isyan edip etmediğini dikkate aldı. [...] Ancak daha sonraki günlerde isyanların bu bölgelere yayılması veya yayılma ihtimali göstermesi üzerine buralarda da tehcir uygulamasına geçildi. Yine de her şeye rağmen zararlı faaliyetlerde bulunmayan Ermeniler ile tüccar ve esnaf olan Ermeniler sevk kapsamı dışında tutuldular. Aynı şekilde Ermeni mebuslar, öğretmenler, memurlar ve subaylar ile onların aileleri tehcire uğramadılar. Ayrıca hasta ve engelli Ermeniler ile Protestan ve Katolik Ermeniler de göç ettirilmediler. (Tüysüz, 2017, 203-4)

¹⁰³ Bu doğrultuda İnkılap Tarihi ders kitabında yer alan dikkat çekici bir nokta, Tehcir’in sadece “Osmanlı vatandaşı olan Ermenilere” uygulandığı, dolayısıyla bütün Ermenileri kapsamadığı vurgusudur (Ürküt, 2017, 41). Osmanlı’nın herhangi bir nüfuzunun bulunmadığı Rusya’daki Ermenileri de tehcir etmeye kalkıştığı gibi bir iddianın hiçbir ders kitabında yer almadığı düşünüldüğünde bu vurgunun tam olarak nasıl bir bağlama oturtulabileceği arayışı da cevapsız kalmaktadır.

Dolayısıyla Türk ders kitabı, dolaylı da olsa, Ermeni ve Fransız ders kitaplarında karşımıza çıkan iki aşamalı bir uygulamanın varlığını kabul etmektedir. Tüysüz'ün kaleme aldığı ders kitabındaki sözler, ilk etapta Tehcir'in sadece isyan eden Ermenileri kapsadığını, fakat zaman içerisinde isyanların yayılması ile birlikte uygulamanın kapsamının genişletildiğini kabul etmektedir. Yine başka bir örnek, MEB tarafından yeni müfredata göre basılmış olan Tarih 11 ders kitabında karşımıza çıkmaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere bu kitapta Ermeni Meselesi sadece üç sayfada bütünsel olarak açıklanıp geçilmekte, hatta "1. Dünya Savaşı" bağlamında bile değil, "Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi" bağlamında Osmanlı'nın son dönem dış siyasetleri bağlamında incelenmektedir. Zaten müfredat uyarınca kronolojik değil, tematik bir sınıflandırmaya dayanarak üniteler belirlenmiş olduğundan, bu ders kitabında 1. Dünya Savaşına ayrılmış ayrı bir bölüm de bulunmamaktadır. Dolayısıyla Şark Meselesi ile başlayıp Tehcir ile biten bir sayfalık uzun bir özet söz konusudur. Bu kapsamda ortaya konan anlatı, sadece belli bölgelerdeki Ermenilerin tehcire tabi tutulduğunu ifade etmekte, bu süreçte Ermenilerin can ve mal güvenliğinin sağlanması hususuna özel bir ihtimam gösterildiğinin altını çizmekte, örneğin İstanbul ve İzmir'de yaşayan nüfusun bu kapsamın dışında tutulduğunu belirtmektedir. Tüysüz'ün yazdığı ders kitabındakinin aksine, bu kitapta belli mesleklerin erbabı olan ya da belli bir kiliseye mensup Ermenilerin tehcir kapsamı dışında tutulduğu belirtilmemektedir:

Bu durum karşısında İttihat ve Terakki Hükûmeti tedbir aldı. 27 Mayıs 1915'te Geçici Sevk ve İskân Kanunu (Tehcir Kanunu) çıkartıldı. Dâhiliye Nezareti'nin önerisi üzerine çıkarılan bu kanunla bir kısım Ermeni'nin savaş bölgelerinden uzaklaştırılması uygun görüldü. Bu suretle özellikle Van, Bitlis ve Erzurum vilayetlerinde isyana karışan Ermeniler, Halep ve Suriye vilayetlerinin bazı bölgelerine zorunlu göçe tabi tutuldular. Tehcir Kanunu'nda göçe tabi tutulan Ermenilerin can ve mal güvenliklerinin sağlanması, yolculuklarının kolay geçmesi ve gönderildikleri yerlerde yerleştirilmelerine özen gösterilmesi de önemle belirtildi. Zorunlu göç, bütün Ermenilere uygulanmadı. Erzincan, Samsun ve Adana'daki Ermeniler zorunlu göç dışında tutuldular. İstanbul'da ise 77 bin 835 Ermeni'den sadece 235' i ayaklanma nedeniyle tutuklandı. İzmir de yaşayan 20 bin Ermeni'den sürgüne gönderilen olmadı. Zorunlu göç nedeniyle bazı bölgelerde Ermenilerin silahlı direnişi yüzünden olaylar çıkmış, yollarda asayişsizlik ve hastalık sebebiyle kayıplar olmuş, Türkleri az tanıyan Batı kamuoyu kışkırtılmak istenmişti. Avrupa'da zorunlu göçe, adeta soykırım görüntüsü verilerek Batı'da basın yayın organlarında Türkler karşıtı propagandalar yapıldı. (Laçın ve ark., 2018, 109)

Tehcir uygulamasının kısmi niteliğine dair vurgu, kimi zaman resmi talimatlar aracılığıyla da sunulabilmektedir. Nitekim yine Tarih 10 ders kitabı, tehcir uygulaması başladıktan sonra, 29 Ağustos 1915'te Talat Paşa tarafından gönderilen bir talimatta sevkîyatın amacının Ermeni ayaklanmalarını durdurmak, devlet kurma girişimine son vermek üzere milli düşünceleri bertaraf etmek olarak açıklamakta, amacın Ermenileri ortadan kaldırmak olmadığı vurgulanarak "bu sebeple" güvenliklerinin sağlanmasını

arz etmekte, kafilelere saldıranlar hakkında yasal işlem yapılmasını buyurmakta, sevk edilenlerin mal ve mülklerinin hükümet tarafından açık arttırmayla satışa çıkarılarak gelirin sahiplerine ulaştırılacağını taahüt ederek her türlü ihtiyaç için muhacirlere ayrılan bütçeden faydalanılacağını not düşmektedir (Tüysüz, 2017, 204).¹⁰⁴

Fransız ders kitaplarında ise sıklıkla Tehcir'in başlangıç noktasına yer verilmekte, fakat bitişine dair bir tarih sunulmamakta, ayrıca genellikle, yukarıda alıntılanan ders kitabı haricinde, uygulama aşamalarına dair bir bilgi yer almamaktadır. Örneğin 2012 tarihli Hachette basımı Lise 1 Tarih-Coğrafya ders kitabı, "Mart 1915'te binlerce Ermeni, Rusya ile çarpışmaların gerçekleştiği bölgeden uzaklaştırılmış, siyasi ve askeri liderler ortadan kaldırılmıştır. Haziran 1915'te bütün Ermenilerin terk edilmiş bölgelere doğru zorunlu yürüyüşü başlamış, burada hepsi katledilmiştir" diye kısa bir açıklama sunduktan sonra öğrenciyi 3 numaralı tarihsel dokümana yönlendirmektedir (Lécureux ve Prost, 2012, 56). Söz konusu belge, katliamlardan kurtulmayı başaran bir Ermeninin yaşadıklarını ve "ölüm yürüyüşlerini" anlattığı bir tanıklıktır. Buradan da görülebileceği üzere, Fransız ders kitaplarında uygulama, daha ziyade, hayatta kalan Ermenilerin tanıklıkları üzerinden öğrenciye sunulmaktadır; bu tanıklıklara anlatının pedagojisinin tartışıldığı bir sonraki bölümde daha detaylı yer verilecektir.

Ders kitaplarında olmasa da öğretmen kılavuzlarında Tehcir'in aşamalarına ve uygulamanın detaylarına dair bilgiler sunulabilmektedir. Buradan çıkartılabilecek bir sonuç, öğrencilere yaşanan vahşetin detayları hakkında ne ölçüde bilgi sunulacağının kararı öğretmenlere bırakılmaktadır. Örneğin Magnard tarafından basılan Lise 1 Tarih-Coğrafya dersi öğretmen kılavuzu, Ermenilerin 24 Nisan 1915'ten Temmuz 1916'ya kadar Türk hükümeti tarafından planlı bir şekilde ortaya konan bir ortadan kaldırma operasyonunun mağduru olduğunu belirtmektedir. Kılavuz, Soykırım'ın çok daha önce başlamış bir dizi katliamın (1895-1896, 1909) son halkası olduğunu eklemekte, fakat 1915-1916 yıllarındaki uygulamanın sistematik karakteriyle öncekilerden ayrıldığını vurgulamaktadır. Bu minvalde 30 Mayıs 1915'te çıkartılan bir kanunla askeri otoritelere ülke aleyhinde faaliyet gösterdiği düşünülen nüfusun tehirci için

¹⁰⁴ Bu özetin dayandığı orijinal belgede tehcir uygulaması dışında tutulacak olan Ermeniler asker aileleri, sanatkarlar, Protestan ve Katolikler olarak belirtilmektedir. Bunun dışında kitapta yer alan özet, büyük ölçüde ilgili belgenin günümüz Türkçesine çevrilmiş bir halini teşkil etmektedir. Bkz. BOA, DH. ŞFR, 55/292, 16 Ağustos 1331 [29 Ağustos 1915]. Daha ileride göreceğimiz üzere arşiv belgelerinin kullanımı konusunda ders kitaplarında ciddi kafa karışıklıkları ve çarpıtmalar olabildiğinden, referans verilen her belge erişilebildiği ölçüde arşivlerden kontrol edilmiştir.

yetki verildiği not düşülmekte, böylece Ermenilerin evlerini terk etmek ve “açlık yürüyüşü” ya da “ölüm yürüyüşü” adı verilen sürecin başladığı aktarılmaktadır (Soutenet ve Doumerc, 2012, 35).

Ermeni ders kitaplarına gelindiğinde ise uygulamanın şiddetine, yaşanan vahşete ve felakete dair detaylı bir anlatının mevcut olduğu tespit edilebilir. Bu ders kitapları, silahlı alman ya da tutuklanan Ermenilerin başlarına gelenlerin açıklıkla ifade edildiği nadir örneklerdendir. Melkonyan ve arkadaşlarının Genel Müfredat uyarınca kaleme aldığı ders kitabı, 18-45 yaş arası 300.000’den fazla Ermeni erkeğin seferber edildiği Osmanlı Ordusunda 25 Şubat 1915 itibariyle silahsızlandırılıp yol ya da köprü yapımı, cephane taşıma gibi ağır işlere koşulduğunu, uygun bir vakit geldiğinde ise askeri birliğin kalanından izole edilerek infaz edildiğini ifade etmektedir. Ermenilere yönelik baskının sadece imha ve katliam ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda sansür ve susturma politikalarının da devrede olduğunu not düşen ders kitabı, bir yandan Ermeni okullarının ve gazetelerinin kapatıldığını, diğer yandan da yabancı ülkelerin temsilcilerinin tanıklığını engellemek ve yaşanan katliamların dünya medyasında yer bulmasını önlemek amacıyla ülkeye giriş ve çıkışların zorlaştırıldığını eklemektedir. Bu uygulama, özellikle Osmanlı vatandaşlarını hedef aldığından, katliamdan kurtulmaya çalışan Ermenilerin hiçbir kaçış yolu kalmadığı da vurgulanmaktadır (Melkonyan, 2015a, 112-14). 1915 yılı itibariyle Talat, Enver ve Nazım Paşaların verdiği ve işlettiği karar doğrultusunda başlatılan sistemli ve kitlesel katliamlar, yerel otoritelerin de katılımıyla gerçekleştirilmektedir; zira bu kararı uygulamayanlar ile Ermenileri korumak ya da kaçırmak yönünde tavır alanlar vatan haini ve kafir olarak görülecek, buna göre yargılanacak ve infaz edilecektir. Böylece, diye devam ediyor ders kitabı, binlerce Ermeni yaşadıkları köylerde katledilmiş, daha da büyük bir kesim sürgün yollarında öldürülmüştür. Mezapotamya ve Suriye’de kurulan toplama kamplarına varabilenler, burada aç ve susuz bırakılarak ölüme terk edilmiş, bu da yetmemiş, bu kamplara da saldırılar düzenlenmiştir. Jön Türkler ayrıca, özellikle çocukları ve yetimleri din değiştirerek İslamlaşmaya zorlamıştır (Melkonyan, 2015a, 115).

Hamazkain tarafından basılan ve hem Fransa, hem de Lübnan’da Ermeni okullarında kullanılan ders kitabı ise Soykırım planının faileri olarak Talat, Enver ve Cemal Paşaların adını vermekte, “1915’in ilk aylarından itibaren Ermeni Tarihinin en büyük trajik olayı cereyan etmektedir” diye eklemektedir. Pastirmedjian’ın kitabı Soykırım

uygulamasının başlangıcını Ermeni ulusunun siyasi ve entelektüel liderlerinin tutuklanması ve infazı kadar cephede Osmanlı Ordusu altında “sadık bir şekilde ülkesine olan görevini yerine getirmekte ve bu uğurda savaş alanında can vermekte”¹⁰⁵ olan Ermeni askerlerin katli olarak almaktadır. Bunu takiben sivil nüfusun imha edilmesinde yeni bir aşamaya geçilmiş, Mezapotamya çöllerine toplu tehcir esnasında tüm Ermeni nüfusu ordu taburları, jandarma birimleri ve fanatik bir grup tarafından örgütlenen özel teşkilatlar tarafından katledilmiş, genç kızlar ve kadınlar ya Türk haremlerine katılmak ya da ordunun askerlerine hizmet vermek üzere ayrılmıştır (Pastirmadjian, 2007, 129).

Türk ders kitaplarındaki “Tehcir esnasında alınan önlemler” anlatısı, Ermeni kitaplarında tasvir edilen bu vahşet ile taban tabana zıt bir çizgi izlemektedir. Örneğin bir İnkılap Tarihi ders kitabı, “göç sırasında yaşanacak olumsuzlukları engellemek” adına alınan bir dizi önlemi şöyle sıralamaktadır: Kimsesiz çocukların yetimhanelere ya da iyi durumda olan ailelere verilmesi (ki bu çocuklar geri dönüş yasasıyla birlikte “yakınlarına ve akrabalarına” iade edilmiştir), kabilelere saldıran aşiret ve eşkıyaların, görevi kötüye kullanan görevlilerin yargılanması ve cezalandırılması, sevk edilen Ermenilerin bütün ihtiyaçlarının Osmanlı Devleti tarafından karşılanması (Ürküt, 2017, 41). Bir başka İnkılap Tarihi ders kitabı da bu önlemlere ek olarak göç komisyonlarının kurulduğu, Ermenilerin can ve mal güvenliğinin korunması ve ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla görevlilerin atandığı, Ermenilerin yanlarına kişisel eşya ve mallarını almalarına izin verildiği, taşınmaz malların satışının bizzat hükümet tarafından yapılarak bedellerin sahiplerine ulaştırıldığı gibi unsurlar da ifade edilmektedir. Bütün bu önlemlere rağmen “ulaşım güçlüğü, olumsuz hava koşulları ve salgın hastalıklar gibi nedenlerle tehcir esnasında hayatını kaybeden Ermeniler” de olduğu belirtilmekte, fakat bu rakamın Ermenilerin iddialarında olduğu gibi 1.5 milyon olmadığına altı çizilmektedir. Bununla da yetinmeyen ders kitabı, Osmanlı’nın “soykırım” niyetinde olması halinde bu kadar önlem almayacağını öne sürerek, asıl soykırım iddiasında bulunan Ermenilerin yüz binlerce Türkü katlettiğini eklemektedir (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 36). Tarih 10 ders kitabı ise Tehcir’in amacının “soykırım yapmak” olmadığını kanıtlamak adına alınan önlemler anlatısına bir de Ermenilerin refahını gözetme bağlamı eklemektedir. Buna göre Ermenilerin

¹⁰⁵ Ders kitabının anlatısında, Sarıkamış Harekatı’nda ölen Osmanlı askerleri arasında Ermenilerin de bulunduğu ima edilmektedir (Pastirmadjian, 2007, 129).

yerleştirileceği bölgelerin savaştan uzak, verimli ve tarıma elverişli topraklar olmasına dikkat edilmiş, bütün bir iskan süreci bizzat İçişleri Bakanlığı tarafından “en ince ayrıntısına kadar planlanarak” gerçekleştirilmiştir. Böylece “muhacirler”¹⁰⁶ yerleştirildikleri bölgelerde “verimli arazilere yerleştirilmiş ve onlara daha önceki malları oranında emlak ve toprak verilmiş”, ev yapmak, toprak işlemek, zanaatlerini icra etmek için ihtiyaç duyabilecekleri tüm malzeme de temin edilmiştir. Zaten Osmanlı Devleti, Tehcir’den “beklediği yararları önemli ölçüde elde ettiğini düşündüğünden” 27 Ekim 1915’de uygulamayı durdurmuş, 31 Aralık 1918’de de Geri Dönüş Kararnamesi çıkartmıştır. Dönüş yolu için de benzer önlemler alınmış, evler ve araziler sahiplerine teslim edilmiştir (Tüysüz, 2017, 204-205).

Burada üç kitapta yer alan önlemler anlatısının birbiriyle yer yer çelişen unsurlar taşıdığı da görülebilmektedir. Bir kere tehcir edilen Ermenilerin “yerleştirildikleri bölgeler” verimli topraklar olmak şöyle dursun, basitçe çadırlardan oluşan kamp alanlarıdır. Dolayısıyla Tüysüz’ün çalışmasında öne sürdüğü üzere varış noktalarında Ermenilerin yeni bir yaşam kurabildikleri hiçbir tarih çalışması tarafından desteklenebilecek bir argüman teşkil etmemektedir. Ayrıca inkârcı tez açısından önem arz eden Talat Paşa’nın 26 Mayıs 1915 tarihli tezkiresine göre Ermenilerin tehciri “geçici” olarak ifade edilmektedir; dolayısıyla ne yerleştirildikleri bölgelerde onlara toprak verilmesi, ne de mal ve mülklerinin hükümet tarafından satışa çıkartılmış olması tarihsel belgelerle uyumlu bir argüman sunabilmektedir. Son olarak anlatının aralarından sıızan bazı ifadeler, uygulamanın varabileceği boyutlara dair önemli imalar da taşımaktadır. Örneğin Ürküt’ün çalışmasında kullandığı “kimsesiz çocuklar” ifadesi bu minvalde tatsız bir hissiyat yaratmaktadır; zira bu çocukların neden kimsesiz kaldığı mevzu bahis edilmemekte, neden başka ailelerin yanına verildikleri sorulmamakta, eğer gerçekten kimsesiz iseler nasıl olup da geri dönüş izni ile birlikte akrabalarına “iade” edilebildikleri açıklanmamaktadır. Neticede inkârcılığın ders

¹⁰⁶ Tehcir edilen Ermeniler için “muhacir” kelimesini kullanan tek ders kitabı budur. Aslen bu kelime, Balkanlar’da yaşayan, buradaki Osmanlı topraklarının kaybedilmesi ile Anadolu’ya göç eden Türk asıllı ya da Müslüman nüfus için kullanılmaktadır. Bu nüfusun iskan Osmanlı döneminde olduğu gibi erken Cumhuriyet döneminde de bizzat İçişleri Bakanlığı, özelde de Osmanlı’nın Sevkiyat Müdürü, Cumhuriyet’in İçişleri Bakanı olan Şükrü Kaya tarafından planlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Muhacirler, özellikle 1934 İskan Kanunu uyarınca, “verimli ve tarıma elverişli topraklara sahip” olarak tasvir edilen, terk edilmiş Kürt ve Ermeni köylerine yerleştirilmiştir (Aslan, Yardımcı, Arpacı ve Gürpınar, 2015, 56-60). Aynı kavramın Ermeniler için kullanılıyor olması, onlara da benzer bir muamelenin uygulandığı izlenimi yaratma kaygısından ileri geliyor olabilir. Fakat, Türkiye devlet aklı göz önünde bulundurulduğunda, Dersimli Kürtler 1938 esnasında ne kadar muhacir olabilirse, Ermeniler de 1915 esnasında o kadar muhacir olabilir.

kitabındaki yansımaları, Turan ve Öztan'ın (2018) netlikle tespit ettiği üzere, 1980'lerdeki aceleci ve dolayısıyla tutarsız karşıt-argüman geliştirme paniğinden nasibini almış görünmektedir.

Bu noktada Ermeni ders kitaplarına dönecek olursak, Tehcir ve katliam karşısında özsavunma mücadelelerinin kitaplarda önemli bir yer tuttuğu tespit edilebilir. Daha önce de vurgulandığı üzere Ermeni ders kitapları özsavunma mücadelesi ile 1. Dünya Savaşına katılan Ermeni gönüllü birlikleri arasında net bir ayırım yapmakta, bu hususta hepsini aynı torbaya koyarak “Ermeni isyanları” olarak etiketleyip rafa kaldıran Türk ders kitaplarından da ayrılmaktadır. Melkonyan ve arkadaşlarının kaleme aldığı ders kitabı, bu minvalde, Van'da başlayan direnişin esasen bir özsavunma olduğu, fakat burada yaşayan Ermenilerin tek başlarına Osmanlı Ordusuna meydan okuyamadıkları, ancak gönüllü birlikler ve onlara eşlik eden Rus Ordusunun gelişiyle birlikte Van'ın kurtarılabilirdiği anlatısıyla söz konusu bölüme giriş yapmaktadır. Ders kitabı Ermenilerin Tehcir'e direniş gösterdiği bölgeler arasında Muş, Sason, Şebın Karahisar kentlerini saymaktadır. Elbette özsavunma mücadeleleri arasında en kritik olanlardan biri Musa Dağ'dır, fakat ders kitabında bu direniş ve Fransız gemisi aracılığıyla kurtarılan Ermenilerin hikâyesi bir paragraflık yer tutmaktadır. Geri kalan direnişlere ayrılandan iki kat fazla olan bu anlatı, her hâlükarda Van direnişi ve bu bölgede ilan edilen kısa ömürlü özerk Ermeni yönetimi anlatısının yanında görece daha az önem arz etmiş görünmektedir. Nitekim özsavunma mücadeleleri ile ilgili bölüm, Van zaferinin Ermeni tarihindeki yerine yapılan ikinci bir vurgu ve Ermeni bağımsız devletinin üç sene sonra yeniden kurulduğu notu ile sonlanmaktadır (Melkonyan, 2015a, 115-17). Pastirmadjian ders kitabı ise özsavunma mücadelelerine gönüllü birliklerden çok daha az yer ayırmakta, hatta bu ikisini birbirinden ayrı tutmakla birlikte Ermenilerin 1. Dünya Savaşı boyunca ortaya koydukları kahramanlıklar bağlamında aynı öneme haiz görmektedir (Pastirmadjian, 2007, 135). Bu noktada Pastirmadjian'ın gönüllü birlikler ile özsavunma arasında yaptığı ayırım, daha çok ilkinin taaruz, ikincisinin ise savunma ekseninde değerlendirildiği genel bir “savaş” terminolojisine tekabül ediyor görünmektedir. Nitekim “savunma” klasmanında saydığı Van, Sason, Urfa, Şebın Karahisar ve Musa Dağ direnişleri, “bütün bu trajedide takdire şayan bir adanmışlık vardır, o kadar ki sanki Hristiyanlığın ilk yüzyıllarından fırlamış gibidir” yorumuyla sunulmaktadır. Her hâlükarda gerçekleşmiş olan, yazarın kendi ifadesiyle, “kalemin detaylarını tasvir etmeyi

reddettiği bu katliamlar ve infaz” ise insanlık onuru namına tarihten silinmesi temenni edilecek bir olay olarak karşımızdadır (Pastirmadjian, 2007, 129-30).

İnsanlık onuru namına tarihten silinmesi mümkün olmasa da, Ermeni Tehciri’nde yaşanan felaketin boyutları, daha ilk anlardan itibaren tüm insanlığı ilgilendiren bir meseledir. Bu durum, ders kitaplarına özellikle 24 Mayıs 1915 tarihli Üçlü İtilaf Devletleri imzalı bir nota ile yansımaktadır. Hem Ermeni, hem de Fransız ders kitaplarında sıklıkla birebir alıntılanan bu nota, belli durumlarda Türk ders kitaplarında da referans verilmekte fakat içeriğine hiç girilmemektedir. Söz konusu notanın bir Fransız ders kitabında yapılan alıntıdan birebir çevirisi şu şekildedir:

Üçlü İtilaf Devletleri’nin 24 Mayıs 1915 tarihli Açıklaması

“Yaklaşık bir aydır, Ermenistan’ın Kürt ve Türk nüfusu, Osmanlı otoriteleri ile danışıklı bir halde ve çoğunlukla da onların desteği ile Ermenilere katliam uygulamaktadır. Böylesi katliamlar Nisan ayı ortalarında Erzurum, Tercan, Bitlis, Muş, Sasun, Zeytun ve tüm Kilikya’da vuku bulmuş, Van civarlarındaki yüzlerce köyde yaşayanlar katledilmiş, aynı şehirdeki Ermeni mahallesi Kürtler tarafından kuşatılmıştır. Aynı anda, İstanbul’da, Osmanlı hükümeti mazlum (*inoffensive*) Ermeni nüfusa şiddet uygulamaktadır.

Türkiye’nin insanlığa ve uygarlığa karşı işlediği bu yeni suçlar karşısında, İtilaf Devletleri hükümetleri, bahsi geçen suçlardan dolayı Osmanlı hükümetinin tüm üyelerinin yanı sıra benzeri katliamlarda bulunan tüm aktörleri bizzat sorumlu tutacaklarını Bab-ı Ali’ye alenen ilan eder.”

Dış İşleri Bakanlığı Arşivleri, 1914-1918 Savaşı, Türkiye. Cilt 887, Yaprak 127. (Ivnerel ve Lecoutre, 2019, 273)

Bu notanın önemi, daha önce de bahsedildiği üzere, uluslararası bir siyasi dokümanda ilk kez “insanlığa ve uygarlığa karşı suç” ifadesinin yer alması ve 2. Dünya Savaşında bu sefer Yahudilere uygulanan soykırım üzerinden nihayet bu suçun tanımlanmasına gidecek bir uluslararası hukukun teşekkülünde ilk taş oluşudur. Pastirmadjian kitabında da bu doğrultuda notanın ikinci paragrafı birebir alıntılanmaktadır; fakat notanın tarihi 23 Mayıs olarak sunulmuştur (Pastirmadjian, 2007, 131). Bununla birlikte Pastirmadjian, bir kere savaş sona erdiğinde bu notayı imzalayan devletlerin Küçük Asya’daki madenleri ele geçirmek ya da henüz teşekkül etmekte olan yeni-nasyonalist Türkiye’yi kendi siyasi amaçları doğrultusunda kullanmak derdine düştüğü, bundan dolayı da İstanbul’da “sorumlu tutmaya söz verdikleri” İTC liderleri yargılanırken hiçbir müdahalede bulunmadıkları, kaçmalarına göz yumdukları açıklamasına da yer vererek bu belgenin önemini zayıflatan bir yorum benimsemektedir. Burada incelenen bütün Ermeni ders kitaplarında yer alan bir noktanın altı, burada bir kez daha çizilmektedir: Adaletin yokluğunda, sorumlularının cezasının infazı da Ermeni vatanseverlere kalmış, böylece 1920-1922 yılları arasında

eski Türk hükümetinin üyeleri hak ettiklerini bulmuştur (Pastirmadjian, 2007, 131). Melkonyan ve arkadaşlarının ders kitabı da notanın ikinci paragrafını aynen alıntulamakta, fakat bu kitap da notanın tarihini 11 Mayıs olarak sunmaktadır (Melkonyan, 2015, 119).

4.3.6 Tehcirin Günümüze Uzanan Ekonomik, Siyasi ve Toplumsal Sonuçları

Ders kitaplarında Ermeni Tehciri'nin sonuçlarına dair anlatı, ilk olarak bir bilançonun sunumuyla başlar. İncelenen bütün ders kitapları, mutlaka, 1915'te hayatını kaybeden Ermeni nüfusuna dair bir rakam sunmaktadır. Bununla birlikte ders kitapları arasında, hatta bazen aynı ülkenin ders kitapları arasında bile, sunulan bu rakamlarda ciddi farklılıklar söz konusudur. Rakamlardaki bu farklılığın dayandırılabilceği bir zemin tespit etmek güçtür; zira neredeyse hiçbir ders kitabı çıkardıkları bilanço için kaynak göstermemektedir. İncelenen ders kitapları arasında sadece bir Türk tarih kitabı (Tüysüz, 2017) kaynak göstererek rakam sunmaktadır; fakat bu kitabın kullandığı kaynağın Ermeni Tehciri'nin tarihyazımında “inkârcı literatür” kapsamında değerlendirildiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Fransız ders kitaplarında katledilen Ermeni sayısı 600.000 ile 1.5 milyon arasında çeşitlilik göstermekte, bazı ders kitapları rakam vermek yerine “Osmanlı Ermeni nüfusunun üçte ikisi” gibi muğlak bir ifade kullanmaktadır. Kabaca bakılacak olursa, ortaöğretim 3. sınıf Tarih-Coğrafya ders kitabında toplam nüfusa herhangi bir referans verilmeksizin 1.2 ila 1.5 milyon arası bir Ermeni nüfusunun katledildiği aktarılmaktadır (Blanchard ve Mercier, 2016, 46). Belin tarafından yayınlanan Lise 1 Tarih ders kitabı 2.2 milyon Ermeniden 1.5 milyonunun katledildiğini belirtmektedir (Colon, 2011, 65). Benzer şekilde Magnard basımı Lise 1 Tarih ders kitabı 1.2 milyon Ermeninin tehcir edilip katledildiğini aktarmakta (Billard, 2011, 70), Nathan basımı aynı seviye ders kitabı ise 1.5 milyon yani “Osmanlı Ermeni nüfusunun üçte ikisi” olarak sunmaktadır (Carnat ve Godeau, 2012, 73). Buna karşılık Bordas tarafından yayınlanan Lise 1 Tarih-Coğrafya ders kitabı ise kurban sayısının 650.000 ile 800.000 arasında tahmin edildiğini belirtmektedir (Dalbert, 2011, 88). Hachette basımı yine aynı seviyenin Tarih ders kitabı ise herhangi bir sayı vermemekte, “komünitenin yaklaşık üçte ikisi” ifadesiyle yetinmektedir (Lécureux ve Prost, 2012, 56). İncelenen Fransız ders kitapları arasında en detaylı rakamlara yer veren, konunun resmen lise müfredatlarına dâhil edildiği 2019 sonrasında yayınlanmış olan Hatier basımı Lise 1

Tarih ders kitabıdır. Bu kitaba göre 1.800.000 Osmanlı Ermenisinden 600.000'i buldukları yerde katledilmiş, 600.000'i tehcir uygulaması esnasında hayatını kaybetmiş, 200.000'i ise Rusya'ya sığınmıştır. Geri kalanları “kurtulanlar” (*survivants*) olarak adlandıran ders kitabına göre 150.000 Ermeni memleketlerine geri dönebilmiş, 150.000'i toplama kamplarına hapsedilmiş ya da kimliğini gizlemek durumunda kalmış, 100.000'i ise bölgedeki başka hanelere yerleştirilmiştir (Ivernel ve Lecoutre, 2019, 273).

Türk Tarih ders kitaplarındaki rakamlara bakıldığında ise özellikle İnkılap Tarihi ders kitaplarında net bir sayı sunmak yerine Ermenilerin iddia ettiği kadar yüksek bir rakamın söz konusu olamayacağını ispat etmekle yetinilmektedir. Bu doğrultuda bu ders kitaplarında sıklıkla tekrar edilen bir referans noktası, 1914 Osmanlı nüfus sayımına göre bu dönemde İmparatorluk himayesinde yaşayan Ermeni nüfusun 1.3 milyon civarında olduğudur (Ürküt, 2017, 41; Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 36). 2015 yılında da tedavülde olan Tarih 10 ders kitabı ise neredeyse bir muhasebe defterini andırırçasına pek çok rakamdan oluşan bir bilanço tablosu çizmektedir. Buna göre Osmanlı topraklarında yaşayan 1.3 milyon Ermeni'den 413.067'si tehcir edilmiş ve 383.000 kadarı iskân bölgesine varmış, tehcir edilmeyen 350.000-500.000 kadar Ermeni kendi isteğiyle Kafkasya'ya göç etmiştir. Dolayısıyla Türkiye tarih ders kitabı açısından toplam “kayıp” yaklaşık 57.000 Ermeni'den ibarettir ve soykırım iddialarının öne sürdüğü üzere milyonları bulmamaktadır. Ders kitabı bu rakamlar için Ahmet Tetik'in “Arşiv Belgeleriyle Ermeni Faaliyetleri, 1914-1918” adlı çalışmasını kaynak göstermektedir (Tüysüz, 2017, 205). 2018'de MEB tarafından basılan İnkılap Tarihi ders kitabı ise, Tehcir esnasında hayatını kaybeden Ermenilere dair herhangi bir istatistik sunmamakla birlikte, Justin McCarthy'nin “Ölüm ve Sürgün” adlı eserinde yer alan “Ermeni çeteleri tarafından katledilen Türklerin sayısı” adlı tabloyu üzerinde hiçbir yorumda bulunmadan sunmaktadır (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 36). Bu noktada söz konusu ders kitabının daha önceki bölümlerde de tespit edildiği üzere inkârcı yaklaşımın radikal bir biçimini benimsediği ve sağ tandanslı bir siyasi çizgide durduğu da hatırlanmalıdır.

Ermeni ders kitabı ise, her ne kadar öz savunma mücadelelerinden ve bölgesel uygulamalardan bahsederken kesin rakamlar veriyor olsa da, nihayetinde “Soykırım'ın Sonuçları” başlıklı bölüme geldiğinde sayıyı yuvarlayarak 2.5 milyon Osmanlı Ermeni'sinden 1.5 milyonunun katledildiğini belirtmektedir. Bu ders kitabında dikkat

çekici bir unsur, istatistiklerin sadece hayatını kaybeden Ermeniler için değil, başka durumlar için de veriliyor oluşudur. Buna göre çoğunluğu çocuklar ve kadınlar olmak üzere 250.000 Ermeni Müslümanlaştırmış, yüz binlerce Ermeni başka ülkelere göç etmek zorunda kalmış ve böylece diasporayı teşkil etmiş, 2.350 Ermeni Kilisesi yağmalanmış ve tahrip edilmiş, 1.500 Ermeni okulu yıkılmış, 20.000’den fazla antik Ermenice yazıtlar ve kitaplar yok edilmiştir (Melkonyan, 2015a, 119). Aynı zamanda ders kitabı, Tehcir’in sebep olduğu başka sonuçlara da yer vermektedir: Sadece Ermeniler açısından değil, tüm dünya için büyük bir kayıp olarak Batı Ermenistan uygarlığının yok edilmesi, Ermeni kültürel mirasına yönelik tahribatlar ile Ermeni mülklerine el konulması dolayısıyla gerek ekonomik gerekse kültürel bağlamda soykırımın devam etmesi, Türkiye ve Azerbaycan üzerinden soykırım politikalarının günümüze kadar takip edilmesi, Ermeni diasporasının ortaya çıkışı, Müslümanlaştırılanlar da dâhil olmak üzere hayatta kalanların akıbeti, Soykırım’ın Ermeni ulusunun sonraki kuşakları üzerindeki uzun vadeli etkileri gibi (Melkonyan ve ark., 2015a, 118-19). Hamazkain ders kitabında ise Tehcir’in sonuçlarına dair ayrı bir bölüm yer almamakta, söz konusu bölümün daha girişinde 2,1 milyon Osmanlı Ermenisinden 1,8 milyonunun soykırım uygulamasına maruz kaldığını, 1 milyonun da böylece infaz edildiğini belirtmekle yetinmektedir (Pastirmadjian, 2007, 129).

Tehcir’in günümüze uzanan sonuçları, savaşın hemen ertesinde başlayan ve halen devam eden bir “tanınma-inkâr” siyasetleri çatışması ekseninde Türk ve Ermeni Tarih ders kitaplarına yansımaktadır. Esasen her iki ders kitabı grubunda da gerek kendi tarihlerine, gerekse birbirlerinin tarihlerine dair önemli gelişmeler bir şekilde hep 1915 ile ilişkilendirerek ele alınmaktadır. Bu bağlamda bir Türk Tarih kitabı ne zaman Ermenilerden bahsediyorsa mutlaka ya bir “sorun” ya da bir “mesele” olarak geçmişin gölgesini o ana düşürme kaygısı gütmektedir; aynısı tersi için de geçerlidir. Dolayısıyla, örneğin, İnkılap Tarihi ders kitaplarında Kurtuluş Savaşı’nın anlatıldığı bölümlerde Ermenilere defalarca rastlamak mümkündür. Ya da benzer şekilde, Ermeni Tarih kitaplarında Karabağ’dan bahsederken Türkiye’yi anmamak mümkün olmaz. Bu konular, burada kaleme alınan tez çalışmasının kapsamı dışında kaldığından burada ayrıca analiz edilmese de, iki ülkenin tarih anlatılarında önemli bir yer kapladığından not düşülmesi gerekli görülmüştür.

Tehcir’in hemen sonrasına yönelik tarihsel anlatı, Fransız tarih ders kitaplarında genel olarak yer almaz; bu grupta yer alan ders kitaplarının ana eksenini 1915-1916 yılında

yaşanan gelişmeler ile 1945'te "soykırım" kavramının icat edilmesinde Ermeni Tehciri'nin oynadığı rol ile sınırlıdır. Nathan basımı Lise 1 Tarih-Coğrafya ders kitabı, burada incelenen ders kitapları arasında "soykırım inkârcılığı"ndan bahseden tek kaynaktır. Fakat bu kitapta bile inkârcılık uluslararası ilişkiler bağlamı ile sınırlı tutulmakta ve hiçbir şekilde insanlık onuru ya da sorumluluk gibi bir tema çerçevesinde ele alınmamaktadır: "Ermeni Soykırımı'nın Türkiye tarafından tanınmaması, iki ülke arasındaki ilişkilerde güçlü gerilimlerin kaynağı durumundadır" ifadesi ile yetinilmiştir (Carnat ve Godeau, 2012, 73). Burada, söz konusu durum bağlamında, bir başka yayınevi tarafından basılmış ortaöğretim 3. sınıf Tarih-Coğrafya ders kitabının 2012 ve 2016 versiyonları arasındaki farklılıklar ayrıca dikkat çekmektedir. 2012 basımlı versiyonunda, Ermeni Soykırımı'nın Birleşmiş Milletler ve Fransa tarafından resmen tanınmasına ve Türkiye'nin "soykırım" iddialarını reddedişine yer verilmektedir (Blanchard, Veber ve Lozac'h 2012, 42). Fakat bu açıklama 2016 yılında yayınlanan versiyonda kaldırılmıştır. Yine iki ders kitabı arasında dikkat çeken bir farklılık, 2016 versiyonunda tehcir kararını Talat Paşa'nın 26 Mayıs 1915 tarihli tezkiresi (*communiqué*) üzerinden sunmaktadır. Kaynak gösterilmeden alıntılanan bu tezkire,¹⁰⁷ hasta ve engelli olanlar dışında tüm Ermenilerin tehcirini ve uymayanların tutuklanmasını öngörmektedir. Aynı zamanda tebliğde, sürgünlerinin geçici olduğu gerekçesiyle Ermenilerin mal ve mülklerini satmasına engel olunması istenmektedir (Blanchard ve Mercier, 2016, 46). Fransa tarih ders kitabının tehcir kararını sunmak amacıyla bu tebliğin tercih etmiş olması ilginçtir; zira bu belge, inkârın gerekçelendirmeci argümanlarını ihtiva eden ve bu minvalde soykırım kastını reddetmek için "kanıt" olarak sunulan arşiv belgeleri arasında yer almaktadır. Buna karşılık, aynı yayınevının 2012 tarihli aynı seviye ders kitabında Ermeni Tehciri'ni ele alan bölümde tehcir kararının alınmasına yönelik çerçeve Henry Morgenthau'nun ağzından Talat Paşa'nın sarf ettiği sözleri içeren bir alıntıyla çizilmektedir. Bu alıntı, açık şekilde bir "soykırım kastı"na işaret etmektedir (Blanchard, Veber ve Lozac'h, 2012, 42). İki versiyon arasında kayda değer bir başka karşılaştırma, tarihsel belgelerin yorumlanması aktiviteleri kapsamında öğrencilere yöneltilen sorudaki değişimdir. Buna göre 2012 basımlı kitap "Sunulan belgelerden ve

¹⁰⁷ Daha önce de bahsedilen bu tarihsel belge, Kamuran Gürün'ün "*Ermeni Dosyası*" başlıklı çalışmasında alıntılanmakta, bütün diğer eserlerde de Osmanlı Arşivleri değil, bu çalışma kaynak gösterilerek kullanılmaktadır.

ilgili tanımdan yola çıkarak, ‘soykırım’ kelimesinin kullanımını haklılaştıran üç sebep sıralayınız” (Blanchard, Veber ve Lozac’h, 2012, 43) şeklinde bir aktivite öngörürken, 2016 basımlı kitap aynı etkinliği “‘İmha etme’ (*exterminer*) kelimesinin anlamını araştırınız. Verilen bilgilerden yola çıkarak, Osmanlıların 1915-1916’da işledikleri suçlar için bu kelimenin kullanımını haklılaştıran üç sebep bulunuz” olarak formüle etmektedir (Blanchard ve Mercier, 2016, 47). Böylece, iki dönem arasında tarih ders kitaplarının dönüşümünde siyasi bir pozisyon değişikliğinin etkili olduğu hissini güçlendiren bir tablo karşımıza çıkar. Zira 2015 yılında Ermeni Soykırımı üzerine konferansların düzenlendiği, bilgi fişlerinin hazırlandığı ve öğretmen eğitimi dâhil pek çok atölye çalışmasının vuku bulduğu, hatta bizatihi Fransız Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir “Soykırım Araştırmaları ve Eğitimi” komisyonunun kurulduğu Fransa’da, 2016 yılında basılmış bir ders kitabının bir önceki versiyonundan daha geriye gitmiş olması anlaşılabilir değildir. 2012 ve 2016 basımları arasında yaşanan bu farklılıkların gerçekten de siyasi tartışmalarla ilgili olduğu tespit edilebilmektedir. Nitekim, Fransız-Türk bir haber sitesinde yayınlanan ve ilgili seviyenin tarih ders kitaplarında Ermeni Tehciri’nin işlenişini eleştiren bir yazı bu bağlamda oldukça açıklayıcıdır. Bu yazıya göre, Fransa’daki tarih ders kitaplarında “Ermeni Soykırımı” konusunda son derece sorunlu ve tarihsel nesnellikten uzak bir anlatı görülmekte, güvenilir tarihsel kaynaklar kullanılmamakta ve böylece hem Türk diasporası, hem de Türkiye ile diplomatik ilişkileri riske sokan taraflı bir duruş sergilenmektedir (Houssay, 2014). Dolayısıyla, Fransa’da da en az Türkiye ve Ermenistan kadar tutarsızlıkların, kafa karışıklıklarının ortaya çıkabildiğini, tarih eğitiminin politik mahiyeti açısından çok daha incelikli ve dolaylı tezahürlerin söz konusu olabildiğini gözlemlemek mümkündür.

Türk ve Ermeni tarih ders kitaplarına dönersek, Tehcir sonrası sürece dair anlatıda biçimsel bir ortaklıktan bahsetmek mümkündür. Buna göre her iki ders kitabı grubunda da kronolojik anlatı askıya alınarak, Tehcir tartışmalarının günümüze kadar takip edilebildiği ve her iki tarafın en temel argümanlarının tek tek sıralandığı bir bölüm devreye girmektedir. Söz konusu ders kitaplarında Tehcir sonrası sürecin ele alınışı, kronolojik izleğin kesintiye uğraması ve açıkça siyasi bir ton taşıyan anlatının doğrudan propagandaya soyunması bağlamında birbirine oldukça yakındır. Bu bağlamda vurgulanması gereken husus, ülkelerin bir diğerine yönelik algısındaki zıtlıktan ziyade, aynı stratejiyi benimsemiş ve uygulamaya koymuş olmalarıdır. Tarih

eğitiminin araçsallaştırılması ve siyasileştirilmesi hususunda iki tarihsel anlatı arasında bir fark tespit edilememektedir.

Örneğin Tüysüz tarafından kaleme alınan Tarih 10 ders kitabı, ilerleyen bölümlerde tekrara düşmek pahasına yeniden ve daha detaylı işlediği bir konuya, 1. Dünya Savaşının sonuçlarına ve imzalanan anlaşmalara sığramaktadır. Buradaki amaç, Savaş sonunda imzalanan anlaşmalar, özellikle de Lozan Anlaşması dolayısıyla Türkiye'nin toprak bütünlüğünün uluslararası düzeyde tanındığını vurgulayarak Ermenilerin taleplerini haksız göstermektir (Tüysüz 2017, 206-7). Ek olarak, Ermenilerin “sözde Soykırımı tanıtma faaliyetleri” adı altında uzun bir liste sunulmakta, başta Ermenistan'ın Bağımsızlık Bildirisi'nde yer alan 11. Madde ve 1995 yılında kabul edilen Ermenistan Anayasası'nın 13. Maddesi alıntılanarak “Soykırım'ın tanınması” hususunda ülkenin tavrının hukuki belgeler ile de tescillendiği ifade edilmektedir. Bu noktada ders kitabı, Ermeni faaliyetlerinin “gizli birer emel olmaktan” çıkarıldığına dikkat çekerek, “başka ülke anayasasında rastlanmayacak şekilde” tüm dünyaya duyurulduğundan yakınmaktadır. Böylece bağımsızlık sonrasında Ermenistan'ın Soykırım siyasetini bir devlet politikası haline getirdiğini tespit eden ders kitabı, ülkenin resmi ve meşru siyasi partilerinden biri olan Taşnaksütyun'u bir “örgüt” olarak sunmayı ısrarla sürdürerek “gizli lideri” olarak adlandırdığı Koçaryan'ın Ermenistan'da Cumhurbaşkanı olduğu ve ülkede milliyetçi hareketin zirve yaptığı notunu da paylaşmaktadır (Tüysüz, 2017, 207). Öte yandan, Tehcir sonrası döneme dair anlatıda, Divan-ı Harb-i Örf-i davaları gibi İttihat ve Terakki liderlerinin savaş suçlarıyla (ve tabii ki Ermeni/Hristiyan azınlığa karşı katliamlarla) yargılandığı süreçlere ya da suçluların ülkeyi terk etmiş oluşu sebebiyle bu yargılama sonuçlarının infaz edilemediğine hiç değinilmemektedir. Ayrıca ders kitabı, Ermenilerin ulusal bilinçlerini korumak ve Ermeni diasporasının asimilasyonunu engellemek amacıyla Türkiye'ye karşı bir strateji geliştirdiklerini öne sürer: Ermeniler, Tehcir'in “soykırım” olarak tanınmasına yönelik dört aşamalı bir planı yürürlüğe koyarak tazminat ve toprakların iadesini hedeflemişlerdir. Bu plan doğrultusunda Ermeniler ASALA gibi terörist örgütler kurmuş, Türk diplomatları ve ailelerini öldürmek suretiyle konuya uluslararası bir ilgi çekmeye çalışmışlardır. Ermeni lobisinin başka ülkeleri etkileme girişimlerine sahne olması neticesinde “ABD'nin yirmi yedi eyaletinde 24 Nisan'ı soykırım günü olarak kabul ettirmiş durumdadır. Aynı şekilde Uruguay, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Arjantin, Rusya, Kanada, Yunanistan, Lübnan, Belçika, İtalya,

Vatikan, Fransa, İsviçre ve Hollanda gibi ülkelerde de sözde Ermeni soykırımı kabul edilmiştir” sözleri ile bu bölümü sonlandırmaktadır (Tüysüz, 2017, 208).

ASALA'nın faaliyetleri ve Ermeni Terörü olgusu, daha önce de vurgulandığı üzere, 1915'te yaşanan “Ermeni Mezalimi” anlatısı ile el ele giden bir anlatı olarak anakronik bir nitelik de taşımaktadır. Her hâlükarda, ASALA'nın Tehcir bağlamı içerisinde yer almadığı Ermeni kitaplarının aksine, Türk ders kitaplarında tanıma siyasetine yönelik bakış, Ermeni Terörü olgusundan ayrı düşünülemez. İnkârcılığa dair bölümde daha detaylı olarak ele alındığı üzere, Ermenilerin Türkiye devlet aklı uyarınca mutlak bir “düşman” figürüne dönüştüğü andan itibaren, ulusal güvenlik açısından iç ve dış tehdit olarak görülen bütün aktörler de bir şekilde Ermeniler ya da Ermenilik ile ilişkilendirilir hale gelmiştir. Bu bağlamda tarih ders kitabında ASALA'nın PKK ile anlaştığının ileri sürülmesi çarpıcıdır. 1990'ların popüler bir argümanı olarak “Ermeni uşaklığı” söylemi, esasen Ermeni Meselesi'nin devlet aklı nezdinde güvenleştirilmesi stratejisinin bir uzantısıdır. Bu bağlamda, bütün silahlı Kürtlerin esasen “kripto Ermeni” olduğu iddiası 90'ların siyasi atmosferinde oldukça popüler bir söylem teşkil eder. Dolayısıyla devlet aklı nezdinde “Kürt Sorunu” dâhil olmak üzere bütün meseleler, Ermeniler kaynaklı bir konuma çekilmektedir (Turan ve Öztan, 2018, 238-42). Yukarıda da referans verilen Tarih 10 ders kitabında bu söyleme işaret eden bir ifadenin yer alması, devlet aklındaki sürekliliğin bugün dahi devam etmekte olduğuna ürpertici bir örnek teşkil etmektedir.

Türkiye aleyhine faaliyet yürüten Ermeniler amaçlarını terör yoluyla gerçekleştirmek üzere 20 Ocak 1975'te kısa adı ASALA olan “Ermenistan'ın Kurtuluşu İçin Ermeni Gizli Ordusu”nu kurdular. Örgütün amacı, başta terör olmak üzere her türlü yöntemi kullanarak sözde işgal altındaki Ermeni topraklarını kurtararak Bağımsız Büyük Ermenistan'ı kurmaktır. ASALA, kuruluşundan 1984 yılına kadar geçen sürede yurt dışındaki Türk görevlilerine yönelik çok sayıda silahlı eylemde bulundu. Bu terör saldırılarında 208 bombalama olayı yaşandı. 32'si Türk diplomatı ve onların aile fertleri olmak üzere toplam 70 kişi hayatını kaybederken 20'si Türk olmak üzere 524 kişi yaralandı. Katliamların dünya kamuoyunda tepkiyle karşılanması üzerine ASALA taktik değiştirdi ve 1984 yılında PKK terör örgütüyle anlaşarak kendisini geri plana çekti. (Tüysüz 2017, 207)

İşin ilginç yanı, yeni müfredata göre hazırlanan ve MEB tarafından basılan Tarih 11 ders kitabı, Ermeni Meselesi'nin tartışıldığı ana bölümde ya da başka herhangi bir başlık altında bu konulara girmemektedir. Bu konu, müfredat değişikliği itibariyle İnkılap Tarihi ders kitaplarına girmiş gibi görünmektedir. Nitekim 2018 basımı 12. sınıf İnkılap Tarihi ders kitabı, “Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye” başlıklı ünite kapsamında “Ermenilerin Faaliyetleri ve ASALA Terör Örgütü” başlıklı bir bölüm açarak konuya iki sayfa ayırmaktadır. Söz konusu bölüm öncelikle Ermeni

Meselesi'nin Berlin Antlaşması'ndan günümüze uzanan bir kronolojisini sunmakta, Tehcir Kanunu dâhil her türlü uygulamaya yer vermekte, hatta 1920'de imzalanan Gümrü Antlaşması ile beraber sorunun çözüldüğünü ve 1965'e kadar Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilerin görece huzurlu bir düzlemde sürdürüldüğünü öne sürmektedir. Bu tarih itibariyle başlayan tanınma siyasetinin öncüsü olarak “terör faaliyetlerini” gösteren ders kitabı, ASALA'nın ilk eylemi olarak 1973'te Los Angeles'te (“şehit”) Büyük Elçi Mehmet Baydar ve Konsolos Bahadır Demir öldürmesini göstermektedir. Halbuki tezin 2. Bölümünde daha detaylı tartışıldığı üzere bu eylem, Tehcir'de öldürülen ailesinin intikamını almak amacıyla bir Ermeni tarafından ASALA henüz kurulmadan önce gerçekleştirilmiş ve daha ziyade ASALA'nın doğuşuna ilham veren bir kıvılcım olarak yer etmiştir. Ders kitabının ASALA'ya yönelik anlatısı, 1973-1984 yılları arasında pek çok terör saldırısının gerçekleştiği ve nihayet 1983'te Paris Orly Havalimanı saldırısıyla birlikte Avrupa'daki desteğini kaybederek gerilemeye başladığını ifade ederek devam eder (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 211). Burada ilginç bir nokta, aynı ders kitabının bir sonraki sayfasında Fransa'nın Soykırım meselesinde her daim Ermenilerden yana taraf olduğu, hatta ASALA'nın Fransa'da gerçekleştirdiği saldırılara rağmen gerekli tepkiyi göstermediği ve Türkiye aleyhine tutumunu sürdürdüğü öne sürülmektedir. Neticede ders kitabının ASALA'ya yönelik anlatısı “Türkiye Cumhuriyeti'nin terörle mücadele konusundaki kararlı tutumu sayesinde 1994'ten sonra örgüt etkisini tamamen yitirdi” ifadesiyle son bulmaktadır (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 212).

Melkonyan ve arkadaşları tarafından kaleme alınan Ermeni Tarih ders kitabı ise Tehcir sonrası dönemi “soykırımı tanıma sürecinin başlangıcı” olarak tanımlamakta, tanıklıklar, yayınlar, gazeteler, raporlar ve siyasi figürlerin katliama yönelik kınama mesajları üzerinden uluslararası tepkilerin bir toplamını sunmaktadır. Soykırım'ın tanınmasına yönelik ilk adımı, 1919'da Jön Türkler'in Türkiye askeri mahkemelerinde yargılanması ve ölüme mahkûm edilmesi olarak belirleyen kitap, suçluların ülkeden kaçmış olması sebebiyle bu kararın uygulamaya konulamadığını da ekler. Sonuçta, adaleti sağlamak cesur ve fedakâr Ermenilere düşmüştür: İntikam ve cezalandırma ile özdeşleştirilen Yunan mitolojik tanrıçasının (“Nemesis”) adının verildiği bir operasyonla Soykırım failleri öldürülmüştür.

Ermeni Soykırımı'nın uluslararası tanınma sürecinin ilk aşaması. Ermeni Soykırımı'nın tanınmasına yönelik uluslararası düzeyde ilk adımlar, olayların henüz taze olduğu günlerde devlet liderlerinin, hukuki ve idari yapıların, siyasi figürlerin ve kamuoyu önderlerinin yaptığı

açıklamalar, kınama mesajları ve konuşmalar olmuştur. [...] Birinci Dünya Savaşı'nın hemen ertesinde, İtilaf Devletleri [...] Jön Türkler'in yerine iktidara geçen Türk hükümetinden bir dava süreci başlatmasını ister. Ocak 1919'da, önceki hükümet liderlerinin, İttihat ve Terakki Partisi'nin merkez komitesi üyelerinin ve gizli örgüt ["Teşkilat-ı Mahsusa"] liderlerinin yargılanması amacıyla askeri mahkemeler kurulur. Ermenilerin katline dair önemli kanıtlar toplanır. Suçlular ülkeden kaçmayı başararak başka ülkelere sığınır. Fakat bu kaçış onları sorumluluklarından sıyrılamamıştır. [...] 5 Temmuz 1919'da Talat, Enver, Cemal ve Nazım Paşalar gıyabında ölüm cezası verilir. [...] Dolayısıyla siyasi bir bakış açısından, Türk hükümeti Ermeni Soykırımı'nı tanıma ve sorumluları cezalandırma amacıyla ilk ciddi adımları atmıştır. Fakat, suçlular ülke dışında olduklarından cezalar tatbik edilememiştir. Bunun üzerine Türk hükümetinin ve İtilaf Devletleri'nin konuya muvafık olmadığını gören fedâkar Ermeni intikamcılar cezaları tatbik etmiştir. "Nemesis" (Yunan mitolojisinde intikam tanrıçası) adlı program çerçevesinde 1919'da son derece büyük bir gizlilik içerisinde harekete geçmişlerdir. [...] Böylece Ermeni Soykırımı'nı planlayan ve uygulayan yöneticiler cezalandırılmıştır. (Melkonyan ve ark., 2015a, 122-23)

Ermeni ders kitaplarına göre 2. Dünya Savaşı sonrasında tanınma süreci yeni bir evreye girmiş; "soykırım" kavramı Lemkin tarafından Ermenilere atıfla icat edilmiş ve uluslararası düzeyde farkındalığı arttırmıştır. Böylece tartışmaları günümüze kadar getiren ders kitabı, aradan 100 yıl geçmiş olmasına rağmen Türkiye'nin hâlâ Soykırım'ı inkâr etmekte olduğunu ve bu durumun iki ülke arasındaki ilişkileri de belirlemeye devam ettiğini dile getirmektedir (Melkonyan ve ark., 2015a, 123). Hamazkain tarafından basılan ders kitabı ise soykırım kavramının icadına ve Nuremberg mahkemesinde sunulan belgelere değinilmekte, bu minvalde özellikle Adolf Hitler'in Polonya ile savaş ilan ettiği 22 Ağustos 1939'da Obersalzberg'de yaptığı konuşmadan şu satırlar alıntılanmaktadır: "Gücümüz hızımızda ve acımasızlığımızda yatıyor. Bütün SS subaylarına bir an önce Polonya sınırına gitmeleri ve hiç acımadan erkek, kadın ve çocukları öldürmeleri yönünde emir verdim. Sonuçta bugün hâlâ Ermenilerin ortadan kaldırılmasından konuşan kaldı mı ki?" (Pastirmadjian, 2007, 131-32). Bu ders kitabı, burada incelenenler arasında, inkârcılığın tüm insanlığa mal olduğu bedeli açıkça ortaya koyan tek örneği teşkil eder. Nitekim Pastirmadjian sözlerini, "1915'te uygulanan imha politikası bir öncü olarak böylece kendini göstermiş, gelecekte de göstermeye devam edebilir bir suç olarak duruyor; bu böyle devam edecektir ta ki bu suçu işleyenlere böylesi bir suçun yanlarına kar kalamayacağı, hiçbir bahanesi olamayacağı gösterilene dek" diyerek noktalamaktadır (Pastirmadjian, 2007, 132).

4.4 Anlatının Pedagojisi: Görseller, Dokümanlar, Sorular

Bir önceki bölümde de gözlemlenebildiği üzere, tarih eğitiminin politik mahiyetini ortaya koyan en önemli etkenlerden biri, tarihsel anlatının çerçevesini teşkil eden resmi

söylemlerin gerek açık açık, gerekse ima yollu olarak ders kitaplarına girişidir. Bu noktada önemli bir diğer bileşen, en az anlatının kendisi kadar duygulara seslenme ve siyasi propaganda kapasitesi bulunan pedagojik unsurlardır. Bu unsurlar arasında, anlatıyı destekleyecek haritalar, gazete kopyaları, fotoğraflar, tarihsel belgeler gibi unsurların yanında değerlendirme ve bilgi ölçme amaçlı sorular, sınıfta uygulanmak üzere önerilen yardımcı etkinlikler bulunmaktadır.

Tarihyazımı alanında geniş tartışmaların tezahür ettiği Ermeni Tehciri gibi çetrefilli bir konu üzerine arşiv belgelerinden ve tarihsel dokümanlardan yola çıkarak pedagojik bir çerçeve çizmek önemli bir hamle olarak görülebilir. Zira çoğu zaman tarihten ziyade hikâyenin baskın çıktığı, argümanların ya da olguların herhangi bir kaynağa ya da araştırmaya dayandırılmadığı, bu bağlamda da “söylenti” olarak kalan bir anlatı söz konusu olmaktadır. Bunun yerine bir telgraf, bir yazışma, bir tanıklık alıntılarla öğrencileri bunun üzerinden bir tarih okuması yapmaya davet eden ders kitapları elbette değerli bir girişim içerisindedir. Bununla birlikte, tam da Ermeni Tehciri’nin çetrefilli bir mesele oluşundan ötürü, söz konusu arşiv belgelerinin ve tarihsel dokümanların seçimi kritik bir önem taşımaktadır. Çünkü, Tehcir’in tarihyazımı ile ilgili bölümde etraflıca tartışıldığı üzere, konuyla ilgili tarihsel belgelerin güvenilirliğinden orijinalliğine, erişilebilirliğinden kim tarafından hangi amaç için dolaşıma sokulduğuna değin geniş bir çekişme mevcuttur. Buna bir de ders kitabı yazarlarının tarafgirliği, aceleciliği ve bazen de acemiliği eklendiğinde işler sarpa sarabilmektedir.

Bu noktada incelenen ders kitapları arasında bir örnek özellikle dikkat çekmektedir. İlki, 2015 yılında da tedavülde olan, Tuna Yayıncılık tarafından basılmış ve Sami Tüysüz tarafından kaleme alınmış olan Tarih 10 kitabında, Enver Paşa’ya atfedilen, aşağıda da birebir alıntılanmış olan telgraftır.

Enver Paşa’nın Talimatı

Osmanlı ordusunun aynı anda birçok cephede çarpışmak zorunda kalması nedeniyle Osmanlı Devleti, Ermeni katliamları karşısında etkili önlemler alamadı. Bunun üzerine Başkomutan Vekili Enver Paşa, 2 Mayıs 1915’te Dâhiliye Nazırı Talat Paşa’ya aşağıdaki talimatı gönderdi:

“Van Gölü etrafında ve Van valiliğince bilinen belirli yerlerdeki Ermeniler, isyanlarını sürdürmek için daima toplu ve hazır hâlededirler. Toplu hâlde bulunan Ermenilerin buralardan çıkarılarak dağıtılması düşüncesindeyim. III. Ordu Komutanlığının verdiği bilgiye göre Ruslar 20 Nisan 1915 tarihinde kendi sınırları içindeki Müslümanları sefil ve perişan bir hâlde sınırlarımızdan içeriye sokmuşlardır. Hem buna karşılık olmak ve hem yukarıda bahsettiğim amacı sağlamak için ya bu Ermenileri aileleriyle birlikte Rus sınırı içine göndermek veya bu Ermeni ailelerini Anadolu içinde çeşitli yerlere dağıtmak gereklidir. Bu iki şekilden uygun olanının seçilerek uygulanmasını rica ederim.”

Enver Paşa'nın yerinde siz olsaydınız böyle bir durumda hangi kararı verirdiniz? Neden?
(Tüysüz, 2017, 203)

Tüysüz'ün referans verdiği belge, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü tarafından Latin alfabesine transkripsiyonu yapılarak ilk olarak 1995'te basılmış ve 2007 yılında araştırmacıların hizmetine sunulmak üzere dijital olarak da yayınlanmış, Ermenileri konu alan Osmanlıca bir dizi arşiv belgesi arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu belge, basitçe Devlet Arşivleri internet sayfasına girilerek erişilebilir durumdadır. Belgenin orijinaline böylece bakıldığında, Tüysüz'ün “düzenlenmiş” alıntısından bir hayli farklı olduğu görülebilmektedir. Bir kere belgenin tarihi 2 Mayıs değil 9 Mayıs'tır, belgeyi gönderen de Enver Paşa değil Dahiliye Nazırı sıfatıyla Talat Paşadır, ayrıca Van'daki Ermenilerin sevkıyatı konusunda iki seçenek sunmamakta, doğrudan bölgeden uzaklaştırılmaları talimatını vermektedir. Kısa bir araştırma ortaya çıkarmıştır ki Tüysüz'ün kullandığı belge, esasen Yusuf Halaçoğlu'nun “Ermeni Tehcirine Dair Gerçekler” (2001) adlı çalışmasında A.T.B.D. Yıl: 31, S: 81 (Aralık–1982), Sıra No: 1825, Belge No: 1830 referansı ile alıntılanmakta, 9 Mayıs 1915 tarihli Dâhiliye Şifre Kalemi 52/282 referanslı Talat Paşa telgrafının, yani Van ilindeki Ermenilerin bölgeden uzaklaştırılması talimatının gerekçesi olarak sunulmaktadır. Kısacası Tüysüz esasen Halaçoğlu'ndan aldığı bir alıntıyı sanki doğrudan kaynağından alınmış gibi göstermekle kalmamış, bir de yanlış kaynak göstermiştir.

Tarihsel belgelerin kullanımında “doğru” kaynak gösteren ve alıntılayan örnekler de vardır. Bu noktada bir örnek, daha önce de bahsedilmiş olan, Fransız ders kitabında alıntılanan 26 Mayıs 1915 tarihli Talat Paşa tarafından sunulan *communiqué* belgesidir.

1. Osmanlı Otoritelerinin Kararı

Ermeniler [...] Osmanlı İmparatorluğu'nda huzuru ve asayişi bozmaya teşebbüs ederek [...], düşmanla işbirliği yapmaya cüret ederek [...], hükümetimizi olağanüstü önlemler almaya zorlamaktadır [...]. Tüm Osmanlıların aşağıdaki emirleri katıyetle yerine getirmesi buyurulmaktadır:

1. Bütün Ermeniler, hasta olanlar dışında, bu emrin yayınlanmasını takiben beş gün içerisinde, jandarmalar eşliğinde köylerini ya da mahallerini terk etmeye mecburdurlar [...].
2. Mal ve mülklerini satmaları yasaklanmıştır [...] zira sürgünleri sadece geçicidir [...].
5. Eğer aralarından biri askerlere ya da jandarmaya karşı silahlanmaya kalkışırsa, ona karşı silah kuşanmak ve ölü ya da diri ele geçirmek mecburiyetindeyiz.

Osmanlı İçişleri Bakanı Tebliği, Talat Paşa, 26 Mayıs 1915 (Blanchard ve Mercier, 2016, 46).

Belge üzerine araştırma yapıldığında görülüyor ki söz konusu belge, aslen Yusuf Hikmet Bayur'un "Türk İnkılabı Tarihi" başlıklı eserinin III. Cildinde birebir alıntılanan Meclis-i Vükela Mazbataları, cilt 198, no. 1331/163 referanslı dokümandır (1957, 40-42). Bu eser dışında gerek Türkçe, gerek yabancı dilde yapılmış yayınlarda birebir alıntılanmadan ve hatta Bayur'un eseri de kaynak gösterilmeden (Fuat Dündar'ın çalışması hariç) doğrudan arşiv referansı ile sunulmaktadır. Ders kitabı alıntının kaynağına dair bir bilgi sunmadığından yazarın bu belgeye nasıl eriştiği de tespit edilememektedir. Her hâlükarda bu belge, özellikle Soykırımı tanıyan literatürde, o ana kadar herhangi bir yasal zemin olmaksızın sürdürülmüş zorunlu sevk ve tehcir uygulamasına yasal bir boyut kazandırma çabasıyla Sadaret'e gönderilmiş ve üç gün sonra Meclis-i Vükela tarafından kabul edilecek ve resmen yürürlüğe konacak olan Tehcir Kanunu'na kaynaklık eden bir tezkire olarak tasvir edilmektedir. Dahası, alelacele bir kanun hazırlanması için harekete geçilmesinde, bu belgeden iki gün önce, 24 Mayıs 1915'te Üçlü İtilaf Devletleri tarafından gönderilen nota ile "katliamların faillerinin ve hükümetin bizzat sorumlu tutulacağı" vurgusunun da etkili olduğu öne sürülmekte, bu doğrultuda o ana kadar gizli yazışmalar, şifreli telgraflar ve okunduktan sonra yakılan talimatlar gibi iletişim kanalları kullanılmaktayken bu tezkere itibarıyla "her şeyi kılıfına uydurma, böylece katliam iddialarını bertaraf etme" stratejisinin benimsendiği de ifade edilmektedir (Dündar, 2008, 286). Bununla birlikte aynı belge inkârcı literatürde de kullanılmaktadır, zira Yusuf Halaçoğlu'nun "Ermeni Tehiri ve Gerçekler (1914-1918)" başlıklı çalışması da bu belgeyi referans göstererek Tehcir esnasında alınacak önlemlere dair talimatlara dikkat çekmekte ve böylece "soykırım iddiaları"na karşı bir argüman oluşturmaya çabalamaktadır (Halaçoğlu, 2001, 37). Fransız ders kitabı, bu belgenin sunumuna dair bir açıklama getirmemekte, sadece "Sorular" bölümünde öğrencilere tartışmak üzere şu iki soruyu yöneltmektedir: "Osmanlı hükümeti Ermeni toplumunu ne ile suçlamaktadır? Osmanlı hükümeti hangi önlemleri almıştır?" (Blanchard ve Mercier, 2016, 47). Söz konusu alıntıdan yola çıkarak bu sorulara yanıt vermeye çalışmak her iki yöne de gidebilir görünmektedir; zira belgede Ermenilerin yaşadıkları yeri terk etmeleri mecburi kılındığı belirtiliyor olsa da, bu göçün "geçici" olduğu da zikredilmekte ve Ermenileri öldürme gerekçesi olarak "silah kuşanmış olmaları" sunulmaktadır. Kısacası, pedagojik bir faaliyet olarak tarihsel belgelerin sunumu, özellikle sınıf içerisinde bir tartışmanın hedeflediği durumlarda, her iki uçta bir propagandanın yapılabileceği bir araç haline gelebilme riski taşımaktadır. Bu doğrultuda inisiyatif ve söylemin yönünü belirlemek tamamen

öğretmenlere bırakıldığından, Fransa’da söz konusu ders kitaplarını kullanan öğretmenlerin kendi eğilimine göre inkâr ya da tanınma tavrının söz konusu olabileceği tespit edilebilir.

Belli durumlarda, alıntılanan tarihsel belgelerin içeriği doğrudan belli bir tavrın propagandasına da dönüşebilmektedir ve bu husus özellikle Ermeni ve Türk ders kitaplarında kendini gösterir. Fakat her hâlükarda Türk ders kitapları orijinal arşiv belgelerine başvurmakta konuyla ilgili yapılmış araştırmalara ve önemli isimlerin tanıklık ve hatıratlarına yer vermeyi tercih eder bir tablo arz etmektedir. Bu noktada Ermeni ders kitaplarında alıntılanan belgeler ise kaynak gösterilen tarihsel belgelerin güvenilirliği ve orijinalliyi meselesine takılabilmektedir. Zira bu belgelerin resmi arşivlerde yer alıp almadığı, sözlü tanıklığa dayanıp dayanmadığı, sahte olup olmadığı gibi konular, tarihyazımıyla ilgili bölümde de bahsedildiği üzere, Ermeni Tehciri’ne dair tarihsel anlatıların meşruiyetine dair tartışmada merkezi bir yere sahiptir. Tez çalışması kapsamında incelenen Ermeni ders kitapları bu tartışma bağlamında “ikircikli” olarak adlandırılabilir tercihlerde bulunmaktadır. Örneğin Pastermadjian kitabı, sahte olup olmadıkları yönünde bir dönem kayda değer tartışmaların yaşandığı Naim-Andonyan Belgeleri arasında bir belgeye referans vermeyi seçmektedir. 1920 yılında “*Documents officiels concernant les massacres arméniens* (Ermenilerin katline dair resmi belgeler)” başlığıyla Fransızca olarak yayınlanan bu belgeler, bir Osmanlı bürokratu olan Naim Bey tarafından Aram Andonyan’a verilen Talat Paşa’nın telgraflarından oluşmaktadır. Talat Paşa’yı öldüren Soghomon Tehlirian’ın 1921’de Almanya’da görülen davasında da kullanılan bu belgeler, Ermenilerin kitlesel kıyımını doğrudan İttihat ve Terakki Partisi’ne bağlayan güçlü kanıtlar niteliğindedir. Bununla birlikte, 1980’lerde iki Türk tarihçi, Şinasi Orel ve Süreyya Yuca, belgelerin sahte olduğunu öne sürerek, bu belgelere dayanan tarihyazımını gayri-meşru ilan ederler (Orel & Yuca, 1986). Uzun bir süre rafa kaldırılan belgeler, 2016 yılında Taner Akçam tarafından, Krikor Gergeryan arşivinde yaptığı çalışmaya dayandırılarak, bir nevi iade-i itibar görür (Akçam, 2016). Pastirmadjian, bu belgeler arasında seçtiği bir telgrafi şöyle alıntılar:

Türk hükümeti açısından büyük etki yaratan İçişleri Bakanı Talat’ın talimatlarını içeren belgeler, Türklerin Suriye’den çekilmesinin ardından 1918 yılında Halep Valiliğinde ortaya çıkmış ve yayınlanmıştır. Bu belgeler arasında şu telgraf da yer almaktadır:

“Halep Valiliği’ne,

Daha evvelden hükümetin Türkiye’de yaşayan bütün Ermenileri ortadan kaldırmaya karar verdiği tarafınıza bildirilmişti. Bu emre itaat etmeyenlerin idari göreve devam etmeleri de mümkün olmayacaktır. Kadınlar, çocuklar ve hastalar ayrımı yapılmaksızın, ortadan kaldırmamanın vasıtası ne kadar trajik olursa olsun, vicdani duygular dinlenmeksizin onların varlığına son vermek icap eder.

15 Eylül 1915,

İçişleri Bakanı,

TALAT” (Pastirmadjian, 2007, 130-31)

Burada ders kitabı, söz konusu tarihsel belgenin hangi amaçla sunulduğunu tarif etmesi ve nasıl okunabileceğine dair bir önermede bulunması açısından diğer ders kitaplarında gözlemlenen pedagojik araçsallaştırmadan ayrılmaktadır. Fakat bu ayrışmanın temel noktası, her hâlükarda söz konusu kitabın aslen “ders amaçlı” hazırlanmamış bir tarih araştırmasından uyarlanmış olmasından ileri gelmektedir. Orijinal metni yazarken Pastirmadjian’ın ana kaygısı kendi tarih okumasını destekleyecek arşiv belgelerinin sunumunu yapabilmektir ve ders kitabı hazırlanırken yazarın bu kaygısının pedagojik bir amaca tekabül edip etmediği gözetilmeden, kitabın anlatısı aynen korunmuştur.

Tarihsel belgeleri pedagojik bir etkinlik olarak değil, daha ziyade “soykırım” uygulamasının bir kanıtı olarak sunma eğilimi Melkonyan ve arkadaşları tarafından hazırlanan ders kitaplarında da kendini hissettirmektedir. Nitekim bu ders kitabında da tarihsel anlatı neredeyse hiç sekteye uğramadan, sadece yer yer araya giren haritalar ve görseller eşliğinde sürdürülmekte, ancak bölüm sonunda “ek materyal” olarak sunulan bir ya da iki okuma parçası eşliğinde tarihsel belgeler sunulmaktadır. Bu doğrultuda “*Medz Yeghern*” başlıklı bölümün sonunda yer alan ek materyal kutucuğunda, Dr. Nazım Bey’e atfedilen şu sözler yer almaktadır:

Gizli bir toplantıda, Nazım şu sözleri sarf etmiştir:

“Eğer 1909’da Adana’da ve başka yerlerde olduğu gibi kısmi ve yerel katliamlarla yetinirsek, eğer bu temizleme son ve genel olmazsa kaçınılmaz olarak sorunlar doğacaktır. O nedenle Ermeni halkının tamamen yok edilmesi elzemdir, böylece bu dünyada hiçbir Ermeni kalmayacak ve Ermenistan fikri de kaybolacaktır. Şu anda savaştayız. Bir daha bundan daha iyi bir fırsat yakalayamayız. Basının tepkilerine kulak asmamalı ya da Avrupalı Devletlerin müdahalesinden korkmamalıyız. Böyle bile olsa, bunun bir önemi yok, çünkü artık iş işten geçmiş olacak. Şu anda eylemimiz eksiksiz bir imha olmalıdır ve tek bir Ermeninin bile bundan kurtulmaması esastır.” (Melkonyan, 2015, 118)

Söz konusu alıntıya kaynak gösterilmediğinden yazarların Nazım Bey’e atfedilen bu sözleri nereden aldığı takip edilememektedir. Bununla birlikte “soykırım iddiaları” kapsamında sıklıkla öne sürülen ve hatta basit bir internet araştırmasıyla bile ilk karşımıza çıkan alıntılardan biri olması sebebiyle referans kaynağın tespit edilmesi de

güç değildir. Buna göre Nazım Bey'in bu sözleri, Mevlânzade Rıfat'ın 1929 yılında Halep'te basılan ve Türkçesi 1993 yılında Pınar Yayınlarından çıkmış “Türkiye İnkılabı'nın İç Yüzü” adlı eserinde yer bulmaktadır. Her iki ders kitabında da Halep basımlı iki farklı esere referans verilmesi ise, tesadüf olma ihtimali de göz önüne alındığında, araştırma boyunca çözümlenemeyen bir tespit olarak kalmıştır.

Ermeni tarih kitabında dikkat çeken önemli bir pedagojik aktivite, bölüm sonunda yine “ek materyal” olarak sunulan 100. Yıl Anmaları hakkındaki kutucuktur. Kitabın 2015 basımlı olduğu düşünüldüğünde, bu ayrıntı özellikle ehemmiyet kazanmaktadır. Aynı yıl 100. Yıl Anmaları Devlet Organizasyon Komitesi tarafından yayınlanmış olan “Ermeni Soykırımı'nın Yüzüncü Yılı Üzerine Pan-Ermeni Deklarasyonu”nda yer alan birkaç maddeyi sıralayan bu kadraj, öğrencilere 2015'in Ermeni Soykırımı açısından neden önemli bir dönüm noktası teşkil ettiğini ve anma programlarında kullanılan “Hatırlıyorum ve talep ediyorum” sloganının tarihsel adaleti sağlamak amacıyla sürdürülen mücadelenin bir ifadesi olduğunu vurgulamaktadır (Melkonyan ve ark., 2015a, 123-24).

Tarihsel belgeler kategorisinde bahsedilmeye değer son bir örnek ise Türk ders kitaplarında yer alan, Ermeni mezaliminin baş aktörü olarak sunulan Taşnak siyasi partisinin bu dönemdeki politik tutumunu açığa çıkaran yayınlar, bildirimler, açıklamalardır. Ermenilerin “bağımsız devlet kurma” teşebbüslerinin kanıtı olarak da işlev gören bu belgelerden yapılan alıntılar sıklıkla bir pedagojik etkinlik eşliğinde sunulmakta, öğrencilere böylesi girişimler karşısında kendilerinin nasıl bir tavır benimseyeceği ya da Osmanlı'nın aldığı önlemleri bu bağlamda nasıl değerlendirdikleri sorulmaktadır. Örneğin 12. sınıf İnkılap Tarihi ders kitabı, bir kutucuk içerisinde, şöyle bir alıntı ve soru takımı sunmaktadır:

Taşnak komitesi tarafından 1914'te Şam'daki şubeye yazılmış olan bir mektupta şu satırlar yer almaktadır:

“Ruslar sınırı geçip Osmanlı orduları geri çekilmeğe başladığı zaman, mevcut vasıtalardan istifade edilmek suretiyle her tarafta genel bir isyan yapılmalıdır. Osmanlı ordusu bu suretle iki ateş arasına alınmış olacaktır. Bütün resmi binalar uçurulacak, hükümet dahilinde işgal edilecek ve Alman nakliyatına hücum edilecektir. Bunun üzerine Osmanlı ordusu ilerlediği takdirde Ermeni askerler silahları ile birlikte kıt'alarını terk edecekler, çete teşkil edip Ruslarla birleşeceklerdir.”

Altan Deliorman, Türklere Karşı Ermeni Komitecileri, s. 147. (Kısaltılmış ve sadeleştirilmiştir.)

Taşnak örgütünün yayımladığı bu bildiriye, 1915 Olaylarında Osmanlı Devleti'nin aldığı kararlar doğrultusunda değerlendiriniz. (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2018, 36)

Ders kitaplarının pedagojik etkinlikleri arasında yer alan ikinci bir unsur, hatırat ve tanıklıkların kullanımudur. Burada iki tür arasındaki ayrım, temelde, belli bir süreci yaşamış kişilerin bu deneyimi yazılı mı sözlü mü aktardığı üzerinden ortaya çıkmakta, ilk kategoride doğrudan tanığın kaleminden çıkan bir eser, ikincisinde ise tanıklığı alan araştırmacının ya da araştırma merkezinin inisiyatifiyle yayınlanmış veya dolaşıma sokulmuş bir eser söz konusu olmaktadır. Burada dikkat çeken bir husus, Türk tarih ders kitaplarının sıklıkla erken Cumhuriyet dönemi siyasi liderlerinin ve aydınlarının hatıratları, Fransız ders kitaplarının hem hayatta kalanların tanıklıklarını, hem de Tehcir'e "tanık" olmuş fakat bizzat tecrübe etmemiş üçüncü kişilerin (diplomatlar, misyonerler, büyükelçiler vb.) hatıratlarını alıntılanmasıdır. Buna karşılık Ermeni ders kitaplarında alıntılanan tanıklıklar ve hatıratlar arasında hayatta kalanlarınkiler bulunmazken, üçüncü kişilerin tanıklığına dayanan alıntılar ise tarihsel anlatı boyunca gerekli görüldükçe yerleştirilmiş, birkaç cümleyi geçmeyen vurucu ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Melkonyan ve arkadaşlarının kaleme aldığı ders kitabında da belirtildiği üzere, bu minvalde, 1915 esnasında ve hemen ertesinde bu sürece tanıklık etmiş ve dile getirmiş kişilerin ifadeleri, Soykırım'ın uluslararası tanınma sürecinde ilk aşamalardan birini teşkil etmektedir. İlgili ders kitabı, bu tanıklıkları ülkelere göre sınıflandırmayı tercih etmiş, böylece belli devletler nezdinde katliamlara dair benimsenen tavrı özetlemiştir. Buna göre Amerikan misyonerleri uluslararası kamuoyunun haberdar edilmesinde önemli bir rol oynamış, hatta bu doğrultuda o esnada henüz tarafsız bir tutum benimsemiş durumda olan Birleşik Devletler'in Şubat 1916'da Ermenilere yönelik zulmü kınamasına da vesile olmuştur. İngiltere'de ise ünlü tarihçi Arnold Tonybee'nin çalışmaları Ermeni katliamlarına ışık tutan önemli referans kaynakları arasında yer almıştır. Bununla birlikte Avusturya-Macaristan ile Almanya, müttefikleri tarafından işlenen suçlara dair açık bir tavır almaktan imtina etmiş, herhangi bir şekilde Soykırım'ı durdurmak ya da engellemek yönünde bir girişimde bulunmuşlarsa bile Jön Türkler tarafından bu girişimlerin savuşturulmuştur. Devletlerin bu eylemsizlik görünümüne rağmen içten içe Jön Türkleri desteklediğinin de altını çizen ders kitabı, örnek olarak Ermeni kökenli Alman yardımsever Johannes Lepsius'un Ermenileri korumak ve kurtarmak yönündeki faaliyetleri sebebiyle ülkeyi terk etmek zorunda bırakılmasını vermektedir. Bu isimler dışında Norveçli Fridtjof Nansen, Amerikalı Henry Morgenthau, Rusyaalı Maxim Gorky, Fransız Anatol France ve Georges Clemenceau gibi isimlerin Ermeni Soykırımı'nı kınadığını da ekleyen ders kitabının ilgili bölümü, "ne yazık ki Büyük Felaket'ten hemen sonraki

birkaç on yıl boyunca insanlık, Türkler tarafından işlenen bu büyük suçu unutmuştur” sözleriyle noktalamaktadır (Melkonyan ve ark., 2015a, 119-20).

En sık referans verilen tanıklıklar arasında, kuşkusuz Henry Morgenthau bulunur. Özellikle Fransız ders kitaplarında Morgenthau'nun Ermeni Tehciri'ne dair sözleri, ortadan kaldırma planının ardında yatan niyetin aktarılması ve kararın alınmasında rol oynayan gerekçelerin sunulması bağlamında tercih edilen bir tanıklık olmaktadır. Nitekim, 2016 yılında basılan ve yukarıda da alıntılanıldığı üzere bu versiyonda Talat Paşa'nın tezkiresine yer vermiş olan aynı yayınevının 2012 yılı Tarih-Coğrafya ders kitabında Morgenthau'nun aşağıdaki sözlerine yer verilmektedir:

1. Ermenilere yönelik Osmanlı Politikası

[Talat] “İttihat ve Terakki” Cemiyetinin sorunu dikkatle incelediğini ve şu anki uygulamanın hükümetin resmi politikası olduğunu belirtti, ayrıca tehcir kararlarının alelacele alınmadığını, aksine uzun ve ciddi müzakerelerin sonucu olduğunu ekledi. [...] Talat: “Ermeniler [...] silah bırakmalarını istediğimizde reddetti; Van ve Zeytun'da bize karşı direnişe geçtiler, Ruslar ile işbirliği yapıyorlar. Gelecekte olacaklara karşı kendimizi korumak için yapabileceğimiz başka bir şey yok; tek yol tehcir.” Berliner Tageblatt'a verdiği bir röportaj [...] beni daha da aydınlattı [...]. Bizi kınıyorlar, diyordu, Ermeniler arasında masum ve suçlu ayrımı yapmadığımız için: bu kesinlikle imkânsızdı, zira bugünün masumları yarının suçluları olabilirdi.

Henri Morgenthau, Savaş öncesi Konstantinople'un ABD büyükelçisi, *Türkiye'de 26 Ay*, 1919 (Blanchard, Veber ve Lozac'h, 2012, 42).

Bu ders kitabı, tezkireye yönelttiği soruları Morgenthau'nun bu sözleri için de tekrarlamaktadır: “Osmanlı hükümeti Ermeni toplumunu ne ile suçlamaktadır? Osmanlı hükümeti hangi önlemleri almıştır?” (Blanchard, Veber ve Lozac'h, 2012, 43).

Fransız ders kitaplarında ise en sık başvurulan tanıklık türü hayatta kalanlarınkilidir. Bu noktada Fransız ders kitaplarının Ermeni ve Türk ders kitaplarından ayrılan önemli bir niteliği de ortaya çıkmaktadır. Zira bu ders kitaplarında, hayatta kalanların tanıklıkları üzerinden, yaşanan vahşetin detaylarına girilmekte, uygulanan şiddetin tasviri yapılmakta ve kimi zaman bu anlatılar oldukça travmatik bir ton da almaktadır. Örneğin 14 yaş grubunun seviyesinde bir Tarih-Coğrafya ders kitabında, aşağıdaki tanıklık alıntılanmaktadır:

“Yürüyorduk [...] Annem yanımdaydı. Fark ettim ki babam yoktu, ne de amcam, dedem, kimse. Yürüyorduk... Erkek kardeşim bebekti, henüz çok küçüktü. Yürümekte zorlanıyordu, kucaktan kucağa geçiyordu. Kendi kendime “Neden babam bize yardıma gelmiyor? Neden küçüğü kucağına almıyor?” diye düşündüm. [...] El ele tutuşuyorduk ve yürüyorduk. Ondandı sonra bir daha babamı ya da amcamı görmemişim. Neredelerdi? Bilemiyordum. Neredeyse tamamen yalnızdık, kadınlar ve çocuklar. Yemek yoktu, su yoktu, gittikçe gücümüz tükeniyordu. Ve yürüyorduk... Bir an geldi, birbirimize doğru itilmeye başladık. Öylece bir yığın gibi! [...] İtişip kakışıyor, birbirimizi eziyorduk, tepiniyorduk. Annem beni tuttuğu gibi

yığının tepesine çıkardı. O da ne? Bizden önce varmış olan sürgünler. Hepsi ölmüş, yerde, birbirlerinin üstüne yığılmışlar.” (Hazard-Tourillon ve Fellahi, 2012, 46)

Söz konusu alıntı, Virgine-Jija Mesropian tarafından kaleme alınan ve 2007 yılında l’Inventaire tarafından basılan “Ermenistan’da 6 yaşındaydım...” başlıklı hatıradan alınmıştır. Ders kitabı, bu tanıklıkla ilgili olarak öğrencilere “Sunulan dokümanlara dayanarak Ermeni Soykırımı’nı karakterize eden bilgileri açıklayınız” çalışmasını önermektedir (Hazard-Tourillon ve Fellahi, 2012, 47).

Yeni müfredata göre hazırlanmış Lise 1 Tarih ders kitabı ise bir hatırat yerine İstanbul merkezli Ermeni Kadınlar Derneği (*Société des dames arméniennes – Azkanever de Constantinople*) tarafından topluca yayınlanmış tanıklıklardan birine referans vermeyi seçmiştir. Bu Fransa bağlamı düşünüldüğünde manidar bir seçimdir, zira söz konusu derneğin yönetiminde bulunan ve Tehcir öncesinde İstanbul Ortaköy’de faaliyet gösteren okul, bu tarihten sonra önce Marsilya’ya, sonra da Paris’e taşınmıştır. Bugün Tebrotzassère Çift Dilli Fransız-Ermeni Okulu adıyla bilinen bu eğitim kurumu, aynı zamanda Fransa’nın en eski ve köklü Ermeni okuludur. Ders kitabı, bu okulun halen yönetimini üstlenmekte olan Ermeni Kadınlar Derneği tarafından 1920 yılında derlenerek Fransızca olarak basılmış Ermeni kadınların tanıklıklardan birini şu şekilde alıntılanmaktadır:

“Bizim kafilde 3.000 kişi vardı. Altı gün yürüdükten sonra katile Daldaban-Gümüşhane’ye vardı; yolculuk boyunca Türkler kafileyi yağmalamıştı [...] Bir ağıla hapsedildik, orada çete liderleri bize her türlü işkenceyi uyguladılar: Kadınlar didik didik arıyor, sorguluyor ve pek çoğu tecavüze uğruyordu.

Ertesi gün tekrar yola koyulduk ve her gün, on saat yürüyerek, aç ve pejmürde bir halde, Erzincan’a vardık. Orada korkunç bir sahneyle karşılaştık; kesilmiş kafalar, insan bacakları, kadın saçları yere saçılmıştı.[...] Günlerce Fırat kıyısı boyunca yürümeye devam ettik, nehrin sularında cesetler sürükleniyordu. Susuzluğumuzu gidermemize izin verilmiyordu. Nehir hemen yanımızda akıyordu ama susuzluğunu gidermek için eğilenin vay haline! Bir jandarmanın kurşunu hemencecik onu buluveriyordu.” (Ivernel ve Lecoutre, 2019, 272).

Tehcir güzergahlarının bir Türkiye haritası üzerinde gösterildiği bir görselin de yer aldığı ders kitabı, bu tanıklıktan hareketle şu aktiviteyi talep etmektedir: “Tanıklıkta bahsedilen yerleri haritada bulunuz. Bu tanıklığa göre, Ermeniler kim tarafından ve nasıl öldürülmüştür?” (Ivernel ve Lecoutre, 2019, 273). Bu sorudan da anlaşılacağı üzere, katliam uygulamasının detayları ve şiddetin vardığı boyutlar hakkında öğrencilerin bir fikir sahibi olması özellikle istenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nokta, örneğin, öğrencilerin travmatize edilmesi çekincesinin yoğun olarak dile getirildiği Ermenistan’da kullanılan ders kitaplarında dahi gözlemlenmeyen uç bir pedagoji olarak not düşülmelidir.

Her hâlikarda, pedagojik bağlamda en yoğun ve etraflıca planlanmış örneklerin Fransız Tarih ders kitaplarında ortaya çıktığı tespit edilebilir. Bütün ders kitaplarında Ermeni Tehciri'ni konu alan bölümün tamamı, pedagojik bir etkinlik olarak planlanmıştır: Beş ana aktivite üzerinden tarihsel dokümanları yorumlama ve ilişkilendirme kapasitesini geliştirme hedefi taşıyan bölüm, bir arşiv belgesi, bir harita, bir rapor alıntısı, bir gazete haberi ve bir tanıklık içermektedir (Şekil 4.1).

D O S T I E R

3

Le génocide des Arméniens (1915-1916)

■ COMPÉTENCE : JE MISE EN RELATION DES DOCUMENTS ET JE LES CONFRONTE À MES CONNAISSANCES

En 1914, la minorité arménienne (plus de deux millions d'habitants) vit surtout dans les parties orientales de l'Empire ottoman. Marqué par les défaites militaires et les tensions au sein de l'état, le gouvernement ottoman décide la **déportation** et le massacre des Arméniens en 1915-1916, provoquant la mort d'environ 1,2 à 1,5 million d'entre eux.

Avril 1915 Arrivées d'Arméniens	Mai - juillet 1915 Premières déportations	Fin 1915 été 1916 Deuxième vague de déportations
---------------------------------------	--	--

Quelles violences de masse les Arméniens subissent-ils en 1915-1916 ?

1 La décision des autorités ottomanes

Les Arméniens [...] ayant tenté de troubler la paix et la sûreté de l'Empire ottoman [...], ayant osé se joindre à l'ennemi [...] notre gouvernement se voit forcé de prendre des mesures extraordinaires [...]. Il est rigoureusement enjoint à tous les Ottomans d'obéir de la façon la plus absolue aux ordres ci-après :

1. Tous les Arméniens, à l'exception des malades, seront forcés de partir dans un délai de cinq jours de la date de la présente proclamation, par villages ou quartiers, et sous l'escorte de la gendarmerie [...].

2. Il leur est défendu de vendre leurs propriétés ou leurs biens [...] car leur exil n'est que temporaire [...].

5. Si l'un d'eux tentait de se servir d'armes contre les soldats ou les gendarmes, on devra se servir d'armes contre lui et le prendre mort ou vivant.


Communiqué du ministre de l'Intérieur ottoman
Talat Paşa, 26 mai 1915.
1. La Russie.

3 Le récit d'un consul américain

S'il s'agissait seulement d'être obligé de partir pour aller ailleurs, ce ne serait pas si terrible, mais chacun sait qu'il s'agit d'aller à la mort. S'il subsistait quelque doute à ce sujet, ce doute a été dissipé par l'arrivée d'un grand nombre de convois ottomans plusieurs milliers de personnes venant d'Erzurum et d'Erzincan [...]. J'ai vu leur campement à de nombreuses reprises et me suis entretenu avec certains d'entre eux. On peut difficilement imaginer spectacle plus cruel. Ils étaient presque sans exception en guenilles, sales, affamés et malades, ce qui n'est pas surprenant étant donné qu'ils avaient été en route pendant près de deux mois sans changer de vêtements, sans possibilité de se laver, sans abri et avec très peu à manger.

Rapport du consul américain
Leslie Davis, juillet 1915.

2 Le génocide des Arméniens



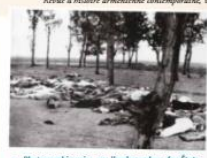
En 1915 et 1916, plus d'un million d'Arméniens sont arrêtés et déportés à pied ou en train depuis les régions orientales de l'Empire ottoman, en direction des régions désertiques du sud.

Une déportation : déplacement forcé d'une population vers une région isolée ou dans des camps. Un génocide : mise à mort programmée, méthodique et organisée de tout un peuple en raison de son origine, de sa religion, de son appartenance ethnique ou culturelle.

4 Le témoignage d'un Arménien

Au mois de février 1916, avec 30 000 déportés, nous sommes arrivés à Ras ul-Ain par long convois ferroviaires [...]. Chaque jour de grands convois étaient mis en route pour être soi-disant expédiés vers Deir ez-Zor ou Mossoul, alors que personne ne parvenait jusqu'à ces endroits. Par la suite, j'ai vu sur les rives du Djirdjird el-Hamari [...], à quatre heures de Ras ul-Ain, des quantités de puits remplis d'un nombre incalculable de cadavres [...]. Ceux qui, affamés et assoiffés, n'avaient plus eu le temps de marcher suppliaient « une balle, une balle ». Mais utiliser une balle pour un Arménien était considéré comme du gaspillage. Le poignard, toujours le poignard. Nous avons finalement marché une heure durant en laissant derrière nous nombre de gens qui furent éparpillés.

Témoignage de Garabéd K. Mouradian,
13 décembre 1918, cité dans
Revue d'histoire arménienne contemporaine, 1998.




▲ Photographie prise par l'ambassadeur des États-Unis à Constantinople Henry Morgenthau, publiée en 1918.

5 Les massacres dans les journaux

Toutes les nouvelles, de toutes les sources, parvenues de Constantinople, de Smyrne, [...] de Van, etc., s'accroissent dans la description des horribles scènes de carnage dont les victimes sont, depuis le début de la guerre, les populations arméniennes de l'empire. Les Turcs ont dressé un plan pour l'extermination complète des Arméniens et ils l'exécutent avec une sauvagerie qui fait dresser les cheveux sur la tête.

Article et illustration du *Paris Journal*,
12 décembre 1915.



46

QUESTIONS

1. Doc. 1 Que reproche le gouvernement ottoman à la communauté arménienne ?
2. Doc. 1 et 2 Quelles mesures le gouvernement ottoman prend-il ?
3. Doc. 1, 3 et 4 Relevez trois indices montrant que tous les Arméniens sont concernés par cette mesure.
4. Doc. 2 à 5 Quelles sont les violences exercées à l'encontre des Arméniens ?

Guide

- Décrivez plusieurs types de violence.
- Relevez les acteurs impliqués dans ces violences.

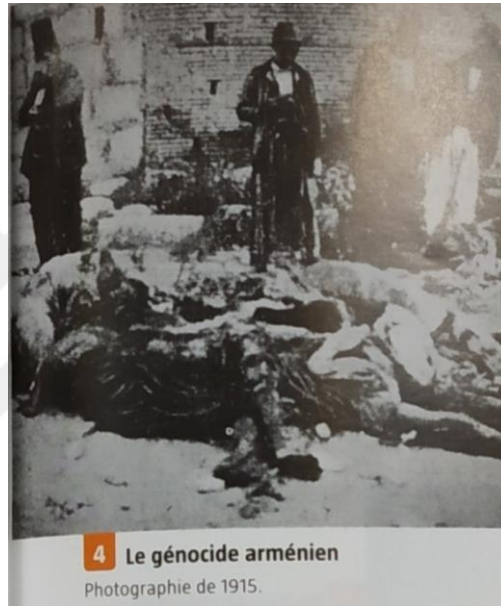
5. Doc. 1 à 5 Recherchez la définition du mot « exterminer ». À l'aide des informations précédentes, trouvez trois arguments justifiant l'usage de ce mot pour qualifier les crimes ottomans en 1915-1916.

47

Şekil 4.1 : Fransız Tarih ders kitabında Ermeni Tehciri'ne ayrılmış iki sayfa (Blanchard ve Mercier, 2016, 46-47).

Örneğin Bordas yayınevi tarafından basılan Lise 1 Tarih ders kitabında, “Ermenilerin 1915’te Türkler tarafından infazı” alt yazısını taşıyan ve Osmanlı askerleri ile daracığına asılmış Ermenileri gösteren bir fotoğraf sunulmakta ve öğrencilere “Bu belge, Ermeni Soykırımı’nın hangi niteliklerini ortaya çıkarmaktadır?” diye sorulmaktadır (Dalbert, 2011, 78). Bir diğeri ise “Talat Paşa’nın Haritası” künyesini taşıyan ve sayfanın üçte birini kaplayan bir haritadır; Fuat Dündar’ın “Modern Türkiye’nin Şifresi” adlı çalışması kaynak gösterilerek hazırlanmış bu harita üzerinde Ermeni nüfusunun yüzdelerindeki “Talat Paşanın Tehcir projesi sonucunda” yaşanan değişim, tehcir güzergahları, katliamların gerçekleştiği noktalar ve toplama kampları gösterilmektedir (Dalbert, 2011, 89). Bu harita üzerine ayrı bir soru sorulmamış olsa da öğretmenlerden haritanın yorumlanması yönünde bir beklenti içinde olduğu

açıktır. Hatier tarafından yeni müfredata göre basılmış olan Lise Tarih 1 ders kitabında Tehcir edilen kabileleri gösteren ünlü fotoğraf “Harput yolunda bir Ermeni kabile” künyesiyle, 1915’te Ermeni Kilisesi tarafından çekilerek Henry Morgenthau’ya verildiği belirtilen bir başka fotoğraf ise “Ermeni cesetleri (1915)” açıklamasıyla sunulmakta, öğrencilere “Bu iki fotoğraf kanıt mıdır? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmektedir (Ivernel ve Lecoutre, 2019, 273). Nathan tarafından basılan Lise 1 Tarih ders kitabında da benzer şekilde “Ermeni Soykırımı” künyesiyle birlikte sunulan fotoğraf için (Şekil 4.2) öğrencilere “Burada ne tür bir şiddet söz konusudur?” diye sorulmaktadır (Carnat ve Godeau, 2012, 73).



Şekil 4.2 : Fransız Tarih ders kitabında “Ermeni Soykırımı” künyesi taşıyan bir fotoğraf (Carnat ve Godeau, 2012, 73).

Kısacası, Fransız ders kitaplarında şiddet içerikli görsellerin bu kadar yoğun kullanımı sınıf içi aktivitenin de önemli bir bileşeni olarak görüldüklerine delalet etmekte, bu görsellerle ilişkili sorular da bu tespiti desteklemektedir. Burada karşılaşılan durum, De Cock’un da vurguladığı üzere, tarih eğitiminde sıklıkla başvuru olan bir duygular pedagojisinin yansımasıdır. Görsel ve pedagojik malzemenin, tarihsel olayın duygusal karakterini ön plana çıkartacak şekilde kullanımı söz konusudur ve bu yaklaşım büyük ölçüde duygusal bir sömürüye yol açmaktadır (De Cock, 2013, 96). Elbette bu yaklaşım, sadece Fransız ders kitaplarına özgü değildir; burada ele alınan bütün ders kitaplarını kapsar. Ermeni tarih kitabında da yetim Ermeni çocuklarının fotoğrafları gibi duygusal tepki uyandıracak görsellere rastlanabilmektedir (Şekil 4.3).



Fotoğraf 5.33: Ermeni terör örgütlerinin cinayetlerini haber veren gazete manşetleri



Yukarıdaki gazetelerde gördüğünüz terör haberlerine ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

Şekil 4.4 : Türk Tarih ders kitabında ASALA ile ilgili haberleri gösteren gazetelerin sunumu (Tüysüz, 2015, 210).

Bütün ders kitaplarında yer alması dolayısıyla “soykırım” olgusunun tanımlanmasına ve sunumundaki pedagojik niteliğe dikkat çekmekte fayda var. Aşağıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, Türkiye ve Ermenistan tarih ders kitapları açısından değişen bir durum yoktur: Soykırım tanımlaması, BM Sözleşmesi uyarınca aynen aktarılmış ve her iki ülke için de kendi pozisyonları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Türkiye’ye göre 1915 yılında yaşanan tehcir olayı asla bir soykırım değildir. Çünkü soykırım tanımlaması 1948’de kabul edilen Birleşmiş Milletler Soykırım Suçunun Engellenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi’ne göre “ulusal, etnik, ırksal ve dinsel bir grubun bütününe ya da bir bölümünün yok edilmesi niyetiyle girişilen hareketler” için kullanılmıştır. Tehcir sırasında ise göç ettirilenler, Ermeni oldukları için değil, cephe gerisinde güvenliği tehlikeye düşürdükleri için yaşadıkları bölgelerden uzaklaştırılmışlardır. Diğer yandan soykırım suçunun oluşması için devlet eliyle kasıtlı bir yok etme niyetinin bulunması gerekmektedir. Eğer Osmanlı Devleti böyle düşünmüş olsaydı Ermenileri göç ettirmek için uğraşmaz, onları buldukları yerde öldürebilirdi. Aynı şekilde tehcir sırasında ihmali gördüğü görevlilerini de asla yargılayıp cezalandırmaz; tam aksine onları ödüllendirirdi. (Tüysüz, 2017, 208)

9 Aralık 1948’de, Birleşmiş Milletler Soykırım Suçunun Engellenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi’ni yasal bir dayanak olarak kabul etmiştir. Bu sözleşmenin temel dayanağı, 1915-1923 yılları arasında Ermeni halkına yönelik katliamlardan ilham alan Polonyalı Yahudi Rafael Lemkin’in “soykırım” tanımlamasına dayanmaktaydı. Bu asli belgenin ikinci maddesine göre “soykırım, bir ulusal, etnik, ırksal ya da dini grubun tamamen ya da kısmi olarak ortadan kaldırılmasını hedefleyen şu eylemlerden herhangi birinin uygulanmasıdır: a) bu grubun üyelerini öldürmek, b) grubun üyelerini ciddi şekilde fiziksel ya da zihinsel olarak sakatlamak, c) grubun kısmi ya da tamamen imhasına yol açacak şekilde yaşam koşullarını kasti olarak değiştirmek, d) grup içerisinde doğumları engellemek için önlemler geliştirmek, e) grubun çocuklarını zorla başka bir gruba nakletmek.” Türklerin hiçbir şüpheye yer bırakmaksızın BM Sözleşmesi’nde geçen bu beş eylemin hepsini uygulamış olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Ayrıca BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve pek çok başka uluslararası sözleşme uyarınca soykırım, zamanaşımına uğrayamayacak ve cezalandırılması gereken bir suç teşkil etmektedir. (Melkonyan ve ark., 2015a, 121).

Soykırım olgusunun tanımı konusunda bir kez daha, aynı yayınevi tarafından basılan Fransız ders kitaplarının 2012 ve 2016 versiyonlarında önemli bir farklılaşma göze çarpar. 2016 basımında soykırım olgusu genel bir sözlük tanımı çerçevesinde sunulmakta, BM Sözleşmesi'ne ya da başka soykırımlara dair herhangi bir referans ya da Ermeni Tehciri'nin tanınma sürecine dair bir ifade bulunmamaktadır (Blanchard ve Mercier, 2016, 46). Dolayısıyla kelime bilgisi aktivitesi olarak sunulan “soykırım” olgusu, doğrudan Ermeni Tehciri ile ilişkilendirilmeden bırakılmıştır. Amaç, olayı tanımlamaktan ziyade pedagojik bir etkinlik ortaya koymaktır. Öte yandan tarih ders kitabının 2012 basımında, soykırım olgusunun tanımına ilgili sayfada yer verilmemiş, onun yerine tanım için Yahudi Holokostu'nu konu alan bölümdeki sayfaya bir yönlendirme yapılmıştır (Blanchard, Veber ve Lozac'h, 2012, 42). Ayrıca, hem BM, hem de Fransa'nın soykırımı tanınmasından bahsedilmiş, Türkiye'nin halen inkâr etmekte olduğu vurgulanmıştır.

* * *

Ders kitaplarının analiz edildiği bu bölümde, öncelikle dört ülkenin müfredatlarda ve tarih ders kitaplarında Ermeni Tehciri'ne ayrılan yerin dönüşümü aktarılmış, akabinde ders kitaplarının güncel bağlamı, anlatısı ve pedagojisi olmak üzere üç ana kategori altında bir inceleme yapılmıştır. Araştırmanın ana zeminini teşkil eden tarihyazımsal, siyasi ve pedagojik boyutların ders kitaplarının güncel niteliğinde açık bir etkisi bulunduğu böylece ortaya konmuştur. Buna göre ders kitaplarının evrimi büyük ölçüde Ermeni Tehciri'ne yönelik tarihyazımında ve siyasi tartışmalarda açığa çıkan izleğe paralel bir dönüşüm geçirmiş, bugünkü güncel siyasi konjonktüre bağlı olarak şekillenen tarihsel anlatılar da aynen ders kitaplarına yansımıştır. Ders kitaplarındaki anlatıyı çeşitlendiren ana faktör, her şeyden önce, ülkelerin yerleşik pedagojik yaklaşımları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu minvalde tarih eğitimine farklı yaklaşımların anlatıda önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu, örneğin Türk ve Ermeni ders kitaplarında düz tarihsel anlatıların tercih edildiği, buna karşılık Fransız ders kitaplarında hikâyelendirme yerine tarihsel belgelerin ve tanıklıkların kullanımına yer verildiği tespit edilmiştir. Türk ve Ermeni ders kitaplarında da tarihsel belge ve tanıklıklar bulunmakla birlikte, Fransız ders kitaplarının öngördüğü gibi pedagojik bir aktivite olmaktan çok sunulan tarihsel anlatıyı destekleyecek bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bu sebeple Fransız ders kitaplarına kıyasla Türk ve Ermeni ders kitapları grubunun esas amacının Tehcir'e dair tarihyazımını siyasi bir tutum doğrultusunda

araçsallaştırmak olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda siyasi, tarihyazımsal ve pedagojik boyutların birbirinin içine geçtiği, sınırların bulanıklaştığı ve tarih eğitiminin böylece eleştirel bir nitelik kazanmak şöyle dursun, aktif bir propaganda aracına dönüştüğü bir bağlam teşkil etmektedir.

Bu noktada cevaplanması gereken bir başka soru ortaya çıkmaktadır: Ders kitaplarında önerilen tarihsel anlatı, ne ölçüde öğrencilere aktarılmaktadır? Neticede eğitim programları ve kitaplar ile hedeflenen aktarım, öğretmenlerin inisiyatifine, yaklaşımlarına, siyasi tutumlarına bağlı olarak ders esnasında kayda değer bir dönüşüm de geçirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu ders kitaplarını nasıl kullandığını, hatta nasıl *kullanmadığını* ve başka kaynakları, yardımcı materyali, pedagojik etkinlikleri devreye sokarak kendi anlatılarını şekillendirdiğini de incelemek kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu doğrultuda bir sonraki bölüm, ders esnasında benimsenen anlatılara odaklanmakta, ders kitaplarının ötesinde Ermeni Tehciri'ne dair nasıl bir aktarımın vuku bulduğunu tartışmaktadır.



5. DERS KİTAPLARININ ÖTESİNDE: ÖĞRETMENLERİN ROLÜNÜ DÜŞÜNMEK

Her ne kadar ders kitaplarındaki anlatıyı konu ediniyor olsa da, bu tez araştırması kapsamında öğretmenlerin derslerde kurdukları anlatıya da bakma ihtiyacının ortaya çıkışı, bütün bir bölüm boyunca ortaya konan tartışmadan da anlaşılabilmesi üzere, hedeflenen ile gerçekleşen anlatılar arasındaki açığı farkından ileri gelmektedir. Zira müfredatlar ve ders kitapları tarafından öngörülen anlatı, derslerde gerek öğretmenlerin, gerek okulların, gerekse öğrencilerin içinde buldukları koşullar, geliştirdikleri yaklaşımlar, yaşadıkları deneyimler, kısacası bütün bir özgün bağlamlar silsilesi doğrultusunda dönüşüm geçirebilmektedir. Bu durum, her görüşmeci ve her okul düzeyinde özgün bir takım nitelikler ihtiva etmenin yanında, ülkelerin kendi bağlamlarından da ileri gelen bir biçimde genellenebilir sonuçlar üretmektedir. Örneğin Türkiye söz konusu olduğunda, ders kitaplarındaki inkârcı ve hatta düşmanca anlatı ile öğretmenlerin nasıl başa çıktığı sorusunun sorulmaması mümkün değildir. Keza Lübnan'da, özellikle Ermeni Okulları söz konusu olduğunda, ders kitaplarının yokluğu öğretmenleri Tehcir'e dair ders içeriğinin ana aktörü konumuna getirmekte, bu sebepten ötürü de ders içinde kurulan anlatıların tek tek açılmasını şart koşmaktadır. Fransa'daki ders kitaplarının anlatıdan ziyade pedagojik bir etkinliği zaruri kılan niteliği sebebiyle yine ders içinde kurulan anlatıyı öğretmen görüşmeleri ile çözümlenmek kaçınılmaz hale gelirken, Ermenistan'da ise öğretmenlerin ders kitabındaki anlatıyı nasıl törpülediği ya da köpürttüğü sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Bu bölümde yapılan saha çalışmasından hareketle öğretmenlerin Ermeni Tehciri'ne yönelik aktarımda oynadığı rol üzerinde durulacaktır. Bu doğrultuda dört ülkeden öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler, bu bölümün ana gövdesini teşkil etmektedir. Tez planına uygun olarak bu bölüm içerisinde görüşmecilerin profillerine dair detaylı bir bilgi sunulamamıştır. Bununla birlikte, her bir ülkedeki görüşmecilerin ve ziyaret edilen okul-kurumların listesi ile görüşülen öğretmenlerin özellikle

formasyonlarına ve profesyonel deneyimlerine dair birer paragraflık özetler de Ek – A’da yer almaktadır.

5.1 Resmi Tezi Aşmak: Türkiye’deki Öğretmenlerin Yaklaşımları

Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere, Türkiye’de gerek tarih eğitiminin genel çerçevesine, gerekse tarih ders kitaplarına inkârcılık güçlü bir şekilde nüfuz etmiştir. Tüm azınlık okullarında olduğu gibi Ermeni Okullarında da Türkiye’nin ulusal tarih müfredatı okutulduğundan ve MEB tarafından dağıtılan ders kitapları kullanılmak zorunda olduğundan, okullarda gerçekleşen aktarımın da inkâr üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, müfredata uyma zorunluluğu doğrudan aynı anlatıyı benimseme mecburiyetine tekabül etmemektedir. Nitekim farklı ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlerin okulda gerçekleşen aktarımda belli bir salâhiyeti söz konusudur. Öğretmenler, çoğu zaman ders kitaplarını yardımcı kaynak, müfredatın pratik bir kılavuzu ya da müfettiş geldiği zaman ihtiyaç duyulacak bir araç olarak görmekte, bunun dışında kendi anlatısını oluşturmayı ve bu anlatıyı öğrencilerine aktarmayı tercih etmektedir. Haliyle, Türkiye’deki Ermeni Okullarında Ermeni Tehciri’ne dair aktarımın yönünü belirleyen başat aktör de öğretmen haline gelmektedir.

Bu noktada, öğretmenlerin kendi görüşlerini sınıfta açıkça beyan etmesinin önünde beliren engellerden de bahsetmek gerekir. Bir devlet memuru olarak Türklüğe hakaret olarak alınabilecek herhangi bir davranışta, ifadede ya da propagandada bulunmaları yasak olan öğretmenler, hangi davranış ya da ifadelerin hakaret olarak anlaşılacağına dair muğlaklık ve zamanın ruhuna göre belirlenen normatif görecelik sebebiyle, söyledikleri konusunda özellikle dikkatli olma zorunluluğu hisseder. Bu durum, okullar üzerindeki kadar güçlü bir denetimin öğretmenler üzerinde de uygulamada olduğuna delalet eder. İlginç olan, azınlık okullarında resmi söyleme alternatif bir dil kurma çabasındaki öğretmenlerin de bu kaygıyı paylaşıyor olmasıdır. Başka bir deyişle, öğrencileri ile empati kurarak onların bakış açısından konuşma ya da kendi görüşünün onların “tarafında” olduğunu ifade etme çekincesi, öğretmen bu derdi konusunda ne kadar samimi olursa olsun, bir güvensizlik duvarına işaret etmektedir. Bu duvar, görüşmeler boyunca öğretmenlerin tam olarak tasvir edemediği, varlığı belli belirsiz hissedilen bir engel olarak ortadaydı, fakat kimse tarafından açıkça dillendirilmedi.

Öğrencilerin kendi görüşünü oluşturmalarına olanak sağlamak, Ermeni okullarında görev yapan Türk öğretmenler açısından içinde buldukları durumla başa çıkabilmek yönünde geliştirilmiş bir stratejidir. Elbette eğitimi “sorgulama, araştırma, eleştirel düşünme” becerilerinin geliştirilmesi olarak gören bir yaklaşımın da uzantısı olan bu strateji, azınlık okullarında öğretmenlerin Türk Tarihi anlatırken yerleşik söylem ile aralarına bir mesafe koymalarına ve bunu ideolojik bir çerçeve değil, pedagojik bir hamle olarak yapmalarına olanak sağlamaktadır. Fakat bu olanak, öğretmenlerin bir risk almadığı anlamına da gelmez; ideolojik olarak görülebilecek bir söylem kurmaktan daha az riskli olduğu aşıkarsa da, öğretmenler benimsedikleri pedagojik yaklaşım sebebiyle gene sorgulamalara maruz kalabilmektedirler.

Kendi adıma söyleyeyim, hep sorgulayacakları şekilde sorular sordurarak çocukları yetiştirmeye çalıştım. Hep sebeplerini sordum, bir konuyu anlatırken “neden, ne düşünüyorsunuz, neden böyle bir şey olabilir?” Her zaman var olan bir sınır var, müfredat, bir ayağını bağlıyor, iki ayağını olmasa bile bir ayağını mutlaka bağlıyor. Çünkü ona göre yazılı yapman gerekiyor, ona göre not vermen gerekiyor. Ona göre veli geliyor sorguluyor. Müdür Yardımcısı geliyor soruyor. Zaten devleti temsilen gönderilmişsin. Ne kadar delebiliyorsan, ne kadar gevşetebiliyorsan, gene öğretmenin inisiyatifiyle olan bir şey. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Elbette öğretmenin “inisiyatifi” her zaman için devlet kontrolü ve denetiminin gölgesi altındadır. Haliyle her öğretmen, bu inisiyatifi kullanabileceği bir özgürlük alanı göremez önünde. Bu noktada ister Ermeni, ister Türk öğretmenler açısından geçerli hale gelen bir strateji de görünürlük kazanır: Konuyu geçiştirmek. Nitekim inkârcı perspektiften tarih anlatısı kurma zorunluluğu altındaki Türk Tarihi öğretmenleri için karşılaşabilecekleri herhangi bir tepkinin önüne geçebilmenin yollarından biri konunun üzerinde çok detaylı durmamak, belli ifadeleri törpüleyerek tepki uyandırmadan konuyu ana hatlarıyla özetleyip geçmektir.

Ben de doğal olarak sadece onların tepkisizlikleri nedeniyle değil, bu meselenin bizim sınıfta içinden çıkamayacağımız bir mesele olmasından dolayı, bu Ermeniler ile ilgili bölümleri çok genel, iki tarafı da sıkıntıya sokmadan, geçiştirmek diyeyim hatta, yoluna gittim. Bunda tarihi konuşup konuşmama probleminden çok çocukların suskunluğundan geldiğini düşünüyorum. İlk gün bunu kavradım ve diğer yıllarda da bunu deneyimledim. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Öte yandan bazı durumlarda da öğretmenlerin çok daha radikal bir tavır aldığı, konuyu geçiştirmek şöyle dursun, bilakis üzerine gitmeyi tercih ettiği de gözlemlenebilir. Bu noktada en çarpıcı anekdotlardan biri, azınlık okulunda ilk kez çalışmaya başladığında ve konu Ermeni Tehciri’ne geldiğinde ne yapacağını bilemeyen bir tarih öğretmeni tarafından aktarılmıştır. Bu öğretmen, müfredat gereği anlatmak zorunda olduğunu düşündüğü konuya nasıl giriş yapacağını, hangi ifadeleri kullanıp hangilerini

kullanmaktan imtina edeceğini hesaplamaya çalışmış olsa da, sınıfta karşılaştığı tepki bütün bu hazırlığı boşa çıkarmıştır. Bu sefer öğretmen değil, öğrenciler “konuyu geçiştirme” arzusu içerisinde. O anda aklına bir fikir gelen tarih öğretmeni konuyu kapatmak yerine öğrencilerinden kendi bildiklerini, duydukları hikâyeleri ve anlatılanları paylaşımlarını talep eder. Bu bir anlık ilham, tarih öğretmeni görüşmeci için pedagojik bir stratejiye dönüşür ve bu andan itibaren konuyla ilgili verdiği tüm derslerde bu yöntemi benimser.

Ermeni lisesinde öğretmenliğe başladığımda henüz dört yıllık öğretmendim, çok tecrübesizdim. Şimdi artık çocukların gözlerinin içine bakıp anlayabiliyorum ne hissettiklerini. Ama o zaman 24 yaşında genç bir öğretmenim. Tarih öğretmeni, 60'larında, [...] Cumhuriyet dönemi öğretmeni yani, o da Müdür Başyardımcısı, onunla görüştüm, ona sordum “Ne yapayım?” Çok gergindim, ne yapacağımı bilmiyordum. İlk kez bir Ermeni okulunda 1915 anlatacağım, nasıl başlayacağım, ilk cümlem ne olacak? [Bana dedi ki] “Hocam kitapta ne yazıyorsa onu anlatacaksınız, zaten onlar sana bir şey sormazlar merak etme”. Sınıfa girdim. Öyle bir sınıf ki, bazen çok bilinçli, kendini bilen, çok iyi ifade eden 11. sınıf, son sınıflar, bir de böyle bir sınıf yani. Konu 1915. Daha ağızından bir cümle çıkmıştı, “1915 yılında, Osmanlı savaşa girdikten sonra, Ermeniler...” demeye kalmadı, bir öğrenci sözümü kesti. “Tamam hocam, tamam. Anlatmayın boşuna, biliyoruz. Siz bizi kesmişsiniz, biz sizi kesmişiz. Siz de onun için bizi cezalandırmışsınız. Siz zaten hep haklısınız, biz hiçbir zaman haklı olmayız ki. Geçelim bu konuyu.” Böyle bir esti. Tam da çekindiğim gibi... O anda bir anda bir fikir geldi aklıma. “Bir dakika,” dedim. “Çocuklar ben bir şey anlatmayacağım. Sizi dinlemek istiyorum. Siz anlatın. Ne oldu 1915'te?” Diğerleri çünkü onun gibi [araya giren öğrenci] esip gülemedi, donuk bir sessizlik vardı. Ben bir baktım, o söylenirken hiç müdahale etmedim. Sınıfa baktım, bir duvar, “çocuklar,” dedim, “ben sizi dinlemek istiyorum. Anlatın.” Yavaş yavaş sohbet etmeye başladık. Duydukları, anlatılanlar... Tabii bir yandan da, “güvensek mi güvenmesek mi?” Ben daha birkaç ay olmuş geleli. Bilemiyorlar. Ama o anda kırıldı. [...] O günden sonra da 1915 anlatacağım derste aynı şeyi yaptım. [...] O ilk dersten sonra ben de kendi araştırmamı yaptım, kendi [Ermeni] arkadaşlarımı dinledim, onların argümanları üzerine okudum, okudum, okudum. Böylece kendi tavrımı geliştirdim. Bunu kendim yaptım. (Türkiye Ermeni Okulu 3, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Öğretmenlerin Ermeni Tehciri'ni anlatırken geliştirdiği bir başka strateji ise ironiye başvurmadır. Aşağıdaki alıntıda görülebileceği üzere, görüşmecinin ironik olarak ya da kendi ifadesiyle “tırnak içinde” Türk Tarihini anlatıyor oluşu, esasen resmi tarihsel anlatı ile hedeflenen “duygusal birlik” oluşumunu alt üst ederek bu hedefi boşa çıkarmak, bir anlamda söylemin duygusal zeminini itibarsızlaştırarak anlamın tam tersi istikamette üretilmesine izin vermek anlamında gelmektedir. Genel olarak ulusal tarih eğitimi ile hedeflenen belli bir duygusal ortaklık yaratma arzusunun bu şekilde ters yüz ediliyor olması, öğrenciler nezdinde de karşılık bulan bir “karşıt-duygulanım” yaratımına ve empatiye kapı aralar.

İlk anlattığımda, tabii müfredata göre, normal, işte 27 Mayıs 1915'te böyle bir kanun çıkartılmış, diye normal anlattım. O dönem çok tatlı bir sınıfım vardı, onlarla böyle tırnak içinde [ironik] konuşurduk. İşte [abartarak] “çok dikkatli bir şekilde, bütün güvenlik önlemleri alınarak gönderildiler” falan diye. İşte bunları anlatıyordum, sonra “bakın,” diyordum “bu 24 Nisan, niye 24 Nisan?” Çoğu böyle bu konuya çok hâkim değil. Gomidas'tan bahsettiğim zaman bilmiyorlar. “Bakın,” diyorum, “Gomidas da sürgün edilenlerden biri, bundan çok

etkileniyor, daha sonra akıl sağlığını yitiriyor, sağlığını yitiriyor.” (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Tam da bu noktada, tarih eğitimi ile belli bir duygulanım yaratma, duygudaşlık bağı üzerinden ulusal birliği pekiştirme gayesi arasındaki ilişkiye de temas etmek gerekir. Türklük Sözleşmesi uyarınca Türk olanlar ve sözleşmeye içerilenler arasında inşa edilmesi gereken duygudaşlık bağında eğitim kurumlarının ve bu kurumların ana aktörü olarak öğretmenlerin oynadığı rol özellikle azınlık okulları bağlamında açıkça önümüze serilmektedir. Zira Sözleşmenin içindekiler arasında kurulan bu duygudaşlık, elbette sözleşme dışında kalanlardan sakınılmaktadır; zira onlar asla his birliğinin bir parçası olamayacak, asla tam anlamıyla “Türk” haline gelemeyeceklerdir (Ünlü, 2018, 193-195). Bu minvalde bir diğer görüşmeci Ermeni Okulunda Türk Tarihi anlatmayı “soğuk işçilik” olarak betimlemesi manidardır. Bu ifade, açıkça Ermenilerin Türkler arasında kurulan duygudaşlığın dışında bırakıldığını ima etmekte, daha da ötesi, bu duygudaşlığın “Türk olmak” ile ilişkili olduğuna vurgu yaparak tarih eğitiminin bu amaca hizmet ettiğini onaylamaktadır. Bu bağlamda görüşmeci konuya temas ederken başvurduğu betimlemeler ve argümanlar, Türk Okullarında bu duygudaşlığın kurulabildiğini ve hatta çoğu zaman öğretmenler tarafından pekiştirilerek telkin edildiğini de göstermektedir.

Tarih dersi bağlamında sorun aslen özne sorunu. Ermeni çocuklarının sadece tehcir değil, anlatan öznenin Türk bir özne, dinleyenlerin de Ermeni ve anlatı sahasının da Türk Tarihi [olmasıyla ilgili]. Bir bütün olarak dinleyici öznenin Türk Tarihi dinleme psikolojisi nedir? Türk Tarihi onlar için son dönemde filmler ve Ermenilere verilen bazı haklar meselesi olmasa çok da hevesli olduklarını düşünmüyorum. Tarih dersinin, onların kendilerini bu tarihin bir parçası hissedebilecekleri bir alan açtığı kanaatinde değilim. Bir Türk Okulunda tarih anlatırken, örneğin Çanakkale Savaşında bir öğretmen öğrencilerini gaza getirebilir. Melekler şuradan geldiler, bizi korudular falan. Sınıfın bütünü o anda herhangi bir harbe girecek kadar şey yapabilir. Ermeni Okulunda gururla anlatacak bir dinleyicimiz yok ki! Anlatıcıyı da burada sınıra çeker. Tabii anlatıcı aptal değilse. Çünkü Ermeni Okullarında muhtemeldir ki kafayı tamamen Türklerin masumiyetine takmış, sürekli siz-biz ilişkisini restore etmeye çalışan, bir milliyetçilik diliyle konuşan insanlar da vardır. Bunun da çok sağlıklı olduğu kanaatinde değilim. O duygudaşlığı kurmak, orada [Ermeni Okulunda] böyle bir işe soyunmak başından itibaren sadece beyhude değil, çok saygılı da değildir. O nedenle [Ermeni Okulunda] tarih dersi soğuk işçiliktir. Bu duygudaşlığı Ermeni okulunda kuramazsınız. Tarih dersinin bizzat kendisinin o özne ile ilişkisi bağlamında çok fazla içselleştirebilecekleri bir durum yoktur. Türk okullarında tarih sadece bir sınav konusu değildir, aynı zamanda bir gurur meselesidir. Türk çocuklarının kendi büyüklüklerini hissettikleri bir şeydir. Ya da tersi de olabilir, mesela sol kökenli ailelerin çocukları okullarda kendi bilgileri doğrultusunda bir muhalif alan oluşturmaya çalışırlar. [...] Ama bu da çok azdır ve gene bir duygudaşlık üzerinden konuşulur. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Bu uzun alıntının temas ettiği bir başka önemli nokta ise, Ermeni Okullarında Türk Tarihi anlatmak zorunda olan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri olan, özne meselesi olarak karşımıza çıkar. Nitekim anlatılan dersi dinleyen öğrenciler, esasen bir “Ermeni özne” iken, dersin içeriği tamamen “Türk özne” gözetilerek

belirlenmiştir. Dolayısıyla aslında Türk öznelere arasında kurulması hedeflenen duygudaşlık Ermeni öznelere, en hafif tabirle, bir şey ifade etmemekte, daha ağır bir ifadeyle ise onları yadsıyan, inciten, kıran bir dile maruz bırakmaktadır.

Bununla birlikte, konuşulan özne sorunsalı tüm öğretmenleri kat eden bir faktör değildir. Bazı durumlarda öğretmenler kime konuştuğunun bilincinde olmayabilir ya da başka bir ifadeyle konuştuğu öznenin kim olduğuna dikkat etme ve anlatısını buna göre şekillendirme ihtiyacı hissetmeyebilir. Bu durum, elbette gene Türklük Sözleşmesinin sağladığı imtiyazlarla ilgilidir; alışlagelmiş söylemlerin sürekli tekrarlanması ile artık oturmuş olan bir anlatıyı konuşulan öznenin bağımsız olarak yineleme ayrıcalığı, en azından bu öznenin kim olduğunu bilmeme, önemsememe, ilgilenmeme olanağına sahip olabilmek gene Türklük imtiyazlarından faydalanabilenlere mahsustur. Bu hususta yaşadığı bir anekdotu aktaran bir görüşmeci, sahip olduğu imtiyazın farkına vardıldıktan sonra anlatısını değiştirdiğini belirtiyor. Fakat görüşmecinin yaşadığı kırılma, karşısındaki öznenin kim olduğuna göre anlatısını farklılaştırma ile sonuçlanmamış, daha çok ezberinin bozulmasıyla birlikte söylemini baştan kurarak gene konuştuğu öznenin bağımsız bir anlatıyı inşa etmesine götürmüştür:

Ben ilk kez 8. sınıf öğrencisine özel ders sırasında anlatmıştım, çocuğun Ermeni olduğunu bilmediğim için, bizim kestirme cümlelerimiz var, işte “Hristiyan birliğini parçalamak” falan, işte “gavurlar birleşmişler” falan, bizde de vardı. Diğer öğrencilerin biraz kaş göz yaptığını görünce, “haa bu kızın ismi Sonya idi ya, bu kız kesin Ermeni” deyip, toparladım. O anlatının içerisinde sıkıntı var [bizde de]. Ama ondan sonra ben hiçbir devlet okulunda da anlatmadığımda, Ermeni öğrenci olsun olmasın, bu konunun böyle olmadığı üzerine, bu konunun büyük bir acı olarak değerlendirilebileceği üzerine [tavır alıyorum]. Tabii devlet okulunda çok da direk “Soykırım” diyemiyorsun. Çok büyük bir acı [diyorum]. Anadolu’dan neler kaybettirdiği üzerine sürekli anlatımı [kuruyorum]. Bir de gündelik hayatın içerisinde görme. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Ayrıca özne meselesinin tüm öğretmenler açısından bir “sorun” teşkil etmediğini de vurgulamak gerekiyor. Zira bazıları (daha önce alıntılanan görüşmeci gibi) konuşulan öznenin konuşmayı arzuladıkları özne olmamasından yakınırken, bazıları da kendi anlatısını karşısındakine göre kurmak konusunda özel bir dikkat ve hassasiyet geliştirebilmektedir. Nitekim görüşmecilerden biri, daha öncesinde Tehcir hakkında çok az bilgi sahibi olduğunu, ancak bir Ermeni Okulunda çalışmaya başladıktan sonra öğrencilerine ihtiyaç duydukları yönlendirmeyi sunabilmek amacıyla bu açığı kapatmak üzere araştırmaya girdiğini belirtiyor. Bu görüşmeci, meslek hayatında önemli bir dönüşüm teşkil eden bu aşamayla birlikte konu üzerine aktif olarak çalışmaya da başlamış, özellikle Ermeniler ve Tehcir üzerine farklı araştırma

projelerinde yer almıştır. Mevcut eğitim sistemi tarafından sunulmayan, hatta aksine unutturulmaya çalışılan veya inkâr edilen tarih sayfalarını inatla açarak gelecek kuşaklara aktarma sorumluluğunu üstlenmek, Türkiye’de tarih eğitimi açısından halen umut verici bir iradenin var olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilere diyorum ki, “tamam bu belki şu anda işinize yaramıyor, ama bilin. İleride belki bir gün kendinizi savunmanız gerekirse...” Mesela şey yapıyorum, onların okumadığı kitaplar var, Ermenilerin Golgotası, 700 sayfa kitap. Ben okuduğum zaman öğrenciler şok oldu, “Hocam nasıl okuyorsunuz?” Mesela Musa Dağ direnişi, hepsine okutturdum. Dedim ki, “bakın Antakya’daki o insanlar[ın] savunmasını görün, bunlar yalan mı?” Görüp anlatmış, bir sürü belgeye dayanarak. “Bu kitap,” diyorum, “onlarca böyle şey olmuş, ne kadar önemli.” Öyle ilgilerini çekiyorum. Ya da o kitapları okuduktan sonra gelip onlardan örnekler veriyorum, “bakın bunlar bunlar olmuş, ben bunları bilmiyordum, yeni öğrendim” diyorum. Diyorum ki, “siz de bunları öğrenin, en azından bir şey olduğunda... Çünkü en basitinden büyük toplumun içine karışacağınız zaman o toplumun içinde yozlaşmayın, yok olup gitmeyin. Kendi kültürünüzü her zaman devam ettirin ve biri size bir şey söylediği zaman üstünkörü değil, bilip de savunun.” [...] Öyküler üzerinden, okuduğum kitaplar üzerinden, romanlar üzerinden çok fazla gidiyorum. Çocuklar da bunu çok seviyor. Genellikle beni sosyal medyadan beni çok takip ediyorlar. Orada okuduğum bir kitaba referans varsa mutlaka fotoğrafını çekip, basıp ertesi gün çocuklarla beraber okuyoruz derste. Daha çok edebiyatçı gibi yaklaşıyorum. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Özne meselesi açısından vurgulanması gereken son bir nokta, “mağdur” özneye konuşma sorunu olarak tespit edilebilir. Aynı okulun bir önceki tarih öğretmeni olan görüşmeci, bu sorunu “kendini mağdurlaştırana Tehcir anlatma” olarak betimlemiştir. Bu tasvir, iki açıdan özne sorununu yeni bir boyuta taşımaktadır: mağdur ile fail kimliğini örtüştürme ve karşındakine mağduriyet atfetme. Klinik psikoloji alanında “kendini mağdurlaştırma” (*self-victimization*) kavramı, intihar ya da kendine zarar verme gibi hem mağdur, hem de fail olunan edimler için kullanılmakta ve çoğunlukla bir kişilik bozukluğu, mental bir hastalık ya da post-travmatik bir davranışa referans vermektedir (Monahan, Vesselinov, Robbins ve Appelbaum, 2017). Bu kavramın yine klinik psikoloji alanındaki bir başka kullanımı ise, kendisine uygulanan şiddet sebebiyle yaşadığı travma sonucunda mağdurun faile dönüşerek şiddet eğilimi göstermesi ya da şiddet içeren davranışlarda bulunarak başkalarına zarar vermeyi arzulaması bağlamında ortaya çıkmaktadır (Young, 2002). Bu perspektiften bakıldığında, özellikle Ermeni öznelere atfedilen “kendini mağdurlaştırma” mefhumu, maruz kaldıkları şiddet nedeniyle kendilerine ya da çevrelerine zarar verebilecekleri imasında bulunmakta ve bundan duyulan korkuya/çekinceye işaret etmektedir. Dolayısıyla bu kavramın gündelik kullanımı, Türkiye’deki inkâr habitusuna içkin olarak ve örneğin ASALA’nın ortaya koyduğu şiddet eylemleri ile beraber düşünüldüğünde, Ermenilerin böyle bir eğilime sahip oldukları algısına atıfta bulunmaktadır. Bu kavramı kullanan öğretmenin daha önce alıntılanan ifadesinde

vurguladığı üzere “konuyu geçiştirmeyi tercih etmesi” tam da kolektif bilinçaltında yatan böyle bir çatışma-gerilimden duyulan korkuya tekabül etmektedir. Aynı kavramın daha politik bir bağlamdaki kullanımı ise, özellikle Holokost’un ardından anti-semitist söylemin bir unsuru olarak, 2. Dünya Savaşı esnasında Almanların yaşadığı sefalet ve acıya dikkat çekerek, Yahudilerin kitlesel ihmasını önemsizleştirme ya da hafifletme çabası eksenindedir. Buna göre Almanları da Yahudiler gibi “Nazizmin kurbanları” olarak tanımlama çabası, esasen bir grup kimliği ya da bir ulusal aidiyet yaratma amacıyla tutkal işlevi görececek bir mağduriyet söylemi üretmek anlamına gelmektedir (Steinle, 2013). “Kendini mağdurlaştırma” kavramına bu açıdan bakıldığında, aşağıda alıntılanan tarih öğretmenin tavrının neredeyse inkâra yakın olduğu, en azından ima yoluyla ya da kelime tercihiyle ortaya çıkmaktadır.

Sonuçta kendini mağdurlaştırana Tehcir anlatıyorsun. Benim yaklaşımım, bunun farkında olarak, öğrenciyi kırmadan, ama sınav için gerekli bilgiyi de verecek şekilde anlatmak. Bunun için biraz traşlıyorum, biraz esnetiyorum. [...] Sonuçta anlatının tacizinden öğrenciyi korumak... [...] Burada temel sorun şudur: Aralarındaki ilişki Tehcir gibi büyük bir olayla çökmüş bir toplulukta Tehcir’e sebebiyet veren taraftan gidiyorsunuz ve hikâye anlatmaya gidiyorsunuz. Sonuçta karşı tarafta kendini büyük bir mağdur olarak tanımlayan bir taraf var. Anlattığımız ders de bizzat bu konuyu da içeren bir ders. Tarih kitapları burada ne diyor, siz burada nasıl tavrı alıyorsunuz, inisiyatif kullanabiliyor musunuz? İlkel olarak ben kitaptaki bir bilgiyi vermektense Ermeni öğrencilerimi kırmamak üzere hareket ettiğimi düşünüyorum. Kitaptaki anlatı, şu ya da bu ölçüde, karşıdaki genç çocukları mağdur edecekse o konuyu ya traşlamayı ya da biraz farklı bir şekilde esnetmeyi, konuşmayı [deniyorum]. Önce bir Türk-Ermeni meselesinden çok karşımda oturan genç insanların böyle bir anlatının tacizine uğramamaları için inisiyatif sıkça kullandığımı düşünüyorum. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Öğretmenin “konuştuğu özneyi anlatının tacizinden korumak” konusunda yaptığı vurgu ile aynı özneyi “kendini mağdurlaştırma” kavramı üzerinden tanımlaması arasında çelişkili bir durum söz konusudur. Zira öğretmen, bir yandan Ermeni-mağdur özneyi “koruma” kaygısı güderek inkârcı anlatıyı törpüleme yoluna giderken, bir yandan da aynı özneyi aslında olmayan bir mağduriyete sığınmakla itham ediyor görünmektedir. Dolayısıyla öğretmenin kendi tavrı bulanıklaşmakta, hatta çelişkili bir konuma erişmektedir. Bu noktada kişisel gözlemim, öğretmenin talebi doğrultusunda konu üzerine kendi görüşümü açıkladıktan sonra gelen bu uzun beyanın, öğretmenin kendi görüşünü yumuşatarak aktarma eğilimi ile sonuçlandığı yönündedir. Nitekim, görüşmenin sonlanması ve kayıt cihazının kapanmasının ardından bu öğretmen, Ermeni Tehciri’ne açıkça “soykırım” diyemeyeceğini, aksi takdirde “tarihten çıkamayacağımızı” ifade etmiştir. Buna göre aslen inkâr tavrı içerisinde olmasa ve Ermenilerin acılarını, hikâyelerini dinleyerek büyümüş olsa da, söz konusu görüşmeci

için bu olaya “soykırım” demek “tarihe hapsolmek” ile eşdeğerdir ve siyasetin devreye girmesiyle sonuçlanır.

Kısacası emekli tarih öğretmeni, ister bilinçli, ister bilinçsizce olsun, inkârın dilinden konuşmaktadır. Bu durum, elbette ki öğretmenin tavrının son derece farkında olan öğrencilerin de gözünden kaçmaz. Nitekim, halen aynı okulda tarih öğretmeniliğine devam eden görüşmecinin laf arasında kendinden önce okulda çalışmış olan bu emekli öğretmene dair, onunla da görüşme yaptığının bilincinde olmaksızın, düştüğü şu not durumu açıkça ortaya koyuyor:

Çok tepkiyle karşılaşarak anlatmadım, sadece şöyle bir şey vardı. Benden önceki öğretmen tehcir diye anlatıyor, Ermeni yalanı olarak anlatıyor. O yüzden çocuklar bana çok temkinli yaklaştılar. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Bu noktada aynı okulda tarih dersi vermiş bu iki öğretmen arasında gözlemlenebilen farklılıkların temelde siyasi duruşlarından ileri geldiği tespit edilebilir. Emekli öğretmen, muhafazakar arkaplana sahip bir geçmişten gelmekte ve kendini çoğunlukla bu kimlik üzerinden tanımlamaktayken, ondan sonra okula atanmış olan Eğitim-Senli öğretmen ise gerek kendi Kürt kimliği üzerinden, gerekse sol eğilimli olmasından kaynaklı olarak Türklük adına kendilerine dayatılanlara karşı Ermeniler ile bir duygudaşlık arayışı içerisindedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin siyasi görüşü ve duruşu, Ermeni Tehciri’ne dair anlatılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Tam da bu nedenle, Ermeni Okulları Türk öğretmen arayışında çoğunlukla Eğitim-Sen vasıtasıyla adayları belirlemeyi tercih etmektedir.

Buraya kadar aktarılan çerçeveden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin kişisel arkaplanı, dünya görüşleri, siyasi tavrı, olayları okuma biçimleri, tarihe ve eğitime dair yaklaşımları karmaşık bir alaşım içerisinde biraraya gelerek, Tehcir’e dair kendi duruşlarının şekillenmesinde rol oynar. Tehcir’e dair tarihsel anlatının şekillenmesi açısından da bu duruş oldukça önem taşımaktadır; zira ister Tehcir, ister Soykırım olarak anlatılıyor olsun, söz konusu tarihsel olayın sebepleri, faileri, uygulanması ve sonuçları ekseninde aktarılan bilgiyi de etkiler. Yine aynı okulun (Türkiye Ermeni Okulu 2) iki öğretmeni arasındaki yaklaşımı bu açıdan karşılaştırmalı olarak okumak ilginç bir analiz sunmaktadır. Okulun mevcut tarih öğretmeni, Ermeni Tehciri’nin tarihsel bağlamını, genel olarak “Soykırım” tarihyazımında da kabul gördüğü üzere, 1. Dünya Savaşı eksenine oturtarak Osmanlı Devleti’nin o dönemde içinde bulunduğu koşulları, toprak kayıplarını, özellikle de Balkan Savaşlarını ve kitlesel göç dalgalarını böylesi bir uygulamanın sebepleri arasında saymaktadır.

Mesela ben çocuklara hep şeyi anlatıyorum, 1. Dünya Savaşını ben genellikle Balkan Savaşı'na bağlarım. Oradan çok fazla muhacir geldi, bu insanlar zaten milliyetçi olan insanlar, aslında faşist derece milliyetçi olan insanlar hükümetin başındakiler o dönemde. Bir şekilde o insanların bir yerlere yerleştirilmesi, iş bulması, ev bulması gerekiyor. Anadolu'nun bu kadar gücü karşılayacak şeyi yok. O yüzden biz ne yapıyoruz, 1. Dünya Savaşına gidip içteki hesaplaşmayı yapıp Ermenileri öldürüyoruz. Bunu mutlaka ikisini birbirine bağlayarak söylüyorum. O zaman biraz daha oturuyor kafalarında. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Tarihsel olayı belli bir nedensellik zincirine bağlayarak açıklamak, böylece öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri de kavramasını sağlamak bir yandan tarih eğitimine dair pedagojik bir yaklaşıma tekabül ederken, diğer yandan da Tehcir'in tarihyazımı açısından gelişkin bir bilgi aktarımının teşekkülüne kapı aralar. Bununla birlikte, tarihyazımına farklı yaklaşımların etkisi öğretmenlerin anlatısını da etkileyebilmektedir. Tehcir'in oturtulduğu tarihsel bağlama dair bu iki yaklaşım, tarihyazımına dair tartışmanın yapıldığı bölümde de vurgulandığı üzere, bir ucu inkâr diğer ucu tanınma olan bir hat üzerinde gidip gelen farklı görüşlerin konumlanmasına dair ipuçları sunmaktadır. Örneğin, daha muhafazakar bir arkaplandan gelen emekli öğretmen açısından vurgu noktası Osmanlı Devleti'nin Tehcir uygulamasındaki rolünü yadsıyarak İttihat ve Terakki Cemiyeti ile Kemalist modernleşme geleneği üzerinden okumak yönündedir.

Normalde ben şahsen İttihatçı geleneğin, mesela Dersim hadisesi gibi, aslında Ermenilerin tarih sorgulamasını Cumhuriyet üzerinden de yapmaları gerektiğini düşünüyorum. Kişisel görüşümü söylüyorum. Osmanlı sarayının Tehcir meselesindeki rolü neredeyse sıfır. Tehcir politikası İttihatçı-Kemalist modernleşmeci geleneğin bir uzantısı, dolayısıyla Osmanlı'nın geleneksel devlet anlayışının Tehcir uygulamasında bir rolü yok. Orada Ermeniler de bir şekilde modernleştikleri için, bu tarihsel durum, yani İttihatçılık ile başlayan ve Kemalizm ile devam eden durumda Ermeniler Osmanlı çokkültürlülüğü ve muhafazakarlığı[nı] kendilerine daha çok rakip olarak görüyorlar. Aslında milliyetçi modernleşmenin açtığı alana daha yakınlara, CHP'ye falan. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Emekli] Tarih Öğretmeni)

Bu bağlamda bir yandan Osmanlı Devleti'nde “saray” ve “siyasi parti” olmak üzere bir siyasi-idari ikiliğe atıfta bulunurken, diğer yandan da bu yarılma üzerinden, söz konusu siyasi parti ile Cumhuriyet rejimi arasındaki siyasi-ideolojik devamlılığa dikkat çekerek Tehcir'in failliğini bu kesime atfetmektedir. Elbette Tehcir uygulamasını milliyetçi modernleşme ve Türkleştirme politikaları üzerinden okuyan, Osmanlı yönetimi ile Cumhuriyet rejimi arasında özellikle İttihatçı kadrolar üzerinden bir devamlılığın olduğunu öne süren bir literatür mevcuttur. Fakat bu literatür içerisinde dahi Osmanlı “sarayını” ya da “devlet geleneğini” bütün bu süreçten ayrı tutarak Tehcir'deki sorumluluğundan azad etme kaygısı olduğunu söylemek zordur. Ayrıca örneğin Abdülhamid dönemine dair tarihyazımı incelendiğinde, Osmanlı sarayını bütün bir katliamlar zincirinden azade görmek bir anlamda tarihin bu kesimini

de görmezden gelmektir. Dolayısıyla öğretmenin öne sürdüğü bu yaklaşım, literatürün sunduğu tarih anlatısından hareketle ve yer yer de bu literatürün belli öğelerine gözlerini kapatarak kendi bakış açısını olumlama yönünde bir hamleye delalet etmektedir. Bu durum, bir kez daha, bizi inkârcılığa götürür.

Tehcir'e dair tarihsel anlatının kuruluşunda daha önce de bahsedilen bir diğer sorun, "adlandırma" meselesidir. Bir tarihsel olayı sosyal bilimler alanındaki kavramsal tanımlama ile adlandıramıyor olmak, ilk bölümde de bahsedilen tarihyazımına dair önemli sorunlardan biridir ve konuşan öznenin kişisel tavrından kaynaklı bir çekinceye işaret eder. Bu noktada bir başka öğretmen tarafından açıklıkla dile getirildiği üzere, öğretmenin psikolojisi, "bu suçu yakıştıramama" ile ilişkili olarak karşımıza çıkar. Tehcire dair tarihyazımında da benzer bir durumun bulunduğu hatırlandığında, öğretmenlerin de daha önce bahsedilen kaygılardan azade olmadığı tespit edilebilir. Bu minvalde "adlandırma sorunu" olarak değerlendirilen tarihyazımsal tartışmanın dönüşümü ve evrimi, konu etrafında yaşanan siyasi gelişmelerin de izdüşümünde bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler açısından kendi siyasi duruşlarıyla ilişkili olarak "bir taraf seçmek" kaçınılmaz hale gelir. Bu noktada, bütün riskleri göze alarak tarihsel olayı gerektiği şekilde adlandırma sorumluluğuna dikkat çeken öğretmenler de vardır.

Sorunun "politik" niteliği, öğretmeni de politikleşmeye itmektir. Elbette genel ve yerleşik kanı, tarihçilerin, öğretmenlerin ya da başka bir deyişle belli bir bilginin aktarımında "resmi" ve "meşru" sorumluluk üstlenmiş aktörlerin bu görevlerini yerine getirirken "nesnel" ve "tarafsız" olması gerektiği yönündedir. Fakat, Ermeni Tehciri söz konusu olduğunda, özellikle Türkiye'de, tarafsızlık nihayetinde inkârcılığa eklenilen bir tavra tekabül etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, isteseler de istemeseler de politik bir kampın parçası haline gelirler. Bu noktada yapılması gereken, Ermeni Dili öğretmeninini açıkça ifade ettiği üzere, bu politik çerçeveyi iyi okumak ve öğretmen olarak kendi politizasyonunu gerçekleştirmeştir.

Eskiden Ermeni Soykırımı hakkında konuşulmazdı, çekinirlerdi. Ama ben [öğretmenlik yaparken] konuşurdum, anlatırdım. Sorarlardı, hocam korkmuyor musunuz, yoo, derdim. Çünkü çekinecek bir şey kalmadı, yani Cumhurbaşkanı, Başbakan çıkıp taziye sundu, tamam çok sıkıntılı bir metin ama... Ya da ne bileyim, Taksim Meydanında ya da Tünel'de insanların [24 Nisan'da] çıktığı, hak aradığı... Çocuklar zaten her zaman internetin önünde. Anaakım sinemalarda bile *The Cut* filminin, Yitik Kuşlar filminin oynadığı bir ortamda "aman çocuklar konuşmayın" diyemezsiniz. Ben şeye inanırım yani, öğretmenin politize olması lazımdır. Öğretmen sosyal bir varlıktır, toplumsaldır, muhakkak politize olması lazım. Sen politize olmazsan, o zaman bu aktarım her zaman eksik kalır. Çünkü çocuk bilinçsizce de olsa toplumun içinde çok daha açık olduğu için her şeye, ister istemez zaten o şeyin içindedir. Yani

çocuk gelip sana soru sorduğunda “sus, bunları konuşma” diyemezsin. Ama bizim öğretmenlerin çoğu [böyle], yani o yıllarda, biz öğrenciyken öyleydi. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Elbette her öğretmen böylesi bir politikleşmeyi göze alamaz. Özellikle “politikleşme” halinin kendisine atfedilen olumsuz anlamlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin böylesi bir riske girmek konusunda isteksizlik gösteriyor olması da anlaşılabilir. Bu isteksizliğin bir diğer ucunda, öğrencilerden gelebilecek tepkiye hazırlıksız olma meselesi de bulunur. Daha önce de bahsedilen bu nokta, konunun hassasiyeti ve duygusal ağırlığı ile birleştiğinde, öğretmeni yine “nesnellik” ve “tarafsızlık” ilüzyonundan çıkmak zorunda bırakan daha “apolitik” bir çerçeveyi üretir. Örneğin bir tarih öğretmeni, tarihsel anlatıları farklılaştırmadığını aktarırken, öğrencilerin tepkisi karşısında ne yapacağını bilemediğini de ekliyor:

Gülmeler oluyor tabii, biz de şaka yapıyoruz arada. Ama bu konuda [Ermeni Tehciri’nde] işte hiç beklemediğin öğrencilerin gözünde hüznün başlıyor, geyikle başlıyorsun ama öyle gitmiyor. O dersi öyle gülerken bitiremiyorsun. Yani işte bunlar da böyle anlatmamızı istiyor, diyemiyorsun. Orada hep bir tıkanıklık yaşıyorsun. O duygusallık başlıyor. Atıyorum, Hristiyanlık konusunda dalga geçebilirsin, her konuda dalga geçebilirsin çocuklarla. Espiri yapabilirsin falan. Ama bu konuya geldiğin zaman, hızlı başlıyoruz, bir travma yaratmasın, hemen anlatıp geçelim gibi, ama tıkanıp kalıyor. Genelde çoğu zaman yarıda bırakıp başka konuya geçiyorsun. [...] Ama hepsi devletin resmi tezinin ne olduğunu çok iyi biliyorlar. (Türkiye Ermeni Okulu 1, Tarih Öğretmeni)

Madalyonun öbür yüzünde ise, Tehcir’in inkârını anlatma sorunu yatmaktadır. Sonuçta Tehcir, tarihsel bir olay olarak bir şekilde tarih derslerinde işlenen bir konudur. Olayın politik mahiyeti gereği inkârcı argümanların anlatımı da müfredat ve yönetmeliklerle belirlenmiş durumdadır. Nitekim ders kitapları da müfredat da Tehcir sonrasında yaşananları günümüze kadar getiren uzun bir anlatıyı şart koşmakta, bu anlatı çerçevesinde “soykırım” kavramının tanımlanması, Ermenilerin taleplerinin (4T planı) açıklanması, Türkiye’nin bu konudaki tavrının betimlenmesi gibi temalar ders kapsamında işlenebilmektedir. Tam da bu noktada, anlatıyı tersine çevirerek bu temaları tersten okuyarak “inkârcılığı” anlatan öğretmenler de karşımıza çıkar. Ermeni Dili öğretmeni, bu konuda farklı örnekleri de devreye sokarak öğrencileriyle bir inkârcılık analizi yaptığını şu sözlerle dile getiriyor:

[İnkâr meselesini] Herkes anlatmaz ama ben anlatırdım mesela. Dünyadan örnekleri gösterirdim, mesela Almanya örneği var. Soykırımın sadece Türkiye’ye özgü bir şey olmadığını [anlatırdım]. Bunları da bizim o şekilde aktarmamız gerekir diye düşünüyorum. Çok ülkede soykırım yaşanmıştır, Türkiye de öyledir. Farklı yerlerdeki inkâr nereye götürmüştür, Türkiye’de neler yaşanmıştır. İleride de böyle olacak diye bir şey yok. Çünkü aslında böyle bir şey var, “bunlar Türk, bu böyle gider” diye. Ama bunu değiştirmek lazım, mücadele etmek lazım. 5-10 yıl önce çok daha farklıyken, bugün artık Taksim Meydanında gösteri yapılabilir, gazeteler daha çok bu konuyu yazıyor, televizyonu açtığımız zaman daha farklı görüşler de var artık. İnkârcılık taşlaşmış bir şey değil, değişebilir. Bu bir süreçtir. Bunlar

nasıl anlatılır, anlatılıyor mu, bilmiyorum. (Türkiye Ermeni Okulu 2, [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Öğretmenin yaklaşımı doğrultusunda inkârcı mantığın anlatımı, Tehcir sonrasında yaşanan siyasi gelişmeleri ve konuya dair tavırların dönüşümünü bir süreç olarak bütünüyle aktarma pratiğine tekabül etmektedir. Bu noktada, Türkiye'nin Resmi Tezini de mercek altına alarak, güncel siyasi konjonktüre dair bir aktarımı da olanaklı kılar. Öğretmenin bu tavrı, sadece Türkiye'de değil, başka ülkelerdeki diaspora eğitim kurumlarında da gözlemlenebilen bir aktarıma tekabül etmekte, fakat her ihtimalde Türkiye'nin kendi koşulları içerisinde marjinal ve istisnai bir tutum olarak kalmaktadır.

İnkârcılığın dolaylı olarak anlatıldığı durumlar da söz konusu olabilmektedir. Nitekim Türkiye'deki inkâr habitusunun önemli bir bileşeni olan "Ermenilerin bu topraklardaki tarihini ve varlığını inkâr" stratejisinin tezahürleri, daha önce de aktarıldığı üzere, tarih eğitiminin her bir aşamasında görülebilmektedir. Bu doğrultuda Ermeni öğrencilerin kendi tarihlerine dair bilgi kırıntılarını satır aralarından nasıl okuyabileceği meselesi karşımıza çıkar. Bir görüşmecinin de aktardığı üzere, Ermeni okullarındaki tarih derslerinde öğrencilerin en çok ilgi gösterdiği konunun "Osmanlı" olması, biraz da bunun "onların da tarihi" olmasıyla ilişkili alınır. Bu noktada bazı öğretmenler, "onların tarihi" aktarımını bir adım daha öteye taşıyabilmektedir. Örneğin bir Ermeni Okulunun tarih öğretmeni, müfredatın izin verdiği ölçüde, Ermeni Tarihine dair olayları da aktardığını belirtiyor:

Ama şöyle bir şey var, ben çocuklara Ermeni tarihini de biraz biraz [anlatıyorum]. 11. sınıfa geldiklerinde Kilikya İmparatorluğundan bahsediyorum biraz, en azından kulak dolgunlukları olsun diye. Ermenistan'ı mesela, işte Ermenistan'ın o Serderabat Savaşını¹⁰⁸ anlatıyorum, marşını dinletiyorum. Hatta "1915'te Ermeniler sürülmüş, peki nasıl olmuş da biz sonra Ermenistan denen bir devletle savaşmışız, nasıl kurulmuş bu devlet? Bakın bakalım, yazıyor mu böyle bir şey? Çünkü bu savaşı kaybetmişiz" diyorum. Arada mutlaka böyle notlar ekliyorum. Ama tabii müfredatın el verdiği ölçüde. (Türkiye Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Ermeni öğrencilere bir yandan kendi tarihlerinden parçalar aktarırken, diğer yandan da bu tarihin neden "resmi" anlatıda yer bulamadığına dair açıklamalarda bulunmak ("çünkü bu savaşı kaybetmişiz"), öğretmenin dolaylı olarak inkârcılığı işaret ettiği bir strateji olarak alınabilir.

¹⁰⁸ 22-29 Mayıs 1918 tarihlerinde gerçekleşmiş Ermenistan'ın bağımsızlık savaşı. Bu savaşın ardından 1. Ermenistan Cumhuriyeti kurulmuştur.

Toparlayacak olursak, Türkiye'deki Ermeni Okullarında çalışan tarih öğretmenleri, sistemik olarak dayatılan inkârcı anlatıyı aşmak açısından pek çok strateji geliştirebilmektedir. Sistemin çatlaklarından sızarak kısmen ya da ima yoluyla da olsa bir aktarım gerçekleşir. Bu bölümde sayılan tüm stratejiler (geçişirme, ironiye başvurma, öğrencilerin kendi anlatılarını dinleme, öğrencilere kendi tarihlerinden parçalar sunarak inkâr edilen geçmişlerini onlara geri verme, hatta belli durumlarda doğrudan, olayın adını koyarak anlatma), bir şekilde inkâr habitusunun da sınırlarını kırmaya götürmektedir. Her hâlükarda, Türkiye'de Tehcir'e dair güçlü bir aktarım vardır; farklılıkların kaynağı, bu aktarımın niteliğinin inkâr ile tanınma arasında çeşitlenen siyasi ve kişisel tavırlara bağlı olarak gösterdiği değişimdir.

5.2 Kurban Söylemini Aşmak: Ermenistan'daki Öğretmenlerin Yaklaşımları

Ermenistan'da Tehcir konusunun tarih dersleri kapsamında işlenişi, daha önce de bahsedildiği üzere, üç aşağı beş yukarı belirlenmiş ve son on yıldır çok da değişmeyen bir güzergahı izlemektedir. 24 Nisan haftasına denk gelecek şekilde planlanmış olan müfredat ve ders kitapları, anma törenlerinin yarattığı atmosfer ile birleşerek öğretmenler için zengin bir aktarımın kapılarını aralar. Bu doğrultuda anlatıyı çeşitlendirmek, vurgu noktalarını değiştirmek, farklı kaynaklara başvurmak, karşılaştırma yapmak, kısacası aktarımın pedagojisini belirlemek konusunda öğretmenlerin pek çok olanağa sahip olduğu tespit edilebilir. Bununla birlikte bu olanakları kullanmak öğretmenin inisiyatifindedir ve eğitimin genel koşulları ile birlikte düşünüldüğünde öğretmenleri böyle bir inisiyatif kullanmaya teşvik edecek pek az unsur bulunur. Bu meselenin kaynağında iki düzlem karşımıza çıkar: Öğretmenlerin çalışma koşulları ve pedagojik formasyonu.

İlki, Ermenistan'daki ekonomik sorunlara paralel olarak ortaya çıkan öğretmen maaşlarının düşüklüğü ve bu mesleğin teşvik edilmesine yönelik çok az eğitimsel politikanın uygulamada olması meselesidir. 2018 yılının Nisan ayında gerçekleşen “kadife devrim” ile birlikte bugün artık başka bir hükümetten, dolayısıyla daha farklı politikalarından bahsediyor olsak da, Paşinyan hükümetinin geçmiş yönetimlerin yarattığı tahribatları ortadan kaldırması vakit almaktadır. Bu doğrultuda, Eğitim Bakan Vekili Hovhannes Hovhannissyan, eğitim sistemini baştan inşa edecekleri reformlar için birkaç yıl beklemek gerektiğini belirtiyor. Hovhannissyan, böyle bir reformu gerektiren temel problemler arasında ilk olarak öğretmen maaşlarını vermektedir.

Asgari ücretin 150€ civarında olduğu Ermenistan’da, öğretmenlerin büyük bir kısmı ancak asgari ücret alıyorlar. Yerevan şehir merkezinde ev kiralalarının aylık 300-400€ civarında olduğu düşünüldüğünde, bu miktarın yetersiz olduğu açıkça görülebilir. Maaşların düşüklüğü sebebiyle öğretmenler mesleklerini icra etmekten imtina ediyorlar.¹⁰⁹

Çünkü bugün, bu insanlar [öğretmenler] çok az para alıyorlar. Toplamda 350 kişi çalışıyor, pek çoğu da çalışmıyor aslını söylemek gerekirse, çünkü onları çalışmaya motive edecek bir şey yok. Maaşlar aylık yaklaşık 150\$ civarında. Hiçbir şeye yetmiyor bu. Ayrıca [çalışanların] en azından 150’sinin on yıl önce emekli olması gerekiyordu. (Eğitim ve Bilim Bakanlığı Bakan Vekili Hovhanness Hovhannisyan)

Hovhannisyan’ın konuşmasında vurguladığı “emekli olması gereken öğretmenler” meselesi Ermenistan eğitim sisteminde bir kuşaksal farklılığın ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Buna göre kendi eğitimlerini Sovyetler döneminde tamamlamış ve bu dönemden beri aralıksız mesleklerini icra etmekte olan öğretmenler ile genç kuşak öğretmenler arasında özellikle pedagojik anlamda bir ayrım söz konusudur. Bu noktaya dikkat çeken Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmeni bir görüşmeci, kendi tavrının her öğrenciye birer birey gibi yaklaşmak olduğunu açıklarken, kendinden önceki kuşağın almış olduğu Sovyet eğitimi sebebiyle böyle bir yaklaşımı kabullenerek Sovyet mantığından uzaklaşmasının zor olduğunu da belirtiyor:

Bana göre her öğrenci bir öznedir. Her birinin kendi ideolojisi, görüşü, aklı vardır. Benim için önemli olan onun kim olduğunu görmektir, onu değiştirmek değil. Benim prensibim onun kendi aklını yok etmek olamaz. Her öğrenci, diğerlerinden farklı bir dünya görüşü olan bir öznedir. Fakat 40 yıldan fazladır çalışmakta olan daha yaşlı öğretmenler için bunu yapmak çok daha zor. Çünkü onlar Sovyet döneminde yetişmişler, ideolojileri farklı. [...] Onlar daha çok “öğrenci şunu bilmeli, bunu yapmalı, şöyle olmalı” fikrinde. Onlara göre öğrenci öğretmenin bir kopyasına dönüşmeli. Bence öğretmenin her şeyi bilmesi önemli değil, öğrencinin öğretmen ile başka konuları da konuşabilmesi önemli. Öğretmen insanlık ve anlayış öğretmeli. Bu kadar. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Görüşmecinin dile getirdiği bu yaklaşım, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan ilişkide tek taraflı bir aktarımın ötesine geçerek bir diyalog, bir alışveriş zeminin inşa edilmesi anlamına gelmektedir. Fakat yine görüşmecinin altını çizdiği üzere, öğretmenin kendi yetiştirilme biçimi böylesi bir zeminin kurulmasının önüne geçen bir etkene dönüşebilmektedir. Bu noktada Ermenistan’da tarih eğitiminde gözlemlenebilen bir diğer mesele ise öğretmenlerin kendi eğitimleri esnasında

¹⁰⁹ Bu konuda ilginç bir an, sigara almak için girdiğim marketteki kadının mesleği bırakmış bir Fransızca öğretmeni olduğunu keşfetmem ile yaşandı. Aslen Fransız Dili ve Edebiyatı mezunu, 10 yıl kadar öğretmenlik yapmış olan market sahibi, aldığı maaşın geçinmesine yetmemesi sonucu bu işe girdiğini belirtti.

edindikleri pedagojik formasyonlardır. Özellikle Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi mensupları ve mezunları ile yaptığım görüşmelerde sıklıkla tekrarlanan bir nokta, farklı eğitim metodolojilerine karşı genel bir kayıtsızlık olmuştur. Israrla yönelttiğim sorulara rağmen ancak satır aralarında farklı yöntemlere başvurulduğuna dair ipuçları edinebildiğim saha çalışması boyunca öğretmenler, “ders anlatma becerisi”ni öğretmenin kendi kapasitesine bağlamış, bunu da kendilerini bir önceki kuşaktan ayıran bir etken olarak gördüklerini tekrarlamışlardır. Bu ayırım, ezberden anlatılıp geçiliverilen tarihsel kronolojiden ziyade öğrencilerin ilgisini taze tutacak ve derse odaklanmasını sağlayacak çeşitli yöntemlere başvurmak olarak görülmekte, fakat pedagojik bir metot olarak algılanmamaktadır. Örneğin, tarih öğretmeni bir görüşmeci, farklı pedagojik yaklaşımlarla ilgilenmediğini, öğretmenlerin zaten iyi bir eğitim verebilmek için gerekli kapasiteye sahip olduğunu belirtirken, farklı metotların ancak böyle bir kapasiteden yoksun olanlara hitap edebileceğini vurguladı. Kendisini öğrencilerin dikkatini çekmek ve daha iyi öğrenmelerini sağlamak konusunda yeterli görmekte birlikte, başka tarih öğretmenlerinin, özellikle de yaşı ilerlemiş olanların böyle bir özgüvenden yoksun olduklarını, anlatılarını geliştirirken öğrencilerin odaklanmasını sağlayabilmek için farklı metotlara ihtiyaç duyduklarını açıkladı. Bu doğrultuda, öğrencilerine tarih ile ilgili fotoğraflar, belgeler ya da belgeseller göstermediğini de ekledi. Bununla birlikte, görüşmenin devamında öğrencilerin ilgisini nasıl taze tuttuğunu sorduğumda, onlarla oyunlar oynadığını da not düşmeyi ihmal etmedi.

Ben Pedagoji Üniversitesinden mezun oldum. Orada iki grup var, pedagoglar ve tarihçiler. Bizim fakültemiz pedagojik formasyon da veriyor, sadece tarih değil. [...] [Yöntemselsel olarak] mesela öğrencilere Ermeni Soykırımını anlatırken ya da Ortaçağ Ermeni kültüründen bahsederken onlara fotoğraflar ya da filmler gösterebiliriz. Böyle yöntemler bize de yardımcı oluyor. Ama benim için pek önemli değil. Çünkü nasıl yapacağını biliyorsan ihtiyaç duymuyorsun. Çocuklar seni seviyorsa yapabilirsin. Yöntem benim için ikinci planda. Fakat başka bir öğretmen için, özellikle de yaşlı bir öğretmen için bu bilmeleri gereken ilk şey. Benim için öyle değil. [...] [Öğrencilerle] daha iyi anlayabilmeleri için bazen oyunlar oynarız. Mesela sınıfı farklı gruplara ayırırım, her birinin bir kağıdı olur, bir tarih ya da bir tarihsel olay ya da önemli bir mekanın ismi. [Öğrencilerin] bu soruya doğru cevap vermeleri, bağlamı açıklamaları gerekir. Kendi aralarında tartışır, bazen birbirlerine de sorular sorarlar. Yarışma gibi. Bir gün oyun oynarız, ertesi gün film izleriz. Böyle ilgilerini çekerim. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Ermeni Tehciri’ne dair geliştirmiş olduğu pedagojik yaklaşımı öğretmenlere aktarmak için sayısız atölye çalışması düzenlemiş, bu vesileyle Ermenistanlı öğretmenler konusunda da pek çok gözlem yapma fırsatı bulmuş olan Rubina Peroomian’a göre bütün bu sorunlar birbirini tetikliyor. Öğretmen kılavuzlarının yayınlanmasının ardından Peroomian, Ermenistan’da tarih öğretmenleriyle 15 farklı atölye düzenlemiş

ve ders kitabının kullanımına dair eğitim vermiş. Her defasında en az 25 öğretmenin katıldığı atölyeler esnasında öğretmenlerin tepkilerinde tarih eğitimine dair sorunlar gözlemlendiğini aktardı. Peroomian'a göre maaşların yetersizliği, öğretmenlerde mesleklerine dair yaratıcı ve yenilikçi olmak konusunda bir isteksizlik yaratıyor. Diğer yandan da pedagojik metotlara dair genel bir önyargının mevcut olduğu, farklı yöntemlere başvuran öğretmenlerin “mesleki olarak yetersiz” görüldüğü ve bu sebeple özellikle daha genç kuşakların bu yöntemleri kullanmayı kendilerine yakıştıramadıkları da yaptığı gözlemler arasında.

Bir öğretmen, “Zaten işimiz başımızdan aşkın,” diye şikayet etti, “bir de siz iş yüklüyorsunuz!” Bir diğeri bana Ermeni Soykırımını öğretmek için bir metoda ihtiyaç duymadığımı söyledi; “Öğrencilerime nasıl katledildiklerini, nasıl öldürüldüklerini anlatıyorum, beraber bir şiir okuyoruz ve hep birlikte ağlıyoruz, işte böyle öğretiyorum.” Bir diğeri, elini yumruk yapmış bana gösteriyor ve diyor ki; “Ben hakikati söylüyorum. Öğrencilerim için hakikat benim avcumun içinde,” sonra elini açıp bana doğru uzattı, “onu öğrencilerime veriyorum ve onlardan da hakikati bana geri vermelerini istiyorum.” Böyle düşünen öğretmenler çoğunlukla oldukça ileri yaşlarındalar, bunun Sovyet mirasıyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Genç öğretmenler çok daha açıklar. [...] Öğretmenler sürekli maaşlarından şikayet ediyorlar. Şöyle diyorlar: “şu anda kazandığım parayla, bu konuyu öğrenmek ve sonra da gidip öğretmek için ne kadar vakit ayırabileceğimi düşünüyorsunuz?” O nedenle alışlagelmiş şekilde, yıllardır ne anlatıyorlarsa onu anlatmayı tercih ediyorlar. Yeni şeyler [keşfetmek] konusunda ilgili değiller. (Rubina Peroomian)

Tarih öğretmeni, aynı zamanda Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesinde profesör olan bir görüşmeci de bu bağlamda farklı metotların gerekliliğine inanmıyor. Ona göre de tarihin amacını öğrencilerin anlamasını sağlamak öğretmenlerin becerisine kalmış. Kendisinin bu yönde nasıl bir yaklaşım benimsediğini sorduğumda ise temelde verili tarih ders kitabını izlediğini, bunu yeterli gördüğünü belirtmiş olsa da, görüşmenin ilerleyen aşamalarında Tehcir'i anlatırken “kendi görüşünü söylediğini” de not düşü.

Tarihin amacını öğrencilerine anlatmak öğretmene kalmış. Bence herkes bunu yapabilecek kapasiteye sahip değil. Bunu doğru şekilde anlayan bazı iyi öğretmenler var. Ama bütün öğretmenler işlerinde iyi değiller, öğrenciler de anlamıyor haliyle. Öğretmenlerle böyle bir sorunumuz var, çünkü maaşlar çok düşük. Bu nedenle çok iyi öğretmenlerimiz yok. [...] Okullarda bu ders kitabını kullanmak zorundayız. Öğrencilere başka metinler de verebiliriz, ama temelde bunu takip etmemiz gerekir. O nedenle sınıfta, öğrencilerime kitaptan parçalar okutuyorum, tahtaya notlar alıyorum, bir olayın nedenlerini ve sonuçlarını yazıyorum. Belli bir tarihsel mekan üzerine çalışıyorsak geziler düzenliyoruz. Mesela Erebuni Kalesi, gidip dersimizi orada yapıyoruz. Sunumlar hazırlayabiliyoruz bazen. [...] Bence ders kitabı Ermeni Soykırımını iyi anlatıyor. Ama Soykırımı anlatırken kendi fikrimi de söylüyorum. Çünkü ders kitabını öğrenci evde kendi de okuyabilir. (Ermenistan Ermeni Okulu 3, Tarih Öğretmeni)

Kısacası, öğretmenlerin farklı metotlara yönelmek ya da anlatılarını zenginleştirmek konusunda teşvik edilmiyor oluşu, en azından yöntemsel olarak Ermeni Tehciri'nin işlenişinde büyük farklılıkların ortaya çıkmasını da engellemektedir. Bununla birlikte, anlatının ders kitabından farklılaşmasında, ekseninin farklı noktalara kaymasında ve nüansların değişmesinde beş etkenin rol oynadığı tespit edilebilmektedir: Öğretmenin

siyasi tavrı, olayın aktarımında hangi noktalara vurgu yaptığı, şiddeti ve zulmü nasıl anlattığı, Türkleri ya da Türklüğü nasıl sunduğu ve karşılaştırmalı bir analize başvurup başvurmadığı.

Siyasi görüşün tarihsel anlatıyı etkilediği pek az örnek karşımıza çıkmaktadır. Nitekim özellikle ilk ve orta öğrenim düzeylerinde öğretmenlerin siyasi angajmanları yok denecek kadar azdır. Daha çok yükseköğrenim düzeyinde gözlemlenebilen bu farklılaşma, aynı anda bir siyasi parti üyesi de olan bir tarih profesörü tarafından dile getirilmiştir. Kendisiyle yaptığım görüşmede siyasetçi kimliği ile tarihçi kimliğini ayrı tuttuğunu belirten bu görüşmeci, ikisinin kesiştiği noktada tarihsel anlatıların farklılaşabileceğini de kabul etmişti:

Ermeni Soykırımı üzerine her yıl pek çok kitap yayınlanır, konferanslar düzenlenir, araştırma projeleri gerçekleştirilir. Soykırım tarihyazımı içerisindeki temel ayrışma bu olayın sebepleri ekseninde vuku bulur. Bir taraf sebebi Jön Türklerin pan-Türk ideolojisi olarak görürken, bazı Taşnak tarihçileri ise Ermeni devrimci hareketi olmasa o dönemde bir soykırım yaşanmamış olacağını savunmaktadır. Dolayısıyla benim gibi Taşnak tarihçiler açısından asıl sebep Osmanlı hükümetinin anti-Ermeni politikasıdır. (Taşnaksutyun Partisi Yerevan Şubesi Müdürü ve Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Profesörü Khachatur Stepanyan)

Siyasi bir farklılaşma olarak sunulan bu yaklaşımın esasen anlatının ağırlık merkezindeki bir kaymaya da tekabül ettiği söylenebilir. Nitekim Ermeni Tehciri'nin anlatılışında farklılık yaratan bir diğer etken de öğretmenlerin hangi noktalara vurgu yapılması gerektiğine dair görüşleridir. Bu noktada saha çalışmasında ilginç bir an, Ermenistan Ermeni Okulu 4 bünyesinde çalışan üç tarih öğretmeni ile aynı anda gerçekleştirilen görüşmede yaşanmıştır.¹¹⁰ Bu okulun üç öğretmeni, Ermeni Tehciri'ni anlatırken hangi noktalara özellikle vurgu yapılması gerektiği konusunda farklı fikirlere sahiptirler. Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü olan görüşmeciye göre vurgu noktası Tehcir'in uygulama aşamaları iken, tarih öğretmeni görüşmeci için Tehcir'in sebepleri olmakta, IB programında tarih dersleri veren görüşmeci ise konuya yönelik farklı görüşlerin açıklanması ve tartışılması vurgusunu yapmaktadır.

¹¹⁰ Esasen üç ayrı görüşme olması gerekirken, bahsi geçen katılımcıların birbirlerinin yardımı olmadan İngilizce konuşmaktan çekinmeleri ve çok sıkışık bir programları olması sebebiyle hep birlikte görüşmeye girmeyi tercih etmeleri sebebiyle ortak bir görüşme yapılmıştır. Tek ortak noktası aynı okulda çalışıyor olmaları bu üç öğretmen ile yapılan görüşme, dolayısıyla, katılımcıların kendi arasındaki fikir ayrılıkları sebebiyle yer yer odak grup görüşmesine doğru da kaymıştır.

İlk görüşmeci, Tehcir'in Osmanlı'dan Cumhuriyet'e farklı yönetimleri kat eden üç dönemi olduğunu belirtti: Abdülhamit, Jön Türkler ve Kemalist Cumhuriyet.¹¹¹ Dolayısıyla bu görüşmeciye göre vurgulanması gereken ilk unsur, Ermenileri ortadan kaldırmaya yönelik politikanın birbirleriyle esasen çatışmalı bir ilişki içerisinde bulunan üç farklı yönetim tarafından ısrarla sürdürüldüğüdür. İkinci bir vurgu noktası Soykırım'ın tanınmasıdır; çünkü ancak bu şekilde "bir daha asla" diyebilmek mümkündür. Son olarak, kendi deneyimine göre öğrencilerin anlamakta en çok zorlandığı konu böyle bir felaketin nasıl gerçekleşebildiği ve Ermenilerin kendilerini neden savunamadığı olduğundan, vurgulanması gereken en önemli konulardan biri de Tehcir esnasında vuku bulan öz savunma mücadeleleridir:

Soykırımdan bahsederken, üç döneme ayırıyoruz: Abdülhamit, Jön Türkler ve Kemal Atatürk. Böyle yaparak, Soykırım politikasının üç farklı hükümet tarafından kurulduğunu, uygulandığını ve sürdürüldüğünü de vurgulamış oluyoruz. [...] Bence bu suçun tannınması hakkında konuşmak ve bunu vurgulamak çok önemli. Çünkü ancak bu şekilde dünya barışını sağlayabiliriz. Nasıl mı dünya barışını sağlayacağız? Hitler'in sözlerini hatırlayalım: "Ermenileri kim hatırlıyor?" [...] Onlara [öğrencilere] bunun planlı bir eylem olduğunu, aşama aşama uygulamaya konduğunu söylüyorum. Önce erkekleri askere alıyorlar, sadece kadınlar ve çocuklar kalıyor, dolayısıyla kendimizi koruyacak şansımız kalmıyor. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü ve Tarih Öğretmeni)

İkinci görüşmeci ise Tehcir'in nasıl gerçekleştiğinin çok da önemli olmadığını, zira eninde sonunda vuku bulduğunu ve bunu değiştirmek için bir şey yapılamayacağını belirtti. Ona göre asıl vurgu, Tehcir'in sebeplerini tartışmaya açarak, geçmişteki hatalardan ders çıkarmak ve Tehcir'e giden yolu önceden görerek önleyici tedbirler alacak şekilde öğrencileri yetiştirmek yönünde olmalı.

[Bir önceki alıntıya cevaben] Benim vurgu yaptığım nokta bu değil. Çünkü bu eylemler, ne yaşandığı, bunları değiştiremeyiz. Nasıl olduğu, bence, çok önemli değil, ister üç dönemde ister tek dönemde olsun, ister üç hükümet ister tek hükümet tarafından yapılsın... Bu yaşanmış ve bunu değiştiremezsin. Benim için önemli olan, ki genelde bunu vurgularım, neden olduğunu anlamak. Hatalarımız neydi? Bunu vurgulamalı, ancak o zaman yeniden yaşanmasını engelleyebiliriz. (Ermenistan Ermeni Okulu 4 , Tarih Öğretmeni)

IB programında ders veren görüşmeci de Tehcir'in sebeplerine yönelik vurguya katılmakla birlikte, kendi kaygısını daha çok metodolojik bir çerçeveye yerleştirdi. Ona göre öğrenciler, tarihsel olayları analiz etme becerisine sahip olmalı ve bunun için de farklı perspektifleri çalışarak kendi özgün yorumlarını geliştirmeliler. Ayrıca görüşmeci, kendisi açısından önemli bir diğer hususun da öğrencilerine "insanın insana zulmünün varabileceği nokta"yı göstermek olduğunu ekledi. Bu noktada

¹¹¹ Aynı dönemselleştirme, Poghosyan'ın uluslararası değişim programları ile Ermenistan'a gelen yabancı öğrenciler için hazırladığı İngilizce ders kitabında da yer alıyordu (Bölüm 4.2.1).

öğretmenin uluslararası bir bakalorya programında tarih eğitimi vermekte olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Tehcir'e dair vurgu noktasını, Fransa'daki ders kitaplarında gözlemlenen pedagojiyi anımsatır bir biçimde, “acımasızlaştırma” ekseninde kurduğu dikkat çekmektedir.

Bence esas olan onların [öğrencilerin] farklı kaynakları kullanması, farklılıkları görmesi. Ancak o zaman bunun sadece Ermeniler için değil bütün bir insanlık için büyük bir felaket olduğunu anlayabilirler. Zulmü [anlayabilirler]... İnsanın insana zulmünün nereye varabileceğini [anlayabilirler].... (Ermenistan Ermeni Okulu 4, IB Programı Tarih Öğretmeni)

Her ne kadar hemen her öğretmen böylesi bir “zulüm”ün varlığını ve tezahürlerini öğrencilerine anlatıyor olsa da, saha çalışması boyunca en çok tekrarlanan “biz nefret öğretmiyoruz” düsturu, Ermeni Tehciri'ne dair öğretmenlerin yaklaşımındaki belirleyen üçüncü bir etken olarak karşımıza çıkar. Bu düsturun genel kavranışı, tam da Tehcir esnasında yaşanan şiddet ve zulmü bütün boyutlarıyla öğrencilere aktarmaktan imtina etmektir. Bir görüşmeci, bu minvalde, öğrencilerine belgesel ya da fotoğraf göstermediğini, zira görsellerin çok vahşi ve ağır olduğunu düşündüğünü aktarırken, bir kez daha, öğrencilerinin zaten bütün filmleri izlediğini, bütün fotoğraflara baktığını da not düşü. Daha genel olarak Ermeni Tehciri'nde kendi yaptığı vurguların neler olduğunu aktardığı anda laf arasında geçirdiği bu not, aynı zamanda Tehcir anlatımına dair kendi yaklaşımını da ortaya koyuyor:

Ben Soykırım'dan bahsederken, Birinci Dünya Savaşı ile başlarım, nasıl bütün ülkelerin kendi ulusal meseleleri ile meşgul olduğunu söylerim. Dolayısıyla bu Türk hükümeti için çok iyi bir fırsattı. Biraz da soykırım sürecinden bahsederim, Türkler nasıl önce [Ermeni] erkekleri, sonra aydınları, en son da kadın ve çocukları öldürdü. Onlara [öğrencilere] fotoğraf ya da film gösterebilirdim, ama ben kendimi çok kötü hissediyorum o imajları gördüğümde, kim bilir öğrencilerim ne hissederler onlara göstersem. Yine de ben göstermesem bile hepsi bütün fotoğrafları görmüş, bütün filmleri izlemiş durumdalar. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Öğretmenler nezdinde şiddet içerikli görsel ve anlatıdan kaçınmak sadece yaratacağı duygulanım açısından değil, aynı zamanda Tehcir eğitiminin birincil amacının daha ziyade “tarihten çıkartılacak bir ders” olmasından da ileri gelebilmektedir. Nitekim bir görüşmecinin belirttiği üzere öğrenciler üzerinde psikolojik ve travmatik bir etkisi olabilecek böylesi imgeleri eğitim amaçlı kullanmak, Tehcir'in okullarda anlatılmasıyla güdülen hedefin “ne kadar büyük bir felaket yaşandığını” göstermek olmadığı dikkate alındığında verimli bir sonuç doğurmamaktadır.

Soykırımı felaket bir olay olarak sunmak zorunda değilsiniz, daha çok tarihten çıkartılması gereken bir ders olarak da anlatabilirsiniz. Bence ikincisi ilkinden daha etkili. Çocuklar bu fotoğrafları görse şoke olacaklar. Sonuçta çocuklardan bahsediyoruz, onlar üzerinde travmatik psikolojik bir tahribatı olacaktır. Kullanabileceğimiz destekleyici materyal, öğretmenin tercihine bağlı elbette, sonuçta bu kişisel bir yaklaşım meselesi. Ama bana sorarsanız

destekleyici materyal olarak, sanata başvurulabilir. Bence çarpmıha gerilmiş insanların fotoğrafları bu konuyu öğretmek için doğru yardımcı materyal değil. Eğer onları [öğrencileri] etkilemek, şoke etmek, ne kadar feci şeyler yaşandığını göstermek istiyorsanız işe yarayabilir elbette. Ama bence bizim amacımız bu değil ve bu nedenle de verimli olmuyor. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Tarih Öğretmeni)

Kısacası Ermenistan'daki öğretmenler açısından Tehcir eğitiminin amacı belli bir duygulanım yaratmak olarak görülmediği ölçüde tarihsel belgelerin, kanıtların ve şiddet anlatılarının kullanımı da işlevsizleşmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler istesin ya da istemesin, Tehcir anlatısı öğrencilerde mutlaka belli bir duygulanım yaratmakta, özellikle de Türklere karşı duyulan nefreti yeniden üreten ve pekiştiren bir nitelik ihtiva etmektedir. Nitekim tüm öğretmenler nefreti teşvik edecek bir anlatı kurmadığı konusunda ısrar ederken, Türkleri ve Türklüğü nasıl sunduklarına bağlı olarak öğrencileri nezdinde kayda değer bir etki yaratabildiklerinden emin olmadıklarını da eklemektedirler. Bu noktada Ermenistan'daki öğretmenlerin Ermeni Tehciri anlatımında farklılaşmaları yaratan dördüncü eksen de belirginleşmektedir. Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmeni görüşmecinin açıkladığı üzere, Türkler ve Ermeniler arasındaki ilişkiler açısından, kuşakların değişmesiyle ilişkiler de dönüşmektedir. Sovyet dönemini görmüş önceki kuşakların daha az tolerans gösterdiklerinin altını çizerek, yeni kuşaklar için durumun böyle olmadığını belirten görüşmeciye göre her iki ülkenin gençleri birbirlerini anlamaya daha yakınlar. Bu konuyu öğrencileri ile arasında gelişen şu diyalog ile açtı:

Öğrencilerimden biri bana sordu: “Türkler ile arkadaş olmak kötü bir şey mi? Arkadaşlarım Türk arkadaşlarım olduğu için beni suçluyorlar.” Daha dokuz yaşında. Onlara Ermeni kilisesi tarihi anlatıyorum. Ben de yanıtladım: “Hayır, tabii ki değil. Ermeni arkadaşlarına de ki Türklerle arkadaş olabiliriz, çünkü onlar da insan.” Kuşak değişti, bugün öğrenciler daha gerçekçi düşünüyorlar, duygulardan daha uzaklar. Eğer Soykırımdan kötü duygularla bahsederseniz geçmişte yaşamaları gerektiğini sanacaklar. Ama hayır, geleceğe bakmamız gerekiyor artık. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Öğretmenler Türklere dair bakışlarında bir ortaklık dili yakalamaya çalışıyor olsa da, bu ortaklığı güçlendirecek argüman bulmakta zorlandıkları gözlemlenebilmektedir. Zira “onlar da insan” açıklamasıyla varılan nokta, yine aynı görüşmecinin daha önce alıntılanan bir ifadesinde belirttiği üzere, öğrenciler nezdinde farklı kanallardan pekiştirilen nefret duygusunu ortadan kaldırmaya yetmemektedir. Bu doğrultuda bir başka görüşmeci, yine “nefret öğretmedikleri” vurgusunun eşlik ettiği bir açıklamada, Ermenilerin nefret etme ve katliam yapma kapasitesinin bulunmadığı iddiasına başvurmakta, böylece öne sürdüğü argümanı Türklükten ziyade Ermeniliğe atıfla gerekçelendirmektedir. Bununla birlikte aynı görüşmeci, Soykırım faillerinin katliam yapma kapasitesi olduğuna da dikkat çekerek bir karşılaştırma yapmaktadır.

Bizim ders kitaplarımızda Soykırımdan, katliamlardan bahsederiz, ama bizim neslimizde Türklere karşı bir nefret yoktur. Kimseye nefret öğretmiyoruz biz. Türkler bizi öldürmüş, katletmiş, anayurdumuzu [*fatherland*] bizden almış olsalar da biz Ermeniler kindar değiliz, çok bağışlayıcı, affedicimiz, sevgiye nefretten daha çok inanıyoruz. Tarihte hiçbir zaman katliam yapmış Ermenileri göremezsiniz. Soykırımdan sonra bile, Rus ordusu Batı Ermenistan'ın büyük bir bölümünü işgal ettiğinde, her yerde askerler varkeni o zaman bile katliam yapmadık biz. Evet, [Ermeni] askerler Türk askerleri öldürmüş olabilir, ama bu savaş koşullarıdır. Ermeniler asla çocukları öldürmez. Oysa Soykırım esnasında Müslüman ahalinin büyük bölümü katliamlara katılmıştır. (Ermenistan Ermeni Okulu 3, Tarih Öğretmeni)

Böylesi bir karşılaştırmanın öğrencilere aktarımı, kaçınılmaz olarak “mağdur Ermeniler-cani Türkler” imgesini güçlendirecek bir ima taşımaktadır; fakat hiçbir öğretmen açıkça bu imgeyi dile getirmemiş, hatta genellikle tam aksini tesis etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ısrarla üstüne bastıkları “nefret öğretmeme” düsturunu takip eden açıklamalarının satır aralarında okunabilen bu durum, Türkiye’den gelmiş bir araştırmacıya konuşuyor olduklarının bilincinde olarak söylemlerini kurduklarına delalet etmektedir. Bu noktada dikkat çeken bir başka açıklama, Batı Ermenistan topraklarının Tehcir’e yönelik tazminat talepleri arasında yer almasıyla ilgili konuştuğumuz bir görüşmeci tarafından yapılmıştır. Bu öğretmen, bu toprakların esasen Ermenilere ait olduğunu kabul ediyor olsa dahi öğrencilerine Türkler ile savaşmayı göze alamayacaklarını açıklamak zorunda hissediyor kendini:

Soykırım anlattığım derslerde öğrenciler sıklıkla “bunlar bizim topraklarımız, orası Batı Ermenistan!” diyorlar. Ben de yanıt vermeye çalışıyorum: “Evet, ama şimdi orası Doğu Türkiye...” Daha cümlemi bitirmeden hemen tepki gösteriyorlar: “Hayır! Biz çok güçlü bir devlet olacağız ve topraklarımızı geri alacağız!” Bu aşamada ben de onlara katılıyorum, sonuçta bu bizim talebimiz. Ama onlara aynı zamanda neden Türklerle bir savaşa giremeyeceğimizi de anlatmaya çalışıyorum. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Ermeni Tehciri’ni anlatırken ders kitaplarının izleğinden koparak kendi anlatısını oluşturma yoluna giden öğretmenler nezdinde gözlemlenebilen son bir tavır ise karşılaştırmalı yönetime başvurarak dersi anlatmaktır. Bu noktada Ermenistan’da “soykırım” eğitimine dair genel bir çerçevenin geliştirilmiş olduğunu söylemek zordur. Görüşmemizden önce, Ermeni Soykırımı Anıtı ve Müze-Enstitü Kompleksi yeni direktörü Harutyun Marutyan, Ermenistan’da soykırım eğitimiyle ilgili gerçekleştirdiği bir sunumun metnini göndermişti. Bu metinde Marutyan, Ermenistan tarih ve sosyal bilimler ders kitaplarında Holokost’un konumunu tartışmakta, insan hakları, demokrasi ve insanlığa karşı suçlar eğitiminin Holokost ile Ermeni Soykırımı arasında kurduğu önem hiyerarşisini eleştirmektedir. 2012’de yaptığı bu sunum ile Marutyan, Holokost’un Ermenistan’da ikincil öneme sahip olduğunu ve Ermeni Soykırımı’nın önemini kanıtlamaya hizmet ettiğini tespit etmekte, böylece neden ders kitaplarında detaylı olarak irdelenmediğini açıklamaktadır. Buna karşılık Avrupa’da

tam tersi bir durumun varlığına dikkat çeken Marutyan, Avrupa'nın kolektif belleğine kazınan Yahudi Soykırımının insanlığa karşı suçlar ve demokrasi eğitiminde başat tarihsel olayı teşkil ettiğini tespit ederek Ermeni Soykırımının neredeyse hiç mevzu bahis edilmediğini eklemektedir. Sonuçta soykırım eğitiminde karşılıklı bir yakınlaşmanın önemini vurgulayan Marutyan, Holokost'un Ermeni ders kitaplarında hak ettiği konumu bulabilmesinin, Avrupa ders kitaplarında Ermeni Soykırımına daha geniş yer ayrılmasıyla mümkün olabileceği çıkarsamasına varmaktadır (Marutyan, 2012). Görüşmemiz esnasında Marutyan bu durumun hemen bir sonraki eğitim-öğretim yılı itibariyle değiştiğini de ekledi.

Konuyla ilgili bazı makaleler var. Ben de bu sunumu yapmıştım 2012'de. O sunumdan sonra ders kitabı yazarlarından biriyle görüştüm, onun söylediğine göre ufak bir değişiklik olmuş, "Holokost" kelimesi ders kitaplarına girmiş. [...] Ben yaklaşık yedi ay *US Holocaust Memorial* bünyesinde araştırmacı olarak çalıştım, Holokost Çalışmaları Merkezi'nde. O nedenle Holokost ve Ermeni Soykırımı üzerine karşılaştırmalı birkaç makalem de yayınlandı. (Harutyun Marutyan)

Ders kitaplarında yer almadığından dolayı Holokost ile Ermeni Tehciri arasında bir karşılaştırma yapmak, öğretmenin inisiyatifine kalmış bir tutum olarak ortaya çıkar. Karşılaştırmalı tarihsel bir metot benimseyen Ermeni Kilisesi Tarihi öğretmeni görüşmeci, bir diğer soykırım olarak Holokost'tan bahsettiğini, iki olay arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıkladığını aktardı. Burada özellikle vurgu alan ayırım noktası ise, soykırım neticesinde "anavatanından edilme" durumu olarak ortaya çıkmış. Buna göre Tehcir neticesinde Ermeniler yüzyıllardır yaşadıkları anavatanlarını kaybederken, Holokost bağlamında Yahudiler için aynısı söz konusu olmamıştır.

Diğer soykırımlardan bahsederken, mesela, soykırım bazen bir ulusun anayurtlarından edilmeden yok edilmesi de olabiliyor diye açıklıyoruz. Holokost da bir soykırım, bu işte tarihsel karşılaştırma yöntemi oluyor, o zaman Holokost ile Ermeni Soykırımını karşılaştırıyoruz. Diyoruz ki Holokost neticesinde Yahudiler anavatanlarını kaybetmediler ama biz ettik. Bugünkü Ermenistan Cumhuriyeti bizim büyük anavatanımızın sadece küçük bir bölümü. O büyük bölümü de 1915 Soykırımı yüzünden kaybettik. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Tarih öğretmenlerinin karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsemek konusunda en rahat alan buldukları dersler, Ermeni Tarihinden ziyade Dünya Tarihi dersleri olmaktadır (Marutyan, 2012). Keza hem Dünya Tarihi, hem de Ermeni Tarihi dersleri veren bir görüşmeci, küresel bağlamda Holokost ve Ermeni Tehciri arasında karşılaştırmalı bir değerlendirmede bulunduğunu belirtiyor. Bu noktada bir önceki alıntıya da paralel olarak öğretmenlerin "karşılaştırmalı yöntem"den anladıklarının çoğunlukla iki olay arasındaki farklılıklara dikkat çekmek ve Ermeni Tehciri'ni diğer soykırımlardan ayıran özgün nitelikleri vurgulamak olduğu da tespit edilebilmektedir. Bu noktada

ilginç bir örnek, Malyan'ın ikinci kademe öğretim için hazırlamış olduğu "20. Yüzyıl Soykırımları" başlıklı sunumudur (Şekil A.5). Bu sunumda Malyan öğrencilere Ermeni Soykırımı'nın yanı sıra Holokost, Ruanda Soykırımı, Darfur Soykırımı anlatacağını belirtmesine rağmen, 20 slaytlık sunumda 2'si Holokost, 2'si geri kalan tüm soykırımlar olmak üzere sadece 4 slayt diğer soykırımlara ayrılmaktadır. En detaylı incelenen örnek Holokost olurken, onun açıklanmasında dahi Ermeni Soykırımı'na referans verilmekte, Hitler'in "Ermenileri kim hatırlıyor?" sözü hatırlatılarak, 1915'in cezasızlığının böylesi büyük bir kitlesel katliama olanak tanıdığı vurgulanmaktadır. Ayrıca Ermeni Tehciri'ni diğer soykırımlardan ayıran özgün unsurlar vurgulanmakta, Holokost ile karşılaştırmalı bir analize tabi tutularak farklılıkları tartışılmaktadır (Malyan, 2015). Dolayısıyla Dünya Tarihi kapsamında da ele alındığında, Tehcir konusunu ulusal tarih bağlamından kopartarak ele almak konusunda güçlükler ortaya çıkmaktadır:

Tarihsel boyutta, elbette, Soykırım'ı daha küresel bir bağlamda Dünya Tarihi derslerinde ele alıyoruz. Mesela Ermeni Soykırımı'nın Holokost'a kıyasla farklı boyutları var. İlk olarak, tanınma meselesi, Ermeni Soykırımı pek çok ülke tarafından tanınmış olsa da bu suçu işleyen ülke tarafından inkâr edilmekte. Ayrıca bir de bu konunun tartışılmayan bir boyutu var, o da ulus-devlet bakış açısı. Bizim [ulusal] tarih eğitimimizde Soykırım tarihsel bir olgu olarak sunulur. Diyebilirim ki tüm dünyada Ermeni Soykırımı bu şekilde anlatılıyordu; ama Ermenistan'da Dünya Tarihi [derslerinde] sorunu hâlâ ulusal bir mesele olarak ele alıyoruz. Zira Ermeni ulusal tarihi bizim eğitimimizin önemli bir parçasını teşkil ediyor. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Tarih Öğretmeni)

Bazı öğretmenler ise Ermeni Tehciri'ne dair anlatılarını bakış açısını daha genel bir bağlama çekerek farklılaştırma eğilimi içerisindedir. Burada devreye giren bir pratik, konuyu Ermeni Tarihi bağlamından çıkartarak farklı kaynaklardan, bakış açılarından beslenmelerine olanak yaratmak, böylece bir adım geriye çekilip daha geniş, daha bütünsel resme bakmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte, genel olarak tarih öğretmenlerinin müfredat ve ders kitapları ile belirlenmiş bir anlatı çerçevesine sadık kalma mecburiyeti göz önünde bulundurulduğunda, pek az öğretmen böyle bir olanağa sahiptir. Bu noktada istisnai bir örnek, uluslararası bakalorya programı kapsamında tarih dersleri veren tarih öğretmeni tarafından ortaya konmuştur.

Ben uluslararası bakalorya programına göre ders veriyorum, dolayısıyla benim anlattıklarım ulusal müfredattan çok farklı. Bizde temel odak noktası 20. Yüzyıl Tarihi ve otoriter devletler. Soykırım bizim müfredatta ayrı bir konu olarak ele alınmıyor, 1. Dünya Savaşı altında işleniyor. Farklı olan nedir? Bence farklı olan, öğrencilerin bu konunun sadece Ermeni tarihinin bir parçası olmadığını görme avantajına sahip olmaları. Çünkü IB programında bunu 1. Dünya Savaşının bir parçası olarak okuyorlar. Çünkü ben onların bunu [Soykırımı] önyargıyla değerlendirmelerini istemiyorum. Ayrıca, onları farklı kaynaklara yönlendiriyorum, sadece Ermeni kaynaklardan beslenmelerini istemiyorum. Bu nedenle de farklı, çünkü bu bir özel okul olduğundan öğrenciler İngilizce biliyorlar, dolayısıyla İngilizce

kaynaklardan faydalanabiliyoruz. Ben onların acı çekmesini ya da yas tutmasını istemiyorum, bir tarihçi gibi yaklaşınlar, sorgulasınlar istiyorum. Bu kaynağın yazarı kim, amacı ne, niye böyle bir şey yazmış? Sonra o kaynaktan çıktıkları tarihsel olguyu gidip başka kaynaklardan da okusunlar, böylece anlasınlar. Dolayısıyla biz tek bir bakış açısından anlatmıyoruz, uluslararası, çoklu bir perspektifi benimsiyoruz. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, IB Programı Tarih Öğretmeni)

Her ne kadar genel bir “soykırım” eğitiminin varlığından bahsetmek mümkün olmasa da, bütün öğretmenler Ermeni Tehciri’ni okullarda anlatıyor olmanın bir şekilde “başka Soykırımların gerçekleşmesini engellemek” ile ilişkili olduğu konusunda hemfikirdirler. Literatürde kısaca “bir daha asla” düsturu ile mimlenen bu yaklaşım, soykırım ya da kitlesel katliamlar gibi insanlığa karşı suçların eğitim hayatına entegre edilmesi ve böylece yeni kuşakların bu suçlara karşı duyarlı bir bilinç geliştirmesine tekabül etmektedir. Öte yandan Ermenistan’da böylesi bir bilinci geliştirmek, sıklıkla “büyük bir güç odağı haline gelmek” ile eşdeğer görülmektedir. Farklı noktalarda hemen hemen tüm öğretmenler tarafından dile getirilen bu zorunluluk, Tehcir’e yönelik taleplerin karşılanması ve böylece sorunun çözülebilmesi için yegâne yol olarak belirtilmektedir.

Bu tarihimizin bir parçası. Cezalandırılmamış soykırımlar başka soykırımların da sebebi oluyor. Hitler ne demiş biliyor musunuz? “Ermenileri kim hatırlıyor?” Böylece Holokostu ve başka soykırımları yapmışlar. [...] Büyük bir güce dönüşmek, çok güçlenmek zorunda olduğumuzu anlamamız gerekiyor. Diğer “Büyük Güçler”den [*Great Powers*] medet ummamak ve soykırımlara maruz kalmamak için bunu anlamak zorundayız. Bu geçmişte bize pahalıya mal olmuş, Ermeni ulusu hem toprak, hem de insani anlamda çok büyük kayıplar yaşamış. Bugün halen ulusumuz üzerinde toplumsal ve psikolojik etkileri devam ediyor. Türklerden bahsettiğimizde Soykırımı hatırlıyoruz. Bu kötü bir şey. Her soykırım cezalandırılmalı. [Soykırım yapan] ülke cezalandırılmalı. Eğer bunun yanlarına kar kalmasına izin verirsek, Türkiye’nin bugün Ermenistan topraklarına sahip olmasına izin verdiğimiz gibi, diğer ülkeler de aynı şeyi yapabileceklerini düşünürler tabii. (Ermenistan Ermeni Okulu 3, Tarih Öğretmeni)

Ermeni Tehciri’ni öğretmek, son tahlilde, başka Soykırımların yaşanmasını önlemek açısından önem arz etmektedir; tıpkı tarih öğrenmenin aynı hataları tekrarlamayı önlemesi gibi. Fakat bu, bir “mağdurlaştırma” söylemi olarak alınmamalıdır; elbette Tehcir Ermeniler için önemli bir tarihsel gerçeklik olarak bilinir ve hatırlanır, fakat bu durum, geçmişe saplanıp kalmış olmanın bir bahanesine de dönüşmemelidir:

Soykırımı öğretmenin önemi tekrar yaşanmasını önlemektir. Ama bu sürekli ağlamak ve şikayet etmek için bir bahane de olmamalı, sürekli “küçük bir ulusuz, bizi öldürdüler” diye dolaşamayız. Önce, herkes geçmişini bilecek, bu önemli. Soykırım her Ermeni’nin ruhunda yaşıyor zaten, dolayısıyla geçmişte yaşamamıza gerek yok, gelecekte yaşamalıyız. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Bu görüşmecinin vurguladığı üzere Ermeni Tehciri her Ermeni’nin ruhunda, kalbinde yaşayan, sadece tarihsel bir mesele değil, bugün dahi toplumsal hayatı belirleyen canlı bir meseledir. Bu bağlamda Ermenistan’da Tehcir meselesinin aktarımı sadece

okullarda değil, ailede, medyada, kamusal alanda, siyasette, kısacası öğrencilerin farklı düzeylerdeki sosyalleşme alanlarının tamamında gerçekleşmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sıklıkla vurguladıkları bir unsur, öğrencilerin zaten Tehcir'e dair üstünkörü ya da parçalı bile olsa bir bilgi sahibi olarak okula geldiğini tespit ediyor. Aynı görüşmeci, Gürcistan'da doğup büyümüş bir Ermeni olarak, okullarda Tehcir konusu anlatılmamasına rağmen, ailesinden duydukları ile konuya zaten vakıf olduğunu belirtti. Ailesinin anlatısını şöyle tarif etti:

Çocuk öncelikle ailesinden duyuyor bu konuyu. Örneğin ben Gürcistan'da yetiştim, okulda bunu öğrenme fırsatım olmadı. Ama ailem bana anlattı: "biz ilk Hristiyan ulusuz, Batı Ermenistan'da yaşadık. Sonra kötü şeyler oldu ve evimizi kaybettik, buraya yerleşmek zorunda kaldık." Dolayısıyla çocuklar okula geldiklerinde zaten biliyor oluyolar. Benim ebeveynlerim, tüm Ermeni ebeveynlerin bir örneği. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Bu doğrultuda öğretmenler tarafından benimsenen bir strateji, öğrencileri kendi ailelerinden dinledikleri hikâyeleri, ailevi geçmişlerini, memleketlerini anlatmaya teşvik etmektir. Böylece Ermeni Tehciri'nin tarih dersleri kapsamında işlenişi, "kişiselleştirilmiş" bir boyut kazanmakta, öğrencilerin tarihsel bir olay ile kendi aileleri ve geçmişleri arasında bağlantı kurması sağlanmaktadır.

Ermenistan'da her ailenin Soykırım ile doğrudan bir bağlantısı vardır. O nedenle öğrencilerimize aileleri hakkında araştırma yapmalarını söyleyebiliriz, onlardan büyükbabalarının hikâyelerini dinlemelerini sonra da gelip sınıfta sunmalarını isteyebiliriz. (Ermenistan Ermeni Okulu 4, Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü ve Tarih Öğretmeni)

Öğrenciler, aileden, okuldan, medyadan, kısacası dört bir koldan gelen bir bilgi akışıyla hemhal olduklarından resmi ve öğretilen müfredat, sıklıkla öğrenilen müfredatı biçimlendirmek ve düzenlemek amacı taşımaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, daha çok edindikleri parçalı bilgiyi tamamlama çabasıyla karşı karşıyadır.

Öğrenciler için Soykırım yeni bir konu değil. Hepsi biliyor ne olduğunu, ailelerinden duymalar, belki bazı yerel hikâyeleri dinlemişler, belki haberlerde görmüşler. (Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı Profesör Edgar Hovhannessyan)

Öğrencilerin zaten konuyla ilgili üstünkörü ya da kişiselleştirilmiş de olsa bir bilgi sahibi olarak okula geldiğinin bilincinde olan öğretmenlerin görevi, kendileri tarafından dile getirildiği üzere, öğrencilerin parçalı bilgisini tamamlamak ve bir bağlama oturtmak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklar okula geldiklerinde, biz onlara Ermeni Tarihi ve Soykırımını anlatmaya başlamadan önce zaten biliyor oluyolar. Şimdi mesela ben 8. sınıflarda konuya şöyle giriyorum: "Tsitsernakaberd Anıtını biliyor musunuz?" Onlar bana ne bildiklerini anlatıyorlar, ben de onlara daha fazla bilgi sunuyorum. Soykırım konusuna üç ders ayırıyorum. İlk derste temel bilgileri anlatıyorum, sonra eve gidip araştırma yapıyorlar ve bir sonraki derste ne bulduklarını anlatıyorlar, ben de onların bilgisini tamamliyorum. Mesela onlara [bugünkü] Ermenistan'ın

bizim topraklarımızın sadece küçük bir bölümü olduğunu söylediğimde ilgilerini çekiyor. Mesela *Ararat*, herkes biliyor. Fakat kimi zaman, öğrenciler *Ararat*'ın bizim olmadığını öğrendiklerinde çok şaşırıyorlar. "Neden?" diye soruyorlar, merak ediyorlar. O zaman Soykırımdan konuşuyoruz. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Bir görüşmeci, öğrencilerin tepkilerini sorduğumda, çoğunlukla duygusal yaklaşıtları ve özellikle de anavatanlarını kaybetmiş olmanın onlara çok ağır geldiği tespitinde bulundu. Ona göre Batı Ermenistan'ın yok oluşu, Soykırım'ın en somut ve en can yakıcı sonuçlarından biri; öğrencileri en çok öfkeliendiren etken de bu. Herkes toprakların bir gün geri alınacağını umut ediyor, bu topraklara yoğun bir bağlılık söz konusu. Bu görüşmeci, öğrencilerin Soykırım'a yönelik duygusal tepkilerini Dağlık Karabağ meselesindeki tepkileri ile de karşılaştırdı. Öğrencilerin Karabağ Savaşı konusunda oldukça öfkeli ve Ermeni bireyler olarak kendi katkılarını sunmak, üstlerine düşen rolü oynamak konusunda da bir o kadar istekliler.

Onlara Dağlık Karabağ'dan bahsettiğimde öğrenciler çok duygusallaşılıyor ve çok ama çok öfkeleniyorlar. [...] Onlara Batı Ermenistan'ı anlatırken de tepkileri çok açık: "Bizi topraklarımız onlar!" Bunları kimden öğreniyorlar bilmiyorum. Ama biz [öğretmenler] bunu öğretmiyoruz. (Ermenistan Ermeni Okulu 2, Tarih Öğretmeni)

Öğrenci tepkileri konusunda Ermenistan Ermeni Okulu 4 öğretmenleri, çok farklı ve çeşitli tepkiler olduğunu belirterek net bir cevap vermekten imtina ettiler. Bir tek IB programı öğretmeni olan görüşmeci, kendi deneyiminin biraz daha farklı olduğunu, zira Uluslararası bakalorya programı kapsamında ders verdiği kendi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Ermenistan değil, başka ülkelerde doğduğunu belirtti. Bu öğretmenin gözlemlerine göre, Ermeni öğrenciler ile kıyaslandığında, bu öğrenciler konuya o kadar da duygusal yaklaşmıyor ve büyük bir öfke duymuyorlar.

IB programındaki öğrencilerimi ele alırsam, onların yaklaşımı çok farklı. Bu programda dışarıdan gelen öğrenciler var, dünyanın dört bir yanından. Tabii Ermeni bir öğrencinin yaklaşımı daha farklı oluyor, öfkeleniyorlar. Ama IB öğrencileri, bunu bir savaşın getirdiği koşulların bir devlet tarafından nasıl kullanıldığı olarak görüyorlar. [...] Okuldan okula, programdan programa farklılaşabiliyor. Öğretmenin konuyu nasıl sunduğuna bağlı elbette. [...] Bence ailelerin de payı büyük. Onlar daha milliyetçi bir yaklaşım içinde olunca çocuklar da böyle görüyor ve öğretmen için artık onun görüşünü değiştirmek çok zor oluyor. Milliyetçiler çok yaygın ülkede. Mesela bir keresinde öğrencilerimle Almanya ve Holokost üzerine konuşuyoruz, şöyle şeyler diyorlar: "Aslında Holokost olmasaydı Hitler çok da kötü bir insan değildi. Ülkesi için elinden geleni yaptı." (Ermenistan Ermeni Okulu 4, IB Programı Tarihi Öğretmeni)

Öğretmenlerin yaklaşımını genel hatlarıyla özetledikten sonra, derslerde kullandıkları önemli bir yardımcı materyal olan "PowerPoint sunumlar" ve ders içeriklerini oluşturdukları planlara da göz atmakta fayda var. Takip eden alt bölümde incelenen sunumlar, doğrudan bir görüşmecime ait olan iki sunum hariç, öğretmenlerin kendi

dersleri için hazırladıkları ve daha sonra başka öğretmenlerin kullanımı için online bir platform olan <https://lib.armedu.am/> adresinden alınmıştır.

5.2.1 Öğretmenlerin Geliştirdiği Ders Planları ve Hazırladığı PowerPoint

Sunumlar

Öğretmenlerin Ermeni Tehciri'ni öğrencilerine görseller ve haritalar aracılığıyla aktarmak üzere hazırladığı sunumlar, sözel ifadenin ötesinde nasıl bir anlatım kurulduğuna dair ipuçları vermektedir. Bu doğrultuda bu bölüm kapsamında incelenen beş PowerPoint sunum üzerinden iki eksenli bir inceleme yapılmıştır (Bkz. Ek B). İlkinde sunumlarda yer alan metinlerden yola çıkılarak öğretmenlerin vurguladığı noktalar tespit edilmiş, ikincisinde ise kullanılan görsel ve haritalar üzerinden öğretmenlerin kurduğu aktarımda ön plana çıkan figürler ve imgeler sıralanmıştır. Ders planları ve değerlendirme soruları, bu bölümde analiz edilen bir diğer eğitim materyalini teşkil etmektedir. Bu doğrultuda biri yine PowerPoint sunum, diğer ikisi Word dokümanı olarak hazırlanmış iki belge incelenerek, öğrencilere yöneltilen sorular ve öğretmenin derse yapmış olduğu hazırlık örneklendirilmektedir.

Öğretmenlerin hazırladığı sunumlar söz konusu olduğunda, Ermeni Tehciri'ne dair bilginin aktarımında tekrar eden birkaç unsurdan bahsetmek mümkündür. Bu unsurlar, sırasıyla, BM Soykırım Suçunun Önlenmesi Önergesi uyarınca “soykırım” kavramını tanımlamak, Tehcir'in faillerini tespit etmek (bazı durumlarda faillerin Nemesis Operasyonu kapsamında kim tarafından öldürüldüğünü de not düşmek), Tehcir'in sebepleri ve sonuçlarını sıralamak, öz savunma mücadelelerinden bahsetmek, Tehcir'e tanık olan önemli figürleri tanıtmak, 1915'i “soykırım” olarak tanıyan ülkeleri saymaktır. İncelenen sunumların en azından yarısında ayrıca 20. yüzyılda gerçekleşmiş diğer soykırımlara dair de bir-iki slayt bulunmaktadır.

Ermeni Tehciri resmi müfredat gereği 8. ve 11. sınıf Ermeni Tarihi dersleri kapsamında işleniyor olsa da, hazırlanan sunumların daha çok belli bir öğrenim kademesine hitaben hazırlandığı belirtilmektedir. Burada da yukarıda tespit edilen içeriği analiz ederken öncelikle birinci kademe öğrenim, sonrasında da ikinci kademe öğrenim için hazırlanmış sunumlar ele alınacaktır.

Harutyunyan, Ermeni Tehciri için hazırladığı Ders Planı ve PowerPoint sunumu 8. sınıflara uygun olarak işaretlemiştir. Planda, dersin amacını üç başlık altında tanımlamaktadır:

Öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar:

1. Soykırım, Pan-İslamizm ve Pan-Türkizm nedir?

a) Jön Türklerin Ermenileri tehcir etme ve ortadan kaldırma planı

b) Özsavunma mücadeleleri

2. Büyük hümanistleri tanıma, progresif toplumun¹¹² ve misyonerlerin insanlarımızın acısını paylaşmak konusunda oynadıkları rolü anlama.

3. Kendi insanların tarihine dair çocuklarda bir ulusal bilinç ve gurur yaratma. Geçmişten ders alan ve geleceğin dünyasını doğru şekilde inşa eden genç Ermeni yurttası yetiştirme. (Harutyunyan, 2017)

Ders planı, kitapta yer alan bilgilerin yanı sıra başka hangi eğitim materyalinin kullanılacağını belirtmekte, bu doğrultuda şarkılara, şiirlere ve filmlere yer vermektedir. Hangi materyalin hangi tema üzerinden uygulamaya konacağı da gene ders planında ele alınmaktadır. Örneğin “Kilikya” adlı şarkı, Ermenistan’da oldukça yaygın olarak bilinen, tüm dünyayı gezmiş fakat gene de memleketi kadar güzel bir yer görmemiş şarkıcının Kilikya’yı yeniden görme arzusunu anlatan bir şarkıdır.¹¹³ Bu doğrultuda Harutyunyan, “soykırım” kavramının tanıtılmasını takiben bu şarkıdan bir mısranın hep birlikte okunmasını önermektedir. Akabinde dersin anlatımına geçildiğinde öncelikle Tehcir’in faili olan Üç Paşa tanıtılmakta, bunu takiben gene bir şarkıya, Charles Aznavour’un Ermeni Tehciri’ne dair hakikati anlattığı 1976 tarihli “Düştüler (*Ils sont tombés*)” şarkısının Ermenice tercümesine yer verilmektedir.

Ders planına bağlı olarak hazırladığı sunumda ise Harutyunyan (Şekil A.1), belli temalara değinmektedir. Bu temalar sırasıyla, a) 1948 tarihli BM Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi uyarınca “soykırım” kavramının tanımı, b) Tehcir’in sebepleri, c) failleri, d) aşamaları, e) özsavunma mücadeleleri, f) Tehcir’in sonuçları, g) önemli tanıklıklar, h) Nemesis Operasyonu, i) Tehcir’i “soykırım” olarak tanıyan ülkeler, j) 20. yüzyılda gerçekleşmiş diğer soykırımlar.

Görsel kullanımında fotoğraflar kadar tarihsel belgelere de yer vermiş olan Harutyunyan, örneğin 24 Nisan 1915’te Ermeni aydınların tutuklanması emrini veren arşiv belgesi üzerinden bu tarihin “Soykırımı Anma” günü olarak belirlendiğini ifade

¹¹² Kavramın orijinali, “սոցալադեմոկրատիկ հասարակարարականությունը” Türkçeye esasen “aydın, ilerlemeci toplum” olarak çevrilebilir. Bu konsept, temelde Ermeni Tehciri’ne tanık olmuş ve tanıklıklarını dünyaya yaymış yazarlar, şairler, gazeteciler, elçiler ve misyonerlerden mütevellit bir “görgü tanıkları” grubuna delalet etmektedir.

¹¹³ Kilikya şarkısının sözleri, orijinal olarak Fransızca “Normandiya” şarkısından alınmadır. Şarkının videosuna ve Fransızca orijinalinin sözlerine şuradan erişilebilir: <http://sovo-rel-franseren.com/ara-d-jadem/video.php?id=9>

etmektedir (Şekil A.1.c). Benzer şekilde, uluslararası kamuoyunun etkisini tartışırken biri Fransızca, diğeri İtalyanca iki gazetenin konuyla ilgili yaptığı haberlerden kùpürler sunulmaktadır (Şekil A.1.d). Sunumun son slaydı, Ermeni Tehciri'ne dair güncel tabloyu teşkil eden imajlardan oluşmakta, bu bağlamda *Tsitsernakaberd* Soykırım Anıtının “sönmeyen ateş”inin yanı sıra Hrant Dink'in de bir fotoğrafına yer vermektedir (Şekil A.1.f).

Planda, ders neticesinde öğrencilerin edinmiş olması gereken kazanım şu şekilde ifade etmektedir:

Öğrenciler, tarihin akışının öngörülemez olduğunu, yarının ne getireceğini asla bilemeyeceğimizi fakat bir hakikatin her zaman ortaya çıkacağını kavrayacaklardır. Hayatta kalmak ve yaşamak isteyen her ulus, mücadele etmeye ve kahramanlık göstermeye mecburdur. Geçmişten çıkartılan ders, Ermeni kahramanı Soghom Tehliryan'ın zaferiyle tüm dünyaya kanıtladığı gibi onurlu bir hayat yaşayarak ölümsüzlük kazanmaktır. (Harutyunyan, 2017).

Harutyunyan'ın hazırlığına oldukça benzer bir başka Ders Planı ve PowerPoint sunum ise Movsesyan tarafından 10 Mart 2015 tarihli 8. sınıf Ermeni Tarihi dersi kapsamında ortaya konmuştur. Movsesyan, ders planında beş tema tespit etmektedir: a) Batı Ermenistan Ermenilerinin katli ve özsavunma mücadeleleri, b) Ermeni Soykırımı, c) Ermeni Soykırımı ve uluslararası kamuoyu, d) Soykırımın faileri ve yargılanmaları, e) Ermeni Soykırımını tanıyan ülkeler. Ders planında amaç, Harutyunyan'ın ortaya koyduğu hedeflere benzer şekilde, şu sözlerle belirtilmektedir:

Dersin amacı:

- Geç 19. yüzyıl ve erken 20. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu altında Jön Türkler tarafından uygulanan tehcir, katliam ve zulmü özetlemek.
- Öğrencilere yurt sevgisi ve ulusal bilinç aşımak. Ulusun kahramanlarını örnek göstererek onları cesur ve uluslarına adanmış yurttaşlar olarak yetiştirmek. (Movsesyan, 2016)

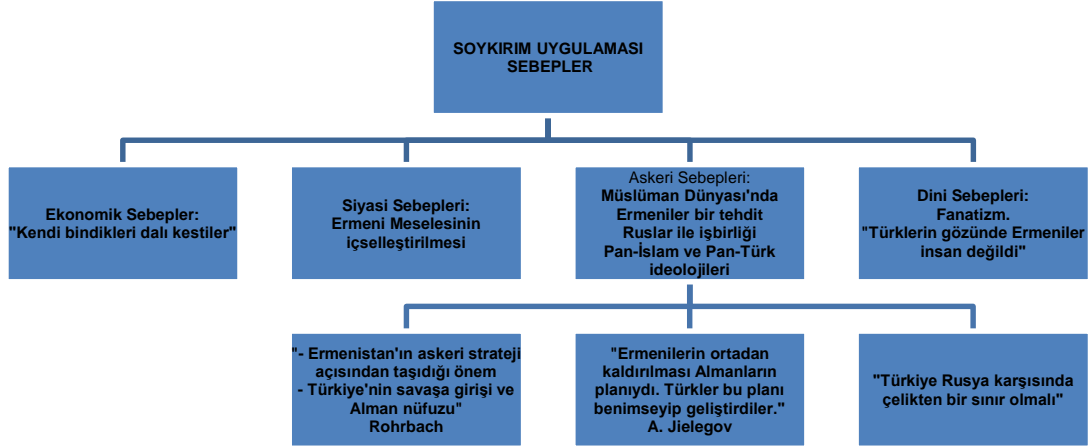
Ders planı uyarınca hazırladığı PowerPoint sunumunda ise Movsesyan (Şekil A.2), Tehcir'e dair hakikatin dünyaya yayılmasına yardımcı olmuş dört ismi vurgulamaktadır: Johannes Lepsius, Maxim Gorky, Henry Morgenthau ve Valery Brusov. Görsel ağırlıklı olan sunumun metin içeren son slaydı ise Soykırımı tanıyan ülkelerin bir listesini içermektedir. Sunumda kullanılan görseller, Harutyunyan'ın hazırlığından farklı olarak, Tehcir esnasında uygulanan şiddetin boyutlarını vurgulayan fotoğraflar ağırlıklıdır. Bu doğrultuda Movsesyan, Tehcir edilen Ermenilerin uzun bir kuyruk oluşturduğu ünlü fotoğrafın yanı sıra yağmalanmış Ermeni mallarına, ölü çocuk bedenlerine ve katliam yapmakta olan Türk subaylara dair fotoğrafları da sunumuna koymuştur. Görsellerin dikkat çekici bir yanı,

çoğunlukla yetim ya da öldürülmüş Ermeni çocuklarının bulunduğu Tehcir fotoğraflarının tercih edilmiş olmasıdır.

11. sınıflar için hazırlanmış sunumlara geçecek olursak, Samvel Poghosyan, hem Khachatur Abovyan Pedagoji Üniversitesi ile bu üniversiteye bağlı Temel Okul bünyesinde verdiği derslerde kullandığı iki sunumu paylaştı. İlk sunum, kendi hazırladığı İngilizce ders kitabına paralel olarak, üniversitedeki uluslararası değişim programı öğrencilerine Ermeni Tehciri'ni anlatmak için hazırlanmış. Çok daha kısa olan ve az miktarda yazılı açıklama içeren ikinci sunum ise büyük ölçüde fotoğraflar ve haritalardan mütevellit. Bu sunumda yazı içeren slaytlar ise, BM Soykırım Suçunun Önlenmesi Önergesi uyarınca soykırım kavramını açıklamak ve 20. yüzyılda işlenmiş bütün soykırım suçlarını listelemek amacını taşıyor (Şekil A.3). Bu sunumlarda dikkat çeken bir unsur, Harutyunyan'ın sunumunda da rastlandığı üzere, 20. yüzyıldaki "soykırımlar" arasında Osmanlı İmparatorluğu döneminde Rumların ve Süryanilerin Soykırımı (1914-1923) ile Irak Kürtlerinin Soykırımı (1986-1989) olmak üzere iki kitlesel katliamın da listede yer alıyor olmasıdır.

Yine lise düzeyi için hazırlanmış bir diğer sunumda ise Karapetyan (Şekil A.4), Tehcir uygulamasını maddelendirmek yerine şablonlar aracılığıyla şemalandırmayı tercih etmiştir. Buna göre örneğin, "soykırım" olgusunu açıklarken oluşturduğu şablon ile kavramı, beş farklı konsept ile ilişkilendirmektedir (Şekil A.4.b): a) katletme, b) siyasi, ırksal ve dini gerekçelerle eziyet etme, c) köleleştirme, d) tehcir etme, e) topyekün imha. Yine bir şablonun kullanıldığı bir sonraki slayt, Ermeni Tehciri'nin gerekçelerini sıralamaktadır. Söz konusu slaytta yer alan tablo (Şekil A.4.c) aşağıda Türkçeye çevrilmiş olarak sunulmaktadır.

Karapetyan, bir sonraki slaytta yine bir tablo üzerinden uygulamanın üç aşamasını tanımlamaktadır (Şekil A.4.d): a) Ermeni silahlı güçlerinin silahsızlandırılması ve yok edilmesi, b) Entelektüellerin yok edilmesi, c) Ermeni nüfusun tehciri ve yok edilmesi. Nihayet Tehcir uygulamasının sonuçlarına gelindiğindeyse, Karapetyan üçlü tablo düzenine sadık kalarak tespitlerini sıralamaktadır (Şekil A.4.e): Lepsius'a referansla katledilen kurbanların sayısı 1.350.000 olarak verilmekte, ekonomik kaybın toplam maliyeti Arzumanyan'a referansla 15 milyar frank olarak hesaplanmakta, ayrıca maddi kayıplar arasında 66 şehir, 25.000 köy, 2350 kilise ve 1500 okul sayılmaktadır. Manevi kayıp olarak ise "Ermeni halkı anayurtlarından edilmiştir" ifadesine yer verilmektedir (Karapetyan, 2012).



Şekil 5.1 : Tehcir'in Sebepleri slaydının Türkçe çevirisi (Karapetyan, 2012).

Öğretmenler, dersin anlatımını kolaylaştırmak ve zenginleştirmek için sunum hazırlamayı bir yöntem olarak benimseyebildikleri gibi, öğrencilerini de araştırma yaparak sunumlar hazırlamaya teşvik edebiliyor. Örneğin, Ermenistan Ermeni Okulu 1 bünyesinde Ermeni Kilisesi tarihi öğretmeni olan görüşmeci, öğrencilerin bağlantıları kurabilmesini sağlamak ve onları araştırmaya teşvik etmek amacıyla, 8. sınıflarda konuya ufak bir giriş yaptıktan sonra, öğrencilerin birer sunum hazırlamasını ve bir sonraki derste sınıfla paylaşmasını istiyor. Böyle bir yaklaşımın onlara zaten aşırı yüklü olan tarihsel bilgiyi vermekten daha pratik olduğunu düşünüyor. Ayrıca öğrencileri başka soykırımlar üzerine araştırma yapmaya ve öğrendiklerini Ermeni Tehciri ile karşılaştırmaya da teşvik ediyor. Okulda projeksiyon cihazı olan özel bir sınıfta, örneğin “*Grandma's Tattoos*” belgeselini izlediklerini söyleyerek, gösterimin sonunda öğrencilerine ailelerinde ya da yakın çevrelerinde benzer hikâyeler duyup duymadıklarını soruyor, bir sonraki ders için öğrencilerden hayatta kalanlar ve diasporanın oluşumu üzerine araştırma yapmalarını istiyormuş. “Kısacası onlar anlatıyor, ben dinliyorum” diye ekledi.

Okulda, özel bir sınıf var, orada kurtulanların videolarını gösterebiliyorum, onların hikâyelerini dinliyoruz. Mesela bu bir belgesel var, bir kadını anlatıyor bir sürü dövmesi olan [*Grandma's Tattoos*]. Çocukları kadının zalim olduğunu düşünüyormuş, ama aslında bu kadının geçmişinde kötü deneyimleri var. [...] Böyle bir video izledikten sonra 8. sınıflar ile kendi ailelerinden bildikleri benzer hikâyeler olup olmadığını tartışıyoruz. 11. sınıfta ise onlardan hayatta kalanlar, diaspora gibi konularda sunum hazırlamalarını istiyorum. Mesela

kurtulanlar Soykırımdan sonra ne yaptılar? Bir sonraki derste onlar sunum yapıyor. (Ermenistan Ermeni Okulu 1, Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni)

Son olarak bu bölümde ele alacağımız bir konu ise öğrencilere yöneltilen değerlendirme sorularıdır. Bu bağlamda Bagratyan'ın Ermeni Tehciri'nin 100. Yıl Anmaları bağlamında hazırladığı “Quiz” temalı sunum dikkat çekicidir. Sorular ve cevaplar üzerinden Tehcir'e dair vurgu noktaları tespit edilebilmektedir. Örneğin, Tehcirin dönemselleştirmesine dair görüşmelerde de dile getirilmiş bir unsura Quiz soruları arasında rastlanabilmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Ermenistan'daki öğretmenler nezdinde Tehcir politikası esasen 19. yüzyıl sonunda Hamidiye katliamları ile başlamış ve Kemalist Cumhuriyet'in kurulduğu 1923 yılına kadar devam etmiştir. Bu doğrultuda Ermeni Tehciri denildiğinde sadece 1915 etrafında odaklanmış bir zamansal aralıktan bahsedilmez; daha ziyade üç farklı hükümet tarafından kırk yılı aşkın bir süre boyunca uzun bir döneme yayılmış bir politika vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Bagratyan'ın sunumunda yer alan sorulardan biri dikkate değerdir. Bagratyan, “Ermeni Soykırımı'nın hangi aşaması Büyük Felaket olarak adlandırılmaktadır?” sorusuna “1914 yılı Ekim ayı sonundan 1916 yılı yazına kadar olan süre” diye yanıt vermektedir (Bagratyan, 2015). Bu dönemselleştirme ile “soykırım”ın sadece Tehcir'den ibaret olmadığı bir kez daha vurgulanmaktadır. Bu sunumda yer alan birkaç soru ve cevabı aşağıda sunulmaktadır.

“Üçlü uygulama komitesi” kimlerden müteşekkildi? Dr. Nazım, Şükrü Bey, Şakir Efendi.

Türk ordusuna alınan Ermeni erkeklerin yaş aralığı neydi? 18-45

1915 Nisan ayında tutuklanan Ermeni entelektüelleri kimlerdi? Grigor Zohrap, Vardges, Ruben Sevak, Smbat Byurat, Komitas

Tehcir edilen Ermeniler için toplama kampları nerede kurulmuştu? Suriye ve Mezopotamya.

28 Haziran 1915'te hangi şehirde özsavunma mücadelesi başladı? Muş.

Musa Dağı'nın eteklerinde beklenmedik şekilde beliren geminin adı neydi? Guichen.

Urfa'da kahramanca mücadele nasıl başladı? Ermeni kilisesinin çanlarının çalınmasıyla.

Hangi şehirlerde Ermeni nüfus yok edilmekten kısmen korunabildi? İstanbul ve İzmir. (Bagratyan, 2015)

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin ders kapsamında hazırladığı planlar ve sunumlar hakkında birkaç tespitte bulunmak mümkündür. Öncelikle öğretmenler, Tehcir'e dair görseller arasından vahşet içerikli fotoğraflardan tarihsel belgelere, gazete küpürlerine ve haritalara değin geniş bir yelpazede faydalanmaktadırlar. Görüşmelerde ortaya çıkmayan fakat sunumların hemen hepsinde karşılaşılabilen

önemli bir unsur, Tehcir esnasında katliamlara tanık olan ve uygulanan zulmün bilgisini dünyaya yayan önemli figürlerdir. Bu vesileyle Tehcir'e dair Ermenistan'daki okullarda gerçekleşen aktarımın önemli bir bileşeni olarak misyonerlerin ve gazetecilerin rolü tespit edilebilmektedir. Ders planlarının açığa çıkardığı bir diğer önemli bileşen ise, yine görüşmelerde neredeyse hiç dile getirilmemiş olmasına rağmen, Ermeni Tehciri eğitimini ulusal aidiyetin pekiştirilmesi ve yurtseverliğin öğretilmesi bağlamında değerlendiren bakış açısının yaygınlığıdır. Bu doğrultuda gerek dersin amacının ifade edilmesinde, gerekse Nemesis Operasyonu aracılığıyla Tehcir'in faillerini öldüren Ermenilerin ulusal "kahramanlar" olarak sunumunda ortaya çıkan anlatının bu minvalde yorumlanması mümkün görünmektedir.

5.2.2 Ermenistan Fransız Okulunda Bir Katılımcı Gözlem Deneyimi

Ermenistan'daki saha çalışması esnasında katılımcı gözlem tekniğine başvurarak Ermeni Tehciri'nin nasıl işlendiğine dair birinci elden tanık olma fırsatı ortaya çıktı. Saha çalışması kapsamında ziyarette bulunduğum Ermenistan Fransız Okulunda tanıştığım Tarih-Coğrafya öğretmeni, tesadüfen aynı gün ortaöğretim 3. sınıfta (12 yıllık eğitimde 9. seneye tekabül ediyor) vereceği dersin konusunun Ermeni Tehciri olduğunu belirtti. Bu öğretmenin aktardığı üzere, Ermeni Tehciri konusuna, Fransız müfredatına uygun olarak, 3. sınıf tarih-coğrafya dersi kapsamında bir saat ayrılıyor. Fakat benim katılımcı gözlemde bulunduğum ders kapsamında bir buçuk saat ayrılması gerekti; zira ilk dersin yarısında Ermenistan'daki Frankofoni günlerine hazırlık amacıyla düzenlenen bir konferans için derse ara verilmişti. Bu sebeple öğretmen ilk derste konuyu işlemeyi tamamlayamadığından ikinci bir ders saatini daha Tehcir konusuna ayırdı. Bu iki dersin yanı sıra, öğrenciler için düzenlenen Soykırım Müzesi ziyaretine de katılarak gözlemlerimi orada da sürdürme şansı elde ettim.

Bu gözlemlerin aktarımına geçmeden önce Fransız Okulu hakkında birkaç noktayı açıklamakta fayda var. Fransız Okulunun 3. sınıf öğrencileri Fransa, Suriye, İspanya, Latin Amerika gibi farklı ülkelerden geliyorlar. Sınıftaki on bir öğrenciden sadece ikisi Ermenistan'da doğup büyümüş. Öğretmenin aktardığına göre, Ermenistan'daki Fransız Okulunun özel bir statüsü var. Buna göre okul Fransız müfredatını takip ediyor ve Fransız eğitim sistemini uygulama zorunluluğunu taşıyor olsa da, temelde Ermeni bir kuruluşun bünyesinde kurumsallaşmış ve okulun tüm masrafları bu kurum tarafından ödeniyor. Okul tamamen Fransız müfredatını işliyor, ders kitapları ve

sınavlar Fransa'dan elektronik olarak gönderiliyor. Ders kitabı, daha önce analizini yaptığım *Lelivrescolaire.fr* tarafından yayınlanan elektronik kitaba oldukça benziyor. Sınavlar ya da ödevler, öğrenciler tarafından elektronik olarak hazırlanıp öğretmen aracılığıyla Fransa'daki merkeze iletiliyor, orada değerlendiriliyor ve notlanıyor. Ders kitapları ve sınavların elektronik ortamda olmasının sebebi, esasen bu sistemin Fransız Bakaloryası almak için geliştirilmiş bir uzaktan öğrenim programı olmasından ileri geliyor. Bununla birlikte okulu açan Ermeni kurum, öğrencilerin kendi başlarına değil de bir öğretmen eşliğinde öğrenimlerini sürdürmelerini gerekli gördüğünden, birer kolaylaştırıcı olarak öğretmenler istihdam edilmiş. Her koşulda, ödevler ve sınavlar bu öğretmenler tarafından yapılıyor olsa da notlandırılmak için bir uygulama aracılığıyla Fransa'ya gönderiliyor. İstihdam edilen öğretmenlerin asli görevi de bu minvalde öğrencilerin ödevlerini ve sınavlarını vaktinde yapmasını sağlayarak, sınıf tekrarına düşmelerini önlemek.

Bu bağlamdan bakıldığında, öğretmenin yetiştirmek zorunda olduğu müfredatın ağırlığı da göz önüne alınırsa, müfredat dışı etkinlikler oldukça nadir. Yine de görüşmecim olan Tarih-Coğrafya öğretmeni, eğitim ve aktarım yöntemlerinde yaratıcı olmalarının beklendiğini vurguluyor. Bu kapsamda Müze ziyaretleri organize etmek ya da 1. Dünya Savaşının bitişinin 100. yılı anmalarının bir parçası olarak Kasım ayı içerisinde bir etkinlik düzenlemek gibi uğraşlara girişebiliyorlar. Elbette, bu tür etkinlikler, özellikle ders esnasında yaratıcı eğitim yöntemlerinin uygulanması, altyapı sorunlarına takılabiliyor. Görüşme yaptığım öğretmen, Ermeni Tehciri'ni işlediği ilk derste de beraber tecrübe ettiğimiz üzere, göstermek istediği görselleri ya da videoları sunamadığında dersi işleyemez hale gelebiliyor. Bu derste okuldaki internet bağlantısı sorunu sebebiyle, öğretmen dersi işlemekte oldukça zorlandı. İnternet sorunu ya da elektrik kesintisi gibi Ermenistan'da sık yaşanabilen teknik problemler Fransız Okulunda eğitimi oldukça zorlaştırıyor.

İnternetin yokluğunda, öğretmen Ermeni Tehciri'ne adanmış ilk saati, sadece ders kitabında yer alan malzeme üzerinden işleyebildi. Derse başlarken öğretmen bir girizgâh olarak dersin konusunun “Ermeni Soykırımı” olduğunu belirtti ve öğrencilerin “muhtemelen” çoktan bu konuyu bildiklerini ekledi. Bir öğrenci, “evet, Ermenice dersinde öğretmen bahsetmişti” diye cevapladı. Böylece öğretmen, öğrencilere bir soru yöneltti: “O halde, Soykırım hakkında neler biliyorsunuz? Ailenizde bu konuya dair neler konuşuluyor?” Öğrenciler bu soruya cevap vermekte

isteksizdiler, birkaç saniye bir sessizlik yaşanınca öğretmen ikinci bir soru yöneltti: “Ailenizde konuşulmuyor mu hiç?” Bir kez daha cevap yoktu. Öğretmen ısrarını sürdürerek, sorusunu başka kelimelerle yineledi: “Ermeni Soykırımı’ını bilmeyen birine nasıl anlatırız?” Bu sefer bir öğrenci yanıtladı: “Türkler bir buçuk milyon Ermeni’yi öldürmüş.” Clara cevabı yeniden formüle etti: “Evet, bugün bildiğimiz Türkiye, fakat o zamanlarda Osmanlı İmparatorluğu vardı; hatırlıyor musunuz, daha önceki derslerde konuşmuştuk...”

Kitapta yer alan belgeler okundu, görseller analiz edildi. Öğretmen, ilk okunan paragrafta yer alan bir kavramı sordu: “Zulüm (*persécution*) ne demek?” Normal şartlar altında, öğrenciler bilmedikleri kavramları online sözlüklerde (örneğin *Larousse*) aratıyor olsalar da, bu derste internet bağlantısı bulunmadığından öğretmen kendi sorusuna yanıt vermek durumunda kaldı: “Bir hükümet yurttaşlarına kötü davranıyorsa onlara zulmediyordur.” Bu noktada öğrencilerden biri sordu: “Yani onlara saldırıyor mu?” Öğretmen tanımını biraz daha açtı: “Zulüm olduğunda, bir azınlık grubuna yönelik dini ya da başka sebeplerle bir saldırı söz konusudur.” Bu noktada aynı öğrenci söze girerek daha önceki derslerde anlatılmış bir konuyu örnek verdi: “Romalılar Hristiyanlara saldırdığındaki gibi mi?” Öğretmen “din” gerekçesini söylediğinden dolayı bu noktaya varıldığını fark ederek, “Evet, ama zulüm sadece dini sebeplerle olmaz, mesela Osmanlı İmparatorluğu’nda kültürel ve etnik nedenleri de olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla zulüm, bir azınlık grubunu hedef almakla ilgilidir.”

Ardından kitapta Ermeni Tehciri’ne dair yer alan ilk görselin analizine geçildi (Şekil 5.2). Öğretmeni dönem başında görsel analizi için defterlerine işlemiş oldukları yöntemsel çerçeveyi hatırlattı. Analize, görselin başlığında yer alan ifadeyi tespit ederek başlanıyor: “Ermenistan katliamları, 1915 [*Les massacres d’Arménie, 1915*]”. Öğretmen başlıktan yola çıkarak öğrencilere tekrar bir soru sordu: “Görselin türüne dair bir bilgi yer alıyor mu?” Öğrenciler hep bir ağızdan: “Evet.” Sonra da görselin altındaki açıklama okunarak söz konusu görselin kaynağı ve türü tespit edildi (*Petit Journal*, gazete kopyası). Öğretmen, belgenin tarihi ile konu aldığı olayın tarihinin aynı olup olmadığını sorduğunda, açıklamadan yola çıkarak aralarında aylar olduğu belirlendi.¹¹⁴ Bir sonraki adımda görselin konusu yine aynı açıklamadan yola çıkılarak

¹¹⁴ Öğretmen neden arada böyle bir fark bulunduğunu sormadı. Oysa bu yönde bir tartışma ilgi çekici olabilirdi. Zira, Fransa’nın Tehcir esnasında benimsediği siyasi tavra dair bir pencere açarak, örneğin *Petit Journal*’in esasen Türkler tarafından finanse edildiği (Vallée, 1987, 9) ya da daha önce de

tanımlandı: “Ermenilerin Türkler tarafından 24 Nisan 1915’de katledilişi [*Massacre d’Arméniens par les Turcs le 24 avril 1915*]”. Görselde yer alan imgelerin (*images*) analizine geçildiğinde, öğrencilerin ilk tespiti ortada görülür bir “öldürme” eylemi olduğu yönündeydi. Öğretmen, öğrencilerini kimin kim olduğunu tanımlamaya davet etti: “Bu görselde kimler Türk, kimler Ermeni?” Yine aldığı cevap, “öldürenler Türk, öldürülenler Ermeni” oldu. Fakat öğretmen, görselde bu kişilerin nasıl temsil edildiğini analiz etmeye çalıştığından sorusunu farklı bir biçimde yineledi: “Ne giyiyorlar mesela?” Bir öğrenci yanıtladı, “Türklerde şu şapkalardan var.” Öğretmen bu kitaptaki görselin Fransız bir gazeteden alındığını, fakat dünya çapında farklı pek çok gazetede o dönemde buna benzer görsellerin üretildiğini belirterek, İtalyan bir gazeteden örnek vermek istedi. Bağlantı sorunu nedeniyle bunu da yapamayınca Henry Morgenthau’nun tanıklığını içeren bir sonraki dokümanın analizine geçildi.

JE M’EXERCE

Exercice 6 : Je décris le massacre des Arméniens et j’explique pourquoi il s’agit d’un génocide

Écris maintenant dans ton cahier le titre du « D » ci-dessus, puis **Exercice 6**. Tu peux maintenant prendre connaissance des documents.

Document 14 : Les massacres d’Arménie, 1915.



Massacre d’Arméniens par les Turcs le 24 avril 1915 : plus de 5 000 civils arméniens, dont 300 intellectuels, sont massacrés dans les rues de Constantinople. Extrait du supplément du *Petit Journal*, 12 décembre 1915.

© Bridgeman CHT 187907.

Şekil 5.2 : Ders kitabında öğrencilerin analiz ettiği bir görsel (Coicaud, Delylle, Caquet, Manach ve Cernigoj, 2014).

bahsedildiği üzere (Bölüm 2.1.1.3) Fransız hükümetinin kritik anlarda anında tepki göstermek yerine Üçlü İttifak’tan çıkacak ortak kararı beklediği ve bu sebeple olayların gerçekleştiği an ile bunun Fransız kamuoyuna yansması arasında böyle bir gecikmenin olduğu açıklanabilirdi.

İkinci derste öğretmen bu sefer girizgâh olarak benden doktora tezi araştırmamı özetlememi istedi. Bu defa bocalama sırası bendeydi; beklemediğim bu talep karşısında, henüz 13-14 yaşlarında olan öğrencilere bu kadar karmaşık bir konuyu nasıl anlatacağımı bilemedim. Öğretmen de bunu sezmiş olacak ki, bana yardımcı olmak için öğrencilere “doktora” yapmanın ne demek olduğunu bilip bilmediklerini sordu. Bu sefer yükseköğrenimin farklı aşamalarından bahsederek yaptığım çalışmanın kapsamını açıklamaya çalıştım: “Bakaloryayı biliyorsunuz değil mi? İşte Bakaloryanızı aldıktan sonra üniversitede lisans okuyorsunuz. Lisans bittikten sonra öğreniminize devam etmek isterseniz bir sonraki aşamada önce Yüksek Lisans, sonra da Doktora yapabilirsiniz. Doktora esnasında seçtiğiniz bir konu üzerine detaylı bir araştırma yapmanız ve sonucunda da 300-500 sayfalık bir metni, buna tez diyoruz, kaleme almanız beklenir.” Öğrenciler bu sefer anlamışlardı, özellikle tez metninin sayfa sayısı karşısında bir “off” çektiler.

Böylece ikinci derse başladık. Öğretmen elektronik kaynak olarak Le Monde’da yayınlanan ve birkaç dakikada Ermeni Soykırımını özetleyen bir video önerdi.¹¹⁵ Videoyu beraber izlemesek de Clara tahtanın bir köşesine linki yazdı. Dersin tamamı bu defa, Soykırıma dair tarihsel bilginin aktarımını kapsıyordu. Bu nedenle herhangi bir tarihsel belge ya da bir görsel incelenmedi, sadece olayın ana hatlarını belirleyen bir şema çıkartıldı. Öğrenciler interneti bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmek için kullandılar. Dersin sonunda tahtada şekillenen şema şu şekildeydi (burada italik olan ifadeler tahtada kavramların tanımlamaları olarak farklı renkteki bir kalemle yazılmıştı):

- I) 1914 öncesinde Osmanlı İmparatorluğu
 - Çokuluslu bir imparatorluk (Ermeniler, Türkler, Yahudiler)¹¹⁶
 - 36 milyon nüfus, ~2 milyonu Ermeniler
 - Zulümler
 - 1894-96 katliamları
 - 1909 Jön Türkler (pan-Türkçü ulusalcı hareket)
 - o *Pan-Türkçülük: Türkoфон nüfusları biraraya getirmek*
 - o *Ulusalcılık: egemen bir devlet kurmak amacıyla, ilişkiler, diller ve kültürler üzerinden birleştikleri bir ulusal toplumun yaratılması bilinciyle bireylerin ortaya koyduğu siyasi hareket*¹¹⁷
- II) 1915 Soykırımı
 - Ermenilerin düşmana (Rus ordusuna) katılmak ile suçlanması

¹¹⁵ Videoya şuradan erişilebilir: https://www.lemonde.fr/international/video/2015/04/23/ce-qu-il-faut-savoir-du-genocide-des-armeniens_4620983_3210.html

¹¹⁶ Dersten sonra öğretmen buraya Kürtleri eklemeyi unuttuğunu hatırladı.

¹¹⁷ *Larousse* elektronik sözlüğünden alınan tanımlamanın orijinali şurada: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/nationalisme/53867>

- Askerlerin Türk hükümeti tarafından silahsızlandırılması ve ağır işlere koşulması
 - Entelektüellerin ortadan kaldırılması
 - Ermeni nüfusun topyekûn tehciri
 - o *Tehcir: bir nüfusun zorunlu yer değiştirmesi*
- III) Sonuç
- İnkarcılık (Şekil 5.2)



Şekil 5.3 : Öğretmen tarafından tahtaya alınan notlar.

Öğretmen bu anlatı içerisinde ne betimlediği olaylar, ne dönemleştirmesi, ne de sunduğu rakamlar için bir kaynak göstermedi. Bununla birlikte, özellikle Ermeni nüfusu ve katledilenlerin sayısı söz konusu olduğunda farklı kaynaklarda farklı rakamların verildiğini açıkladı. Bu noktada öğrencilere Cezayir Savaşı örneğini vererek, bu tür olaylarda neden sunulan rakamlarda böylesi farklılaşmaların ortaya çıktığına dair fikir yürütmelerini istedi. Öğrenciler, nüfus kayıtlarının doğru tutulmaması ve öldürülen insanların kayıt altına alınmaması gibi tahminlerde

bulundular. Tam bu aşamada öğretmen benden, araştırmalarım doğrultusunda, kendi tespitlerimi paylaşmamı istedi. Ben de Türkiye'deki ders kitaplarının sunduğu Tehcir bilançosuna dair rakamı (55.000 Ermeninin Tehcir esnasında öldüğü iddiasını) örnek vererek, inkârcılık meselesini açtım. Böylece dersin son aşamasına geldik ve öğretmen sonuç bağlamında Soykırım'ın tanınma sürecinden ve Ermenilerin tazminat taleplerinden bahsetti.

Öğretmen ile dersten sonra yaptığımız görüşmede bir tartışma konusu Soykırım ile ilişkilendirilen ya da Soykırımdan bahsederken alıntılanabilecek diğer tarihsel olaylar üzerineydi. Öğretmenin kendi bakış açısından tutarlı bir karşılaştırma konusunda sorun yaşanması muhtemel, zira 1915'te yaşanmış bir olay için yaklaşık otuz sene sonra icat edilecek bir kavram olan "Soykırım" tanımlamasını yapıyoruz. Bu durumda bağlamı derinleştirerek Holokost'tan bahsetmek de kaçınılmaz hale geliyor. Fakat Fransız müfredatı tematik değil, kronolojik bir akış izlediğinden, böylesi bağlantıları kurabilmek için zamansal sıçramalar ve geri dönüşler yapmak gerekiyor. Bu noktada, ikinci ders esnasında rakamlardaki farklılaşmaları tartışırken neden Cezayir Savaşı örneğini verdiğini sordum. Hemen cevap veremeyince, soruyu biraz açmak için, örneğin Ermeni Tarihinden ya da öğrencilerin daha kolaylıkla anlayabileceği, daha yakın oldukları bir tarihi örnektense müfredatta daha ileride bahsi geçen ve tamamen başka bir coğrafyanın tarihine ait olan Cezayir Savaşı'na neden değindiğini sordum. Bunun aklına gelmediğini itiraf ederek, işte tam da bu nedenle bir pedagojik formasyona ihtiyaç olduğunu vurguladı. Öte yandan ben farklı bir değerlendirmede bulundum. Benim bakış açımdan, Ermenistan'daki bir okulda Ermeni Soykırımı'nın Fransız tarihinden başka bir olay ile karşılaştırılması oldukça ezber bozucuydu. Öğrencilerin de alışageldikleri kendileri merkezli tarih anlayışını sekteye uğratmıştı; dünyanın sadece kendi ulusundan ibaret olmadığını, başka ülkelerin tarihlerinde de insanlığa karşı suçların işlendiğinin farkına varma ihtimali yaratmıştı. Bu minvalde, bence bu örnek, Soykırım meselesini dünya tarihi ve insanlığa karşı suçlar çerçevesinde bir konuma oturtmuş, böylece Soykırım eğitiminde daha nesnel ve sorgulayıcı bir bakış açısının tedavüle girmesini sağlamıştı.

İkinci dersin bir aşamasında, öğretmen *Tsitsernakaberd*'deki Soykırım Anıtından bahsedince Latin Amerikalı öğrenci elleriyle bir üçgen yaparak "şu şeyin bulunduğu yer" diye gösterdi. Öğretmen bunun üzerine öğrencilere daha önce müzeyi ziyaret edip etmediklerini sordu ve olumlu-olumsuz herhangi bir cevap alamayınca etmedikleri

sonucunu çıkardı. Böylece bir müze ziyaret, organize etmeye karar verdi; fakat ziyaret esnasında ortaya çıktı ki öğrenciler aslında müzeyi birkaç defa ziyaret etmişlerdi ve her köşesini biliyorlardı, derste ses çıkartmamalarının nedeni bunu dersleri kaynatmak için bir fırsat olarak görmeleriydi.



Şekil 5.4 : Ermeni Soykırımı Müzesi ziyaretinden.

Ermeni Soykırımı Müzesi ziyaretinde, öğrencilere iki öğretmen eşlik etti, biri Tarih-Coğrafya öğretmeni, diğeri ise Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni. Müzenin girişinde, sergide bize eşlik ederek önemli noktaları açıklayacak bir rehber talep ettik ve bu rehberi de henüz 13-14 yaşlarındaki bir grup öğrenciye uygun bir sunum yapması konusunda uyardık. Temel amacımız, müzenin ikinci sergi salonunda yer alan şiddet içerikli görselleri es geçmek ve rehberin de genel anlatısını uyarlayarak katliamlardan ya da Soykırım esnasındaki vahşetten detaylı olarak bahsetmesini önlemektir. Rehber, Fransızca olarak anlatısını kurarken son derece tekdüze ve kısık bir sesle konuşuyor, ezberden bir metin okurmuşçasına tonlama ya da vurgu yapmadığından anlatısı anlaşılıyordu. Müzenin olağan kakofonisi de eklendiğinde, zaten dikkatleri dağınık olan öğrencilerin odaklanmasını sağlamak oldukça zorlaştı. Telefonlarıyla oynayan, kendi aralarında fısıldaşıp kıkırdayan öğrenciler ile ne yapacağımızı çözmek biraz zaman aldı. Nihayet alt kattaki Soykırım sonrasındaki süreci anlatan sergi salonuna geldiğimizde öğretmenler olarak harekete geçerek rehberin anlatısına katkı sunmaya

ve öğrencilere sorular sormaya başlayabildik. Bu aşamada ben de daha önceki ziyaretlerimden ya da araştırmalarımın öğrendiklerimi ilgili gördüğüm noktalarda öğrenciler ile paylaştım. Bir tanesi, 24 Nisan 1919'da Taksim Meydanında gerçekleştirilen ilk Soykırım anması üzerineydi, diğeri ise Hrant Dink anısına ayrılmış bölümde, Türkiye'deki halkların Soykırım hakkındaki dönüşen tavrına yönelikti.

5.3 Ders Kitaplarını Aşmak: Lübnan'daki Öğretmenlerin Yaklaşımları

Ermeni okullarının bir kilise, siyasi parti ya da kültür ve eğitim kurumu ile ilişkili olduğu Lübnan'da, Tehcir eğitiminde bu kurumların görüşleri, öğretmen görüşleri kadar önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda saha çalışması esnasında yapılan bir gözlem, örneğin Evanjelik okulunda verilen Ermeni Tarihi eğitiminin çok daha bilimsel bir zemine yaslanırken, Taşnak partisine bağlı Hamazkain okullarında partinin kendi tarih okumasına ağırlık veriliyor oluşudur. Bu durum kendini en net ders kitaplarının seçiminde göstermektedir; nitekim Hamazkain tarafından basılan Ermeni Tarihi ders kitapları, Taşnak bağlantılı okullarda kullanılmaktayken, örneğin Hınçak partisile ilişkili olan Sahagyan-Levon Mıgırdıçyan Koleji idaresi tarafından “fazla ideolojik” bulunmaktadır. Benzer şekilde Rubina Piroomian'ın Ermeni Meselesi ile ilgili ders kitabı Katolik Okullarında Ermeni Tehciri'nin aktarımı amacıyla kullanılan ders kitabını teşkil ederken, bazı okullarda Ermeni Davası üzerine ayrı bir ders bile bulunmamaktadır. Kısacası Lübnan'daki Ermeni okullarında sunulan Ermeni Tehciri eğitimi, gerek yöntem, gerek anlatı, gerekse siyasi yaklaşım açısından müthiş bir çeşitlilik arz etmekte, bu çeşitlilik ders kitaplarının çok ötesine taşınmaktadır.

Bu doğrultuda öncelikle eğitim alanında faaliyet gösteren farklı aktörlerin görüşlerine değinecek olursak, Hamazkain Yayınevi genel yayın yönetmeni Hagop Havatian, Ermeni Tehciri eğitimi konusunda Ermenilerin çok da fazla çaba sarf etmek durumunda olmadığını, zira Ermenilerin çektiği acıların, Türkler tarafından nasıl öldürüldüklerinin bütün öğrenciler tarafından zaten bilindiğini, bunun bir genel bilgi olarak ailede ve cemaatte zaten aktarıldığını belirtiyor. Buna göre eğitim, okullaşmadan çok önce, evde, kilisede, cemaatin kültürel merkezlerinde başlıyor. Dolayısıyla okulda Ermeni öğrenciler, Tehcir'e dair bilmedikleri detayları öğrenmeliler. Bu detaylar, esasen Tehcir'e dair bilginin tamamlanması ya da derinleştirilmesi amacıyla değil, daha çok Ermeni kültürünün zenginliği ve bu

zenginliğin yok oluşu gibi Tehcir'in sonuçlarına ve bu sonuçların bugünkü Ermeni toplumu üzerinde halen devam etmekte olan etkilerine dair olmalıdır. Zira Havatian'a göre okulun bugün Ermeni gençlerine verebileceği en önemli şey, uğradıkları haksızlık karşısında yükselen adalet çağrısını sahiplenme ve haklarına sahip çıkma yetisini geliştirmektir. Bu bağlamda Tehcir eğitimi aynı zamanda öğrencilere korumakla sorumlu oldukları bir takım hakları olduğu konusunda farkındalık kazandırma amacını da taşımaktadır.

Bakın, biz sadece insanlarımızı ve topraklarımızı kaybetmedik, aynı zamanda kültürümüzü de kaybettik. Bu aynı zamanda kültürel bir soykırımdı. Örneğin zamanında Batı Ermenistan edebiyatı zirvesindeydi, onun sonunu getirdiler. Soykırımdan sonra, Batı Ermenistan edebiyatı bitmişti, sonra sonra yeniden hayat bulabildi. Bu da çok önemli. Dolayısıyla Ermeni Soykırımı'nın eğitiminde esas olan bizim bir takım haklarımız olduğu bilinci, biz haklarımızı istiyoruz, bireyler olarak haklarımız için mücadele etmeliyiz. Hiç kimse Ermeni öğrencileri bu haklardan vazgeçebileceklerine ikna edemez. Herkes bu amaç için uğraşmalı. Bu kuşak haklarını alamazsa bir sonraki alacak. Bence Ermeni Soykırımı eğitiminin temel noktası bu. Neden kimliğimizi, dilimizi, belleğimizi, mirasımızı koruyoruz? Sadece korumuş olmak için değil, bir davamız ıldığı için. Hepimiz bu dava için çalışıyoruz. Başka ülkelerdeki Ermenilerin de dillerini koruması, kültürlerini aktarması, hepsi dava ile ilgili. Çünkü bir gün gidip de bir başka ulusun himayesine girersek, haklarımızı kim savunacak? (Hamazkain Yayınevi Genel Yayın Yönetmeni Hagop Havatian)

Bu alıntıdan da anlaşılabilir olduğu üzere, Havatian'a göre "sahip olunan haklar" bir anlamda "yerine getirilmesi gereken ödevler" ile ilişkilidir. Zira Tehcir gibi bir felaketin yıkıcı mirası karşısında Ermeniliğin korunması ve aktarılmasına yönelik sorumluluk, Ermeni Davası'nın da başlıca unsurlarından birini teşkil eder. Bir anlamda Ermenilerin Tehcir ile birlikte kaybetmiş oldukları her şeyin öğrenciler tarafından kavranması, onların bu kaybı telafi etmek ve sahip olduklarını geri kazanmak yönünde bir bilinç ile yetişmesi amacına hizmet etmelidir. Dolayısıyla Havatian, burada Tehcir eğitiminde gözetilen misyonun öncelikle "kimliğin korunması" değil fakat "adaletin sağlanması" olması gerektiğini savunmaktadır. Adalet ise ancak Ermeniler mahrum bırakılmış oldukları topraklara geri döndüğünde sağlanabilecektir. Tam da bu nedenle Havatian'a göre Tehcir konusu "tarihçilere bırakılacak" bir mesele değildir; zira tarih manipüle edilebilir, arşivler değiştirilebilir, fakat "dava" unutulamaz.

Bu dogmaya dayalı bir eğitim düzeni değil. Biz Türk eğitim sistemi gibi nefret aşamıyoruz. Türkiye tarafında inkâr var; bu aynı zamanda belli bir sorumluluğun da inkârı. Soykırım boyutuna müdahale etmenin bir biçimi. Bu nedenle, bizim kuşaklarımız, birer birey olarak bir davaya sahip oldukları bilinciyle yetişmelidir. [...] Biz topraklarımızı istiyoruz. Bir tane bile Ermeni göremezsiniz, "Niye ki? Ne için?" diyecek. Hayır, bu bizim hakkımız ve bunu alacağız. [...] Bu siyasi bir sorun, tarihsel bir sorun değil. Bütün bir ulus sürgün edilmiş, öldürülmüş, yok olmuş. Tamam, [yapılacak] bir şeyler olmalı. Ve eminim ki her ne kadar siyasi gündemler farklılaşsa da bu sorun açıkça ortada. Yoksa bu insanlar niye talep etsin? Niye soykırım [desin]? Bu temel nokta. (Hamazkain Yayınevi Genel Yayın Yönetmeni Hagop Havatian)

Havatian'ın yaptığı “bu tarihsel değil, siyasi bir sorun” vurgusu, saha çalışması boyunca gözlemlenen iki ana kutbun bir kanadını teşkil etmektedir. Buna göre eğitim alanındaki aktörlerin neredeyse tamamı, Ermeni Tehciri meselesini siyasi ya da tarihsel bir “sorun” olarak görmeleri bakımından iki kutba ayrılmaktadır. Siyasi bir mesele olarak değerlendirilen Tehcir söz konusu olduğunda eğitimin eksenini de tarihsel olgulardan ziyade bugünün gerçekliğine ve davanın devamlılığına kaymaktadır. Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi başkanı Vera Yacoubian, eğitim kanadında Havatian'ın görüşlerini paylaşıyor ve bu bağlamda sorunun tarihsel olmaktan çok politik olduğunu düşünüyor. Dolayısıyla Ermeni cemaatinin “davayı” gelecek kuşaklara aktarma sorumluluğu taşıdığını savunan Vera Yacoubian, Ermeni tarihinde Tehcir'in önemli bir bileşen olduğunu kabul ediyor olsa da eğitim ile hedeflenilmesi gerekenin basitçe bir tarihsel bilgi aktarımından ibaret olamayacağını düşünüyor. Bugün Ermeni toplumu halen yüzyılı aşkın bir süre önce gerçekleşmiş bir tarihsel olayın sonuçlarına katlanmak durumunda kalıyorsa, bu meselenin tarihe gömülemeyecek, tarihte kalamayacak kadar güncel olduğuna dikkat çekmek de zaruri hale geliyor.

Cemaate ve yeni nesle faydalı olabilmek için elimden geleni yapıyorum. Onlara [öğrencilere] yıllardır öğrendiklerimi ve bildiklerimi anlatıyorum. Elimden geleni yapıyorum. Dediğim gibi, çok vaktimiz yok. [...] Ve Ermeni Davasını öğretmek daha zor, çünkü tarihsel bir problem değil siyasi bir problemden bahsediyoruz. Yeni nesle işte bunu öğretmeye çalışıyoruz. Fakat öğrencilerin Ermeni Soykırımı meselesinin politikleşmesi ile ne kastettiğimizi anlayabilmesi için belli bir seviyeye erişmesi lazım. [...] İşte bunu öğrenmeleri lazım. Bu konuda onlara nesnel olmayı öğretiyoruz. Ben şöyle düşünüyorum: Kurban olanlara ağlamayı bırakın ve siyasi meseleye odaklanın. [...] Türkiye'den [Soykırımı] tanımalarını ve bu suçu telafi etmesini nasıl talep etmeliyiz? Ermeni hak siyasetinden ne anlıyoruz? Bu bir tazminat talebine işaret ediyor. O zaman şöyle sorular sormaya başlıyorlar: “Ne demek istiyorsunuz? Türkiye'den para mı istemeliyiz yani?” Bilmiyorum. Sadece şu, bizler, Ermeniler ve bizim temsilcilerimiz, yani Ermenistan'daki hükümetin başındakiler, hep birlikte Türkiye'yi sıkıştırmalı ve tazminattan konuşmalıyız. Dolayısıyla para talep etmekten bahsetmiyoruz, kim dedi para istiyoruz diye? Görüyorsunuz ya, bu mesele iki ülke arasında gayet müzakere edilebilir. (Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi Başkanı Vera Yacoubian)

Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere, daha ileride tekrar döneceğimiz “Ermeni Davası” eğitimi meselesinde kendini açıkça ortaya koyan “Soykırımın politikleşmesi” tartışması, bütün bir haklar ve sorumluluklar eksenini kat etmektedir. Diğer yandan, Vera Yacoubian'a göre Tehcir eğitiminin bir başka boyutu daha söz konusudur: Bugün içinde yaşanan gerçekliğin de bir parçası olarak Tehcir, Ermeniler için nesnel olunamayacak kadar yaşamsal ve duygusal bir meseledir. Bu bağlamda görüşmenin sonlarına doğru “bu son derece öznel bir mesele” açıklamasında bulunan Vera Yacoubian'a göre Tehcir eğitiminin tarihsel bir nesnellik içerisinde ele alınmasını

zorlaştıran önemli etkenlerden biri de Ermenilerin kolektif hafızasında ve varoluşunda yer etmiş bu olay ile aralarında kurulan duygusal bağıdır. Burada pedagojik açıdan karşımıza çıkan yeni bir çerçeve, duyguların eğitim alanında oynadığı role dairdir. Bir anlamda Türkiye’deki saha çalışmasıyla ilgili analizde tartışılmış olan “duygusal birlik yaratma” kaygısı ya da Ermenistan bağlamında sıklıkla karşılaşılan “öğrencilerin duygusallaşma eğilimi” gibi eğitimin duygulanımsal mayetine dikkat çeken unsurlar, Lübnan’da yine özgün bir bağlamdan karşımıza çıkmaktadır. Burada eğitimin duygulanımsal yönü, öncelikle paylaşılan ağır bir geçmişin yükünü beraber sırtlanma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Nitekim tarihin donuk ve sabitlenmiş, “nefes almayan” çehresine karşılık Tehcir’in belleği halen canlıdır, nefes alır, oksijen sağlar. Tehcir belleğinin oksijen molekülleri bugün Lübnan’daki Ermeni mahallelerinin sokak adlarına ya da Ermeni ailelerin kendi köklerine dair anlatılarında sürekli anılan isimlere tutunmuştur. Tehcir’in “sadece tarihsel bir mesele” olmadığına dair görüşün dallarından biri tam da bu noktada karşımıza çıkar. Kendi gündelik gerçekliğinde her an Tehcir’i hatırlatan pek çok unsurun varlığı karşısında Ermeniler için bu “tarihsel yük”, ancak yaşayan ve yaşatılan bir bellek haline gelebildiği ölçüde oksijen kaynağına dönüşmektedir. Bu doğrultuda Haigazian Üniversitesi Rektörü Paul Haidostian, Tehcir eğitiminin de bu oksijen kaynağından beslenmesi gerektiğini düşünüyor:

Soykırım eğitimi bana göre sadece bir müfredat konusundan ibaret değildir. Bir müfredat bile bir bağlama, taze havaya, oksijene ihtiyaç duyar. Ailelerin, toplumların, köylerin, sokakların, kiliselerin ve benzeri bütün kültürel unsurların belleği, eğitimin her türüsünde oksijen kaynağıdır. Bu, Soykırım’ın tarihsel boyutundan çok daha zorlayıcıdır, ama bize ihtiyaç duyduğumuz havayı verir. Bizim bugün Haigazian okullarında ve her yerde yapmaya çalıştığımız şey, tarih öğretmek değildir. Buna Soykırım tarihi de dahildir. Kuru, başka meselelerden ayrıştırılmış ve arındırılmış, kağıt üzerinde çalışılacak tarihsel bir konu değildir Soykırım. Aynı zamanda kültürün geri kalanında yer etmiş bilginin ve belleğin devamlılığı ile ilgilidir. [...] O nedenle Soykırım’ın 100. yılı geldiğinde, şunu fark ettim: Bu konu benim için tarihsel, kronolojik ya da siyasi bir mesele değil, aynı zamanda otobiyografik bir mesele. Ermenilerin bu belleği bu kadar uzun süre ve bu kadar güçlü bir şekilde taşımış olmasının sebebi de budur. İnsanlar Soykırım’ı, Soykırım eğitimini siyasi bir mesele, kronolojik bir tema ya da geçmişte kalmış bir tarihin konusu olarak görüyorlar. Oysa biz burada, Lübnan’da ve Suriye’de bu konuyu doğrudan otobiyografik bir mesele olarak görüyoruz. Bu nedenle, son on yıllar boyunca, insanlar tarihçilerden bir komisyon kurmaktan her bahsettiğinde, ne kadar akademik, bilimsel, nesnel ve modern bir çağrı olarak görünürse görünsün, bu teklif bize hep çok basit, çok mütevazı gelmiştir. Çünkü bu konuda yapabileceğin on şey varsa, bunlardan sadece bir tanesi tarih olabilir. Bu minvalde, Haigazian’daki öğrencilerimizle tarih konuştuğumuzda, Ermeni Soykırımı’nı anlattığımızda bunlara dikkat ediyoruz. Elbette, burada [üniversitede] bu konuda açılmış bir seminer var. Orada şunu vurguluyoruz: Evet, tarihsel olgular var, ama tarihsel olguların ötesinde de bir şeyler var. [...] Bunu böyle söylüyorum ama bu demek değil ki olayın akademik tarafını tamamen boşluyoruz. Elbette somut bir çerçeveye de ihtiyaç var, sadece duygular değil, hayat aynı zamanda olgular, rakamlar ve önemli tarihler de demek. (Haigazian Üniversitesi Rektörü Paul Haidostian)

Tehcir gibi bir tarihsel olay söz konusu olduğunda, eğitimin duygulardan arındırılmış ve nesnel, soğuk, katı bir tarihsel bilgi aktarımına indirgenmiş bir pratik olarak görülmemesi elbette anlaşılır. Burada eğitim alanındaki aktörlerin vurgusu, her ne kadar farklı hareket noktalarından ileri gelen usurlar ve nüanslar taşıyor olsa da, temel bir noktaya dikkat çekmektedir: Tehcir basitçe rasyonel bir çerçeveye sıkıştırılmış müfredat konusundan ibaret değildir; eğitimi de bu bağlamda duygusal, otobiyografik, kültürel ve eleştirel pek çok boyutun içerilmesini, düzenlenmesini, tartışılmasını ve ifade edilmesini gerektirmektedir.

Şöyle ki, çoğu zaman konu bu meseleye geldiğinde, okul ortamında kurulan rasyonel çerçevenin oynadığı rolden ziyade duygusal boyutun ön plana çıktığını görüyoruz. Ki bu da son derece anlamlıdır. Çünkü eğitimde bütünsel bir yaklaşım için duygular da gereklidir, akli, akılsallığı duygulardan ayırıştırmanın bir yolu olmadığından bütünsel bir eğitim bu ikisi arasında bir denge kurma kaygısını da taşır. Fakat yine de bu elbette öğretmenin bütün bu bileşenleri nasıl bir araya getirdiğine ve üretken bir öğrenme sürecini nasıl güvence altına aldığına bağlıdır. Peki öğretmenler bunu yapmaya hazır mı? Bilmiyorum. Herkes değil en azından. Bu sonuçta öğretmenin kendi hazırlığına bakan bir mesele. Ve bu sadece Ermeni Tarihi öğretmenleri için geçerli değil, bizim eğitim anlayışımızla kökten ilgili bir mesele. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitimbilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Lübnan'daki Ermeni Okullarında eleştirel düşünce üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş olan Hagop Yacoubian, konuya çok daha pedagojik bir perspektiften yaklaşmaktadır. Buna göre Ermeni okullarında siyasi ya da kültürel ayrışmalardan kaynaklı olarak tespit edilen farklılaşmalar, temelde eğitim bilimleri ve yönetimi alanında “endoktrinasyon” ya da bir başka deyişle belli bir düşünceyi, görüşü, yaklaşımı telkin etme hali ile ilgilidir. Bu sadece Ermeni okulları için değil, tüm eğitim kurumları için de geçerli olan bir uygulamadır; zira okulun varlık sebebi ile alakalıdır. Bu doğrultuda belli bir kültürel bagajı olan her toplum gibi Ermeniler de okul kurumunu bu bagajın aktarımında bir araç olarak almaktadır. Öte yandan endoktrinasyon denilen mesele her zaman açıkça dile getirilen bir hedefin ya da gayenin (bu durumda “davanın”) tezahürü de değildir; kimi zaman telkin edilen düşünce ve yaklaşımlar ima yollu olarak, satır aralarında ya da somut pratiklerde kendini ortaya koymaktadır. Buna “gizli müfredat” adını veren Yacoubian’a göre söz konusu telkinin örtük ya da üstü kapalı oluşu, açıkça müfredatlarda ifade edilmeyişi, öğretmenlere belli bir özgürlük alanı bırakmaktadır. Zira öğretmenleri doğrudan yönlendirecek direktiflerin yokluğunda, müfredat tasarımında ortaya konan hedef ve kapsamı yorumlayarak kendi yolunu çizmek de öğretmenlere kalmaktadır.

Bence sizin araştırmanız bağlamında çok önemli olan bir mesele var. İster Ermeni Soykırımı konusunda olsun, isterse kültürel meseleler ya da değerler eğitimi bağlamında olsun, bir endoktrinasyondan bahsetmek gerekiyor. Sonuçta bir kültürün parçası olduğunuzda, bir gruba

ait olmanın getirdiği bir düşünce yapısına da giriyorsunuz. Pek çok şey, bir tür gizli müfredat üzerinden işliyor. Açıkça ifade edilen müfredatın dışında kalan bir şeyler var yine uygulamada olan. Mesela bir fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme konusunda yardımcı olabilecek bir çerçeve sağlamak daha kolay, çünkü bu dersler doğal olarak bu olanağı sağlıyor. Tarih dersinde niye olmasın? Bana kalırsa bu son derece mümkün, önemli olan çerçeveyi buna olanak sağlayacak şekilde çizmek. Ama tabii her hâlükarda başka etkenler de devreye giriyor, sonuçta belli bir kültürel bağlam var, bu toplumun belli bir kültürel bagajı var. Buna “nefret” demezdim, çünkü bence bu çok göreceli. Bu terimin kendisi ve nasıl yorumlandığı bağlamdan bağlama değişiyor. Yine de açıkça ilan edilen müfredatın dışında kalan bir şeyler var ve bu da eğitim sürecinin bir parçasını, önemli bir parçasını teşkil ediyor. Her öğretmen bunu farklı şekilde okuyor, farklı şekilde uygulamaya koyuyor. Neticede hiçbir yerde ve hiçbir müfredatta “bu dersin sonunda öğrenci şunu yapabilecektir” gibi bir şey yazmıyor. Bizde müfredat tasarımı böyle bir açıklık var, açık biçimde tanımlanmış hedefler yok. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

Bu noktada Hagop Yacoubian’a göre öğretmenlerin bu özgürlükten faydalanarak mevcut fikirleri telkin etmek yerine eleştirel düşünceyi kışkırtması, daha sağlıklı ve gelişkin bir pedagojik yöntem olarak karşımıza çıkar. Burada eleştirel düşünce, farklı bakış açılarını, değerlendirmeleri, yorumları dikkate alarak öğrenciye kendi fikrini geliştirme, tartışma ve savunma olanağı bırakmak anlamına gelmektedir. Böyle bir pratiğin okullarda uygulamaya konabilmesi, en başta kendi görüşlerine aykırı bir görüşü savunanların fikirlerini dinlemek, anlamak, ardından bu fikirleri analiz ederek karşıt argümanları geliştirmeye çabalayacak düşünsel bir sürece girmek ile mümkündür. Hagop Yacoubian’ın verdiği örnek, Ermeni Tehciri’nden hareketle, inkârcı söylem üzerine yapılacak eleştirel bir okumadır. Buna göre Tehcir eğitimi ile ilgili pedagojik bir yaklaşım olarak inkârcılık üzerine çalışma, öğrencinin kendisine ezberletilen haklar, ödevler, sorumluluklar telkininden uzaklaşarak bir birey olarak kendi görüşüne sahip olabilmesi ve bu görüşü ifade edebilmesi için alan açabilmektedir. Öte yandan Hagop Yacoubian, bu yaklaşımı kendi derslerinde benimseme inisiyatifinin gene öğretmene bağlı olduğunu not düşerek, pratikte çok karşılaşılan bir yaklaşım olmadığını belirtiyor.

Bu çoğunlukla öğretmene bağlı. Bence iyi bir öğretmen, farklı pozisyonları göstermeli ve açıklamalı. Bu naif bir rölativizm de değil, bilirsiniz ya, “her cevap münasip bir cevaptır” [gibisinden], hayır, öğretmenler farklılıkları gösterebilmeli. Demek istiyorum ki, eğer internete girerseniz, pek çok Türkçe sitede Ermeni Soykırımının asla gerçekleşmediğini, bunun bir soykırım olmadığını okursunuz. İşte bence, iyi bir öğretmen bunu sınıfta sunmalı, böyle bir sorunun varlığını göstermeli, ardındaki siyasi ya da siyasi olmayan nedenleri açıklamalı. Fakat sonrasında onlara [öğrencilere] bunun üzerine kafa yormaları için fırsat da sunmalı. Öğrencilerin düşünecekleri karşıt bir argüman olarak kullanmalı, anlıyorsunuz ya, neden [olmuş] ve neden olmamış, buna karşı nasıl argüman geliştirirsiniz? Yani kendinizi iyi bir örnekle argüman geliştirerek tatmin etmeyin, kötü bir örnek sunduğunuzda buna nasıl itiraz ediyorsunuz [ona bakın]? Bence bu işte eleştirel bir duruşun göstergesi. Ha, bu ne kadar benimseniyor, ne kadar uygulanıyor, orasını bilemiyorum. Bana kalırsa çok nadirdir. (Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü Hagop Yacoubian)

İlginç olan, saha çalışması esnasında Hagop Yacoubian'ın eleştirel düşünceye dair Tehcir eğitiminde verdiği bu örneğin, bir öğretmen tarafından aynen uygulandığını keşfetmekti. Aslen tarihçi olmayan ve pedagojik anlamda da herhangi bir formasyonu bulunmayan Lübnan Ermeni Okulu 3, Ermeni kültür dersleri öğretmeni, tam da Yacoubian'ın bahsettiği endoktrinasyona duyduğu hınçtan dolayı ders kitapları kullanmadan derslerini işlemeye çalışıyor. Bu öğretmene göre Ermeni kültürüne dair okullarda gerçekleşen aktarımın en önemli sorunu, Lübnan'daki Ermeni toplumuna içkin olan kimi görüş ve fikirlerin telkin edilmesinden ibaret kalmasıdır. Bu noktada meselenin tarihsel mi yoksa siyasi mi olduğuna dair iki uçlu yaklaşımda, bilimsel ve nesnel bir tarih eğitiminin önemine dikkat çeken ikinci tarafın bulunduğu yere varmış oluyoruz. Nitekim Ermeni kültür dersleri öğretmeni olan bu görüşmeci nazarında tarih eğitimi kurgusal öykülere değil, tarihsel gerçeklere dayandırılmalıdır. Tam da Ermeni diasporasında bir şeylerin endoktrinasyonuna tekabül eden “hikâye anlatma” tavrı ona göre çok sorunludur. Ders kitaplarını kullanmıyor oluşunu da bu sebep üzerinden açıklayan öğretmen, bu kitaplarda yer alan anlatının öğrencinin duygularını kabartmak amacıyla derlenmiş, olayların edebi bir perspektiften sunumundan ibaret olduğuna dikkat çekerek, “daha çok tarihe ihtiyacımız var” yorumunda bulunuyor:

Hamazkain ders kitapları birer roman gibi, öğrencilerin duygularını köpürtmek için olayların şairane bir yorumundan ibaret. Bu kitabı öğretmek doğru değil. Çabayı takdir ediyorum, fakat bence tarihsel bir referans kaynağı olamaz. Bizim tarihe ihtiyacımız var. Bu kitaplarda ayrıca hiçbir metodoloji yok. İnsanlar hikâye anlatıyorlar. Tarih benim mesleğim [uzmanlığım] olmamasına rağmen ben bunu öğretmek istemiyorum. Onlara bu kitabı vermektense derslerde öğrencilerimle tartışmayı tercih ediyorum. [...] Hepimiz ne olduğumu biliyoruz. Tarih bu, maalesef bu oldu. İnsanlar yan yana yaşarken birbirlerini öldürdüler. Fakat bir tanesi kendini savunma, diğeri ise Osmanlı İmparatorluğu ve Jön Türkler tarafından erişilecek politik bir hedefti. Dahası, Ermenilerin toprakları işgal edildi, hepimiz biliyoruz. Ama 100 yıl sonra ne oldu? Benim için hiçbir şey! Peki ne yapacağız? Bu yeni kuşağın karşısına geldiğimde, 21. yüzyılda, onlara ne öğreteceğim? Onlara nefret mi öğretim? Bu bir soru çünkü gençken bize öğrettiler. (Lübnan Ermeni Okulu 3, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Dolayısıyla belli fikirlerin telkin edilmesine karşılık tartışmayı, sınıf içi etkileşimi, fikir alışverişini tercih eden öğretmene göre eleştirel düşüncenin teşvik edilmesi, aynı zamanda kabaran duyguların da soğutulması açısından önemli bir pedagojik yöntem ihtiva etmektedir. Nitekim Tehcir'e ve Ermeni Davası'na yönelik siyasetin son derece güçlü olduğu Lübnanlı Ermeni cemaati içerisinde ve etrafında örülen bir dizi pratik, öğrencilerin Türklere karşı nefretini körükleyen boyutlara varabilmekte, bu hınç kendini özellikle 24 Nisan anmaları esnasında yakılan Türk bayrakları, Bourj Hammoud'un duvarlarındaki “*fuck Turkey*” yazıları ya da Türkiye Konsolosluğu önünde gerçekleştirilen saldırgan eylemler olarak göstermektedir. Henüz okul

çağındaki gençlerin başını çektiği bu eylemlilikler, Ermeni kültürü öğretmenini dehşete düşürmekte ve kendi eğitim yaklaşımını bu nefretin alevini söndürecek bir çerçeve içerisinde kurmaya teşvik etmektedir. Tehcir'e dair cemaat içerisinde ya da ailelerde yapılan aktarımların, siyasi partilerin benimsediği söylemlerin bir sonucu olarak öğrencilerin Türkleri “barbarlar” olarak gördüklerini belirten öğretmen, asıl Türkiye karşıtı eylemlerde ortaya konan tavrın barbarca olduğuna vurgu yapma ihtiyacı hissediyor. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerine vermek istediği asıl mesaj, barbarlığa barbarlık ile yanıt vermenin değil, diyalog kurarak tartışmanın daha anlamlı olduğu yönünde oluyor. Böylece Hagop Yacoubian'ın eleştirel düşünce ile ilgili verdiği örneği kendi derslerinde öğrencileriyle uyguladığını tespit edebildiğimiz öğretmene göre, eğer bir gün Ermeni Davası amacına ulaşacak, yüzyıllık sorun çözülecek ve yaralar kapanacaksa, bu ancak diyalog ile mümkün olacaktır. Zira Ermenilerin ulaşması gereken, seslenmesi gereken kesim devlet erbabı değil, halktır. Şu ana kadarki çabalar göstermiştir ki bu sorun, devletler nezdinde çözülemeyecek derecede karmaşık ve siyasi bir sorun haline gelmiştir. Bugün için sorunun çözümü, halklar arasında kurulan iletişime ve diyaloga bağlıdır.

Öyleyse ben ve “barbar” denen bu insanlar arasındaki fark nedir? Ben de bunu derste işledim. Öğrencilere [diyorum], eğer bayrağı yakarsan, aman tanrım, protestonu ifade etmenin en barbarca yolu. Bunu yapamazsın. Farklı davranmalıyız. Onlara [soruyorum], Türk Büyükelçiliğine gitmenin amacı nedir? Orada ne yapıyorsun? 24 Nisan'da sokağa hiç çıkmadım, evde kalırım, daha iyi. [...] Sosyal ağların varlığından çok mutluyum. Dezavantajları olmasına rağmen, çok yararlıdır. 10. veya 11. sınıf öğrencilerime ilk söylediğim, “Türk kökenli dostlar edinin, onlarla arkadaş olmaya ve kendinizi açıklamaya çalışın. Kötü davranışlarla karşılaşabilirsiniz ama yine de yapmaya çalışın.” Çünkü devlet düzeyinde, resmi düzeyde, BM düzeyinde, bir çözüm bulamadık, tabandan yukarıya doğru denemeliyiz, taban halktır, güç halktır. Anlamak ve anlaşılacak gerekiyorsa, önce birbirimizle konuşmalıyız. Demek istediğim budur ve ben öğrettiğim her şeyde buna odaklanıyorum. (Lübnan Ermeni Okulu 3, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Öte yandan söz konusu öğretmenin tavrının çalışmakta olduğu okul ve bu okulun Hınçak Partisi ile olan bağlantısından kaynaklandığını tespit etmek de önemlidir. Daha önce Lübnan'da Ermeni Okulları bölümünde de alıntılındığı üzere Lübnan Ermeni Okulu 3 çoğunlukla Hınçak Partisi mensupları tarafından desteklenmekte ve partiye angaje aileler de çocuklarını bu okula göndermeyi tercih etmektedirler. Her ne kadar okulun müdürü olan görüşmeci, partinin kendi siyasi çizgisini okula dayatmadığını vurguluyor olsa da, partinin benimsediği çizginin okulda uygulanan eğitim anlayışına yansıdığı da gözlemlenebilmektedir. Nitekim, Lübnan'da Hınçak Partisi ile Türkiye'nin Halkların Demokratik Partisi (HDP) arasında yoğun ilişkiler söz konusudur; bu doğrultuda her iki partinin delegeleri birbirlerini ziyaret etmekte, ortak

etkinlikler düzenlemekte, projeler hazırlamaktadır. HDP, Ekim 2018’de Ortadoğu’dan parti delegelerinin katıldığı enternasyonalist bir toplantıda Hınçak Partisi Politbüro üyesi Alex Keuchkerian’ı ağırlarken (HDP, 2018), yaklaşık bir sene sonra bu sefer HDP üyesi ve Ermeni milletvekili Garo Paylan da Kadir Akın’ın yönetmenliğini yaptığı *Red* belgesel filminin Beyrut prömiyerine katılmıştır. Hınçak Partisi’nden Keuchkerian’ın proje danışmanlığını üstlendiği belgesel, Türkiye’nin ilk sosyalistleri olan Ermeni Devrimci Paramaz ve yirmilerin hikâyesini anlatan kitaptan uyarlanmış olup, esasen Hınçak Sosyal Demokrat Partisinin Türkiye açısından ihtiva ettiği siyasi mirası konu almaktadır (Siyasi Haber, 2019). 2016’da 24 Nisan anmaları kapsamında Kolej tarafından düzenlenen etkinlikler arasında Kadir Akın ve Paramaz üzerine kaleme almış olduğu araştırma da bulunmaktadır. Aynı etkinlikler kapsamında, bir araştırma projesinin saha çalışması amacıyla Lübnan’da bulunan Türkiyeli bir grup araştırmacı olarak biz de okula davet edilmiş, etkinlik boyunca araştırmalarımızı sunmuş ve öğrencilerin sorularını yanıtlamıştık.¹¹⁸ Bu etkinliğin üç sene sonrasında bu sefer kendi tez araştırmamın saha çalışması için okula döndüğümde hem müdürün, hem de Ermeni kültürü öğretmenin beni hatırladığını ve o gün öğrencilerle kurduğumuz diyaloga atıfla “ne kadar önemli bir iş” yapmış olduğumuzu belirtmeleri kayda değerdi. Nitekim öğrencilerle ilk kez karşı karşıya geldiğimiz o etkinliğin açılış konuşmasında Ermeni kültür dersleri öğretmeni, tüm Türklerin inkârcı olmadığını vurgulamış, öğrencilerini bize soru sormaya teşvik etmiş ve cesaretimizden dolayı da bizi kutlamıştı. Üç yıl sonra görüştüğümüzde bu sefer okulun müdürü benzer bir açıklamada bulunarak, öğrencilere her Türk’ün “soykırım” suçunu taşıdığı izlenimini vermek istemediklerini, bunun yerine Türk halkının Ermenilere benzediğini ve Soykırımı tanıyan Türkler olduğunu hatırlatarak eski kinleri geride bırakmaya teşvik ettiklerini belirtiyordu.

Örneğin öğrencilere, toprağını iade ederlerse, gider misin, diye soruyoruz. Ermenistan'a gitmiyorsun, Türkiye'ye mi gideceksin? Bu sorun aynı zamanda iki tür Ermeni tavrıyla alakalı. Topraklarımızı istiyoruz, tamam, ama gerçekçi olmak istiyorsak, gerçekçi bir şeyler bulmalıyız, Türklerle düşman olamayız. (Lübnan Ermeni Okulu 3, Müdürü)

Elbette Türklerle ilişkiler bağlamında bir düşmanlık ve nefret aşılaktan kaçınma eğilimi sadece bu okulda karşılaşılan bir olgu değildir. Nitekim Lübnan Ermeni Okulu 2 müdürü de benzer bir noktaya dikkat çekmektedir. Örneğin, kendisinin de Ermeni

¹¹⁸ Proje ile ilgili daha detaylı bilgiler için bkz. www.memoryon.org

Tarihi öğretmenliği yaptığı dönemde Tehcir meselesini işlediğini belirten okul müdürü, Tehcir'in sebeplerinin aktarımında sıklıkla mevcut ezbere başvurulduğunu belirterek, “Osmanlı İmparatorluğu, Genç Türkler veya Türkler bir millet olarak, Ermenilerden nefret ettiler ve onları öldürmek istediler. Hayır, böyle değil. Bu çok ilkel bir yaklaşımdır” yorumunda bulunuyor. Kendi yaklaşımını 1915’i teşkil eden tarihsel çerçevenin bütünsel bir sunumu olarak özetleyen okul müdürüne göre her ne kadar Tehcir sadece tarihten, tarihsel bir gerçeklikten ibaret olmasa da öğrencilerin meseleye dair bir bilinç kazanabilmesi ancak tarihin bütünlüklü bir kavranışı ile mümkün olabilir. Bu noktada tarih, olgulardan ya da siyasi analizden ibaret bir yığın da değildir, belli bir ağırlığı olan ve bugüne de dokunan, dolayısıyla bugünün anlamlandırılmasının bir aracıdır da. Bugünü anlamak için tarihin bütün detayları, gerekirse şiddet içerikli unsurları dahi bilinmelidir.

Bazı eğitimciler, öğrencilerin şiddet içeren soykırım görüntülerine maruz kalmamaları gerektiğini, şiddetten ziyade ne olduğunu, neden olduğunu bilmeleri gerektiğini söylüyor. Hayır, detaylı olarak değil ama onları da [şiddet içeren detayları da] bilmeliler. Çünkü [Ermeni] Soykırım[ı] tarihsel bir gerçeklik değil, benim için. Holokost bir soykırım. Ruanda'da soykırım var. Bu tarihsel bir gerçektir. Fakat Ermeni Soykırımı sadece tarihsel bir gerçek değildir. Bu sadece politika da değildir. Nasıl bizim bilinçaltımızda ise [Soykırım], yeni neslin de bilincinde yerleşsin istiyorum. Onlara tarihi gerçekleri vermek yeterli değildir. Onlara politik, ekonomik bir jeopolitik analiz ve benzeri vermek yeterli değildir. Nasıl gerçekleştiğini bilmeliler. [...] Lübnan tarihini öğretirken, İkinci Dünya Savaşı'nı öğretirken, Fransız Devrimi'ni öğretirken yaptığım gibi öğretemem Ermeni tarihini. Lübnan tarihini öğrettiğimde bile, iç savaştan bahsettiğimde, bundan sadece tarih olarak bahsedemem. Çünkü bizi doğrudan etkilendi. Bunlar bize dokunan tarihsel şeyler. Lübnan'dayız, Soykırım yüzünden Ermeni kimliğinin korunmasından bahsediyoruz. Bu sadece tarihsel bir gerçek değil, bizi hâlâ etkiliyor. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Müdür)

Okul müdürü, bunu açıkça ifade etmiyor olsa da, tarih ile bellek arasında bir ayrıma işaret ederek, Tehcir'in yaşanmış belleğine vurgu yapmakta, kendisi gibi önceki kuşaktan Ermenilerin “bilinçaltına” yerleşmiş olan bu belleğin gelecek kuşaklara aktarımındaki bir yaklaşımı dile getirmektedir. Esasında Lübnan'daki saha çalışması boyunca tespit edilen iki uçlu yaklaşımların ima ettiği bağlam da burada yatar: Ermeni Tehciri'ni ister siyasi, ister tarihsel bir mesele olarak görsünler, hemen hemen tüm görüşmeciler öncelikli dertlerinin taşıdıkları, miras aldıkları bellek olduğunu ve bu belleği gelecek kuşaklara aktarma kaygısını ifade etmektedir. Bu minvalde ortaya çıkan ayırım, Tehcir'e dair belleğin siyaset ya da tarih tarafından ezileceği kaygısından ileri gelen söylemsel bir farklılaşmadır. Dolayısıyla her hâlükarda yerleşik, korunması ve aktarılması gereken bir belleğin varlığına dikkat çekilmekte, sadece bu vurgunun ardındaki kaygı çeşitlilik göstermektedir.

Bu noktada saha çalışmasında karşımıza nadir çıkan bir husus, belleğin karşısına konan bilimsel bir tarihsel aktarımdır. Bir tarihçi olan ve dolayısıyla kendi pedagojik yaklaşımını son derece bilimsel bir zeminden hareketle betimleyen sahip olan Lübnan Ermeni Okulu 2, Ermeni Tarihi öğretmeni için, Tehcir'in öğretilmesi, hakikati açığa çıkaracak, politik bir anlamdan ya da duygusal bir tepkiden ziyade oldukça bilimsel bir etkinlik ihtiva etmelidir. Bilimsellikten kasıt, doğrudan tarihsel belgelere, arşivlere, fotoğraflara ve araştırmalara dayanan bir dökümantasyonu tarih derslerinin işlenişinde uygulamanın bir parçası haline getirerek, öğrencilerle “bir tarihçinin gerçekleştirdiği çalışmayı” sınıf ortamı içerisinde tekrar etmek, böylece tarihsel düşüncüyü harekete geçirmektir.

Ben bir tarihçiyim, [öteki öğretmenler] onlar tarihçi değiller. Tarihçi olduğunuzda, bu başka bir hikâye. [...] Nasıl öğretileceğine dair sorduğunuz soruyla ilgili. Bence en önemli şey ırk, din ya da nefret hakkında konuşmamak. Ben buna inanmıyorum. İnsanlardan nefret etmiyoruz, mevcut hükümet tarafından değil, yıllar önceki bir hükümet tarafından yapılan bir yanlışla dair adalet talep ettiğimizi söylüyoruz. Bu Soykırım kabul edilmediği ve her iki tarafı da tatmin eden bir tazminat yapılmadığı sürece sorun devam edecektir. [...] Bilimsel, nesnel olmalı, gerçeği yansıtacak şekilde sunulmalı. Bizim için organize ve planlı bir Soykırımdı. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Tarihi Öğretmeni)

Bu yaklaşım, siyasetin, belleğin ve duyguların egemen olduğu Lübnan Ermeni Okullarında oldukça nadir görülmektedir. Diğer yandan, eğitim pedagojisinin büyük ölçüde bugünden geriye dönük bir bakış ihtiva ettiği bu coğrafyada, tıpkı bellek konusunda geçerli olduğu gibi Lübnan'ın özgün bağlamı açısından da Ermeni Tehciri'ne yönelik aktarımı etkisi altına alan unsurlar söz konusudur. Bir kere Lübnan'da yaşıyor olmak, iki açıdan doğrudan Tehcir ile ilişkili bir gerçekliği açığa çıkarmaktadır: Bu coğrafya, Tehcir uygulamasının son durağı ve en yoğun acıların yaşandığı coğrafyadır; bugün Avrupa'da ve dünyanın dört bir yanında yaşayan Tehcir kurbanlarının büyük çoğunluğunun yolu bir şekilde bu topraklardan, yetimhanelerinden, sığınma kamplarından geçmiştir. Kuşkusuz Lübnanlı Ermeni cemaatini tüm diaspora içerisinde ayrıcalıklı bir konuma yerleştiren etkenlerden biri de budur; belleğin, yaşanmışlığın, Tehcir gerçekliğinin en yoğun olduğu bir coğrafyada alınan her nefes, 1915'i hatırlatır. Çok sıklıkla tekrar edilen bir cümle, bu bağlamda, “benim buradaki varlığım başlı başına Soykırım'ın kanıtıdır” olarak karşımıza çıkar. Lübnan'ı Tehcir bağlamında farklı bir konuma yerleştiren ikinci bir nokta ise bu toprakların da bir zamanlar Osmanlı İmparatorluğuna ait olmasından ileri gelmektedir. Bu doğrultuda Lübnan Tarihi bir yerde Osmanlı Tarihi ve Ermeni Tarihi ile kesişmekte, böylesi bir bakış açısı da Tehcir sonrasında sığınılan ülkeye yeni bir

anlam vermektedir. Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi öğretmeni olan görüşmeci, girdiği derslerde mutlaka bu bağlama dair de bir aktarımda bulunduğunu vurguluyor. Lübnan Tarihi ile Ermeni Tarihinin kesişiminde Tehcir'in gerçekleştiği dönemde Arapların da Osmanlı idaresi tarafından öldürüldüğünü hatırlatan görüşmeci, bazı yıllarda 24 Nisan anmalarının Beyrut'un merkezinde Cemal Paşa tarafından asılarak öldürülen Araplar anısına hazırlanmış Şehitler Anıtı etrafındaki meydanda gerçekleştiğini ekliyor. Böylece Lübnan'da "Ermeni Soykırımı" anmaları esnasında Osmanlı'nın zulmüne maruz kalan Ermeniler ve Araplar birlikte anılıyor. Öğrencilerine de bu bilgileri aktardığını belirten öğretmen, bu gibi detayların öğrencilerini büyülediğini ekledi. Örneğin, öğrencilerin en çok etkilendiği detaylar arasında, 1. Dünya Savaşından 30 sene sonra bağımsız bir cumhuriyete dönüşen Lübnan'ın en eski siyasi partisinin 1902'de Beyrut şubesi kurulan Taşnak Partisi olduğu bilgisi yer alıyor.

İlk olarak onlara Lübnan'ın Osmanlı İmparatorluğunun bir parçası olduğunu anlatıyorum. Hatta Soykırım esnasında bile, 1915-16'da, burada, *Downtown* Beyrut'ta bir heykel vardır, şehitler heykeli, Osmanlı güçleri tarafından öldürülen Lübnanlılar anısına. Onlara [öğrencilere] bunu anlatıyorum mesela. Bazen 24 Nisan'da, Ermeniler olarak o bölgede yaparız mitingi, aynı anda Osmanlı'nın zulmüne maruz kalmış hem Ermenileri, hem de Lübnanlı şehitleri anarız. Bu onların [öğrencilerin] kendilerini ilişkilendirebilecekleri bir şey. Bu şehitler meydanının neden önemli olduğu, işte benim başlangıç noktam da burası. Sonra tabii neden buradayız, neden Lübnan? Bundan da bahsediyorum. Çünkü [Soykırım'dan] yaklaşık otuz yıl sonra burada bir Cumhuriyet kuruluyor. Biz yani Lübnan bağımsız bir ülke olmadan önce de buradaydık. [...] Sonra bir de Ermenistan sovyetleştğinde ülkeden kaçarak buraya gelen çok fazla insan var. Mesela Djemaran okulunun kurucuları, 1. Ermenistan Cumhuriyeti'nde bakanlık yapan isimlerdi. Ayrıca onlara [öğrencilere] soruyorum, Lübnan'ın en eski siyasi partisi hangisidir, diye. Taşnak partisidir. 1902'de partinin Lübnan şubesi açılmış ve faaliyetlerine başlamıştır. Bu herkesin bildiği bir olgu da değildir. Burada, Lübnan'da Taşnak Partisi, en eski Lübnan siyasi partisidir. Söylediğim gibi, onların noktaları birleştirmesine yardımcı oluyorum ki bütün resmi görebilsinler, kavrayabilsinler. (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Ayrıca bu öğretmen, 20. yüzyıl Lübnan Tarihindeki önemli olayların ulusal yurttaşlık eğitimi müfredatının da bir parçası olduğunu not düşerek, 1958 ve 1975 iç savaşlarına dair tartışmaları yurttaşlık dersi kapsamında işlerken, öğrencilerine Ermenilerin bu kriz anlarında benimsedikleri tavrı da aktardığını belirtiyor. Bu bağlamda Ermeni Tehciri, Lübnan'ın kendi tarihi ve belleğinde yer etmiş iki büyük travmatik an ile beraber düşünülür hale gelebiliyor. Zira bütün bu tarihsel anlar, yeniden yaşanmasının var güçle engellenmesi gereken büyük felaketlerdir ve Lübnan'da yaşayan Ermenilerin en büyük sorumluluğu, bu görüşmeci nazarında, bu yönde bir çabayı ortaya koyacak şekilde yeni nesilleri yetiştirmektir. Dolayısıyla Tehcir eğitimi, içinde yaşanan ülkenin kendi felaketlerini de beraber düşünmeye davet eden, bütün bir insanlığa karşı

suçlar eğitimini kapsmalı, başka soykırımlar, katliamlar, savaşlar da bu eğitimin bir parçası olarak görülmelidir.

[...] Ermeniler olarak, kendi tarihimizi ve bugün neden burada olduğumuzu bilmek zorundayız. Çünkü istesek de istemesek de, hesaba katsak da katmasak da bu [Soykırım] her zaman üstümüzde taşıdığımız bir şey. Bu, normal hayatın akışını sekteye uğrattı. Ve elbette bu insanlığa karşı bir suç, onlar, çocuklar, bu konuda bilgilendirilmeliler, öğrenciler bence mümkün olan en iyi bilgiye sahip olmalılar. [...] Ama özellikle bizim tarihimizin kesilmiş olmasından dolayı. Niye böyle söylüyorum? Çünkü ben tarihin uzun bir olaylar zinciri olduğunu sıklıkla söylerim. [...] Ve bu zincir 1915'te kırıldı. [...] Biz, Ermeniler, bu sorunlara dair daha bilinçli ve dirençli olmalıyız. Özellikle burada, Şii ya da Sünni Müslümanların, Dürzülerin, onun bunun arasında, Lübnan'da yaşarken, bizim başkalarının farklılıklarını kabul etmemiz lazım, öldürmek [çözüm] değil. (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Dolayısıyla Lübnan bağlamına dikkat çekmek eğitimsel stratejiler açısından önem arz ediyor. Bununla birlikte böyle bir yaklaşım, bütün okullarda ve hatta siyasi oluşumlarda ortak olan bir karakteristik değildir. Esasen daha genç kuşaktan Ermenilerin, özellikle de başka ülkelerde başka başka deneyimler görmüş ya da Lübnan'ın sosyo-kültürel hayatına çok daha güçlü bir şekilde entegre olmuş yeni neslin yankıladığı bir eğilime tekabül eder. Nitekim son meclis seçimlerinde bağımsız milletvekili seçilen Paula Yacoubian, savaşlar karşısında acı çekenin her zaman sivil halk olduğu gerçeğinden hareketle, 1915 olaylarının “soykırım” olarak tanınması bağlamında Lübnanlı Ermenilerin mücadelesini de “bir daha asla” ilkesiyle birlikte düşünmek gerektiğini belirtiyor.

Lübnan'da mesela Lübnan İç Savaşı gibi bir gerçeklik var. Bu bildiğimiz savaşlardan çok farklı. İki ulus arasında, iki siyasi parti arasında, iki dini grup arasında olan bir savaş değil bu; Lübnan'da herkes herkesi öldürmüş. Hristiyanlar Hristiyanları, Müslümanlar Müslümanları, Ermeniler yine Ermenileri öldürmüşler. Bu da gösteriyor ki insanları manipüle ederek birbirlerini öldürmelerini sağlamak çok kolay. Lübnan'da, kelimenin gerçek anlamıyla, kardeş kardeşi öldürmüş. [...] Her hâlükarda savaş, savaştır. Her zaman masum insanlar en yüksek bedeli öder. Ermeni Soykırımı'na geldiğimizde, yüz yıl önce, farklı bir zamanda ama aynı acılar, hâlâ devam eden bir ızdırıp... Bana kalırsa cezalandırılmış olsaydı, dünya çapında gerçekleşen pek çok başka soykırımın önüne geçilebilirdi. Adalet, hem yaraların kapanması, hem de başka yaraların önlenmesi için çok önemli. (Bağımsız Milletvekili Paula Yacoubian)

Ermeni Davası'nın ulusal kimlik, Ermenilik ve haklar teması etrafında örüldüğü bir coğrafyada böylesi evrensel bir prensip üzerinden düşünmeye davet, elbette bir şeylerin değişmekte olduğunun da habercisi niteliğindedir. Bu doğrultuda Tehcir'e dair eğitimin çehresinin de değişeceği, hatta değişmekte olduğu da yapılan tespitler arasındadır. Lübnan Ermeni Okulu 4 bünyesinde çalışan bir öğretmen de bu bağlamda kendi zamanındaki Tehcir eğitimiyle güncel durumu karşılaştırıyor.

15 yıl önce, Soykırım eğitimine yaklaşım çok farklıydı. Ben okula giderken, öğrenci olduğumda, Ermenilerin katledildiğini öğrenirdik. Sadece olumsuz noktalardan, ne kadar kırılğan ve biçare olduğumuzdan konuşulurdu. Fakat şimdi, artık bir Ermeni devleti de olduğundan ve giderek güçlendiğinden, [uluslararası siyasetteki] konumu iyi kurulduğundan,

bu diasporaya da yansıyor. Dolayısıyla şimdi, bu nesil farklı düşünüyor, kendi dillerine, Ermenistan'a, Soykırım'a, her şeye farklı bakıyorlar. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Antik Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Bu noktada öğretmenlerin Ermeni Tehciri konusunu derslerinde nasıl gündeme getirdiklerine, nasıl bir girizgah yaptıklarına geçecek olursak, aynı okulun Ermeni Tarihi öğretmeni derslerinde 10. sınıflarda Piroomian'ın "Ermeni Davası" (*hay dat*) ders kitabını kullandığını aktarıyor. Kendisinin kitabın anlatısından çok uzaklaşmadığını, kitabın zaten aktarılması gereken bütün bilgiyi yeterince güçlü bir şekilde sunduğunu düşünüyor. Bu doğrultuda kendi derslerinde Ermeni Tehciri'ni nasıl işlediğini şu sözlerle ifade ediyor:

Soykırım kavramını tanımlayarak başlıyoruz, nasıl icat edildiğini açıklıyoruz. Çünkü yüzyılın başında soykırım diye bir kavram yok. Almanyalı bir Yahudi, Lemkin, Holokost'tan sonra icat etmiş. İşte bunu anlatarak başlıyoruz, Sonra tarihine geçiyoruz, Soykırımın etaplarını, nasıl planlandığını, nasıl gerçekleştirildiğini anlatıyoruz. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Ek kaynaklara gelince, Lübnan Ermeni Okulu 4 öğretmenlerinin¹¹⁹ hepsi çok farklı malzemeler kullandıklarını belirtiyorlar. Bir öğretmen, hayatta kalanların tanıklıklarına yer vermek amacıyla, dilini anlamasalar veya video yeterince anlaşılır olmasa da, Ermeni ya da Arapça YouTube videolarını kullandığını belirtti. "Ermeni Soykırımı" anahtar kelimesi ile online arama yaparak videoları bulduğunu ekledi.

YouTube'da bile pek çok şey bulabiliyoruz, tanıklıklar, hayatta kalanların hikâyeleri... Ben öğrencilerime bu videoları gösterirdim, sonra da üzerine konuşurduk. Dilini anlamasalar da veya video çok kaliteli olmasa da ilgilerini çekerdi. [...] Ben belgesel ya da film göstermiyorum, genelde YouTube videolarını izletiyorum. Sadece arama kısmına "Ermeni Soykırımı hayatta kalanlar" yazıyorum sonra öğrencilerle beraber izliyoruz. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

İlkokul seviyesinde Antik Ermeni Tarihi derslerine giren Lübnan Ermeni Okulu 4 öğretmeni bir görüşmeci, esasen Tehcir'in kendi müfredatında yer almadığını belirtiyor. Katolik bir okul olduğundan dolayı, Ermenistan'dakine benzer bir şekilde, Ermeni Kilisesi Tarihi de Ermeni kültür dersleri müfredat konuları arasında yer alıyor. Bununla birlikte bu öğretmenin açıkladığı üzere, Tehcir konusu, bu dersler kapsamında dahi izah edilmesi gereken bir unsur haline gelebiliyor. Zira esasen Ermenistan ve Ermeni kiliseleri tarihi anlatmakla yükümlü olan öğretmen, zaman

¹¹⁹ Kısıtlı bir zaman diliminde gerçekleşen ve pek çok öğretmenin katıldığı odak grup görüşmesi tadındaki Lübnan Ermeni Okulu 4 sahasında, öğretmenler öğrencileri tarafından çok sık dile getirilen "Peki Türkiye'de bunu nasıl anlatıyorlar? Derslerde nasıl işleniyor?" sorusunu bana yönelterek, öğrencilerine cevap verebilecekleri bir bilgiyi edinmek istediler. Elimden geldiğince açıklıkla ifade etmeye çalıştığım uzun bir açıklamanın sonucunda çok fazla vaktimiz kalmadığından görüşmelerin diğer okulların öğretmenleriyle yapılanlardan daha üstünkörü olduğunu not düşelim.

zaman derslerde öğrencilerin fotoğraflardaki kiliseleri görerek “Nerede bulunuyor bu kilise?” diye sorduğunu, böylece Tehcir’den biraz da olsa bahsetmek durumunda kaldığını aktarıyor. Tehcir meselesini aslında kendi derslerinde işlemediğini belirterek, her hâlükarda Nisan ayındaki anma haftasında Tehcir ile ilgili en az bir ders yaptığını ekliyor. Bu durum Lübnan’da sık karşılaşılan bir yaklaşım olarak dikkat çekiyor, zira anma etkinliklerinin devam ettiği hafta boyunca sadece tarih değil, hemen hemen tüm Ermeni kültür derslerinde Soykırımdan bahsedildiği gözlemlenebilmektedir.

Nisan ayında, bir hafta Soykırım anmaları oluyor. O süreçte biz de Ermeni Soykırımı ile ilgili etkinlikler yapıyoruz derslerde. Mesela PowerPoint sunumlar oluyor, öğrencilere anlatıyoruz. Ben katliamlardan bahsetmiyorum, daha olumlu taraflarını anlatmaya çalışıyorum. Mesela bir zamanlar işte bu topraklarda yaşıyorduk... İnternette bulunan fotoğrafları kullanmıyorum, çok fazla şiddet içeriyorlar diye. Ama bence bütün öğrenciler bunları biliyor, hepsini görmüşler. Çünkü bu konu ilgilerini çekiyor. İşte toplanma alanında anma töreni oluyor, misafir konuşmacılar söz alıyorlar. Dolayısıyla benim için bir ders kitabı yok Ermeni Soykırımı’nı anlattığım. Ben daha çok Antik Ermeni Tarihi anlatıyorum, işte Urartular falan. Ama eminim ki zaten hepsi biliyorlar. [...] Çünkü biliyorsunuz, biz topraklarımızı geri istiyoruz. Bizim bir davamız var. Okula geldiklerinde, [öğrenciler] Soykırım’ı biliyor oluyorlar. Bizz genelde onlara davamızı unutmamalarını telkin ediyoruz. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Antik Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Yine aynı okulda yapılan görüşmelerde, bazı öğrencilerin nasıl olup da Türkçe bildiği ve konuştuğu üzerinden yeniden Tehcir konusunun gündeme gelebildiği ortaya çıktı. Buna göre, daha önce Lübnan Ermenileri ile ilgili bölümde de aktarıldığı üzere, Kilikya bölgesinden gelen Ermeniler ağırlıklı olarak Türkçe konuşmaktadırlar. Bu nedenle pek çok Ermeni öğrencinin ailesinde özellikle daha yaşlı kuşaklar, halen Türkçe bilmekte ve konuşmaktadır. Her ne kadar aile içerisinde bu dilin aktarımı büyük ölçüde sekteye uğramış ve genç kuşak giderek daha az Türkçe konuşur hale gelmişse de, bazı nadir örneklerde öğrencilerin de halen Türkçe konuştuğu tespit edilebilmektedir. Bu durum Ermeni kültür derslerinde ortaya çıktığında, öğrencilerin Tehcir konusuna dair bir pencerenin açılmasına da vesile olmaktadır.

Türkçe bilen öğrencilerimiz vardı. Bir seferinde [öğrenciler] “nasıl oluyor da bu dili biliyorsun?” diye sordular. İşte büyükannesinden, büyükbabasından duymuş. Neden? Çünkü bu insanlar Türkiye [topraklarından] gelmiş. [...] O nedenle aslında “soykırım” kelimesini bilmiyorsa da neden burada olduklarını iyi biliyorlar. Bu da konuştukları dilde bile kendini gösterebiliyor. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Antik Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Lübnan’a geldiklerinde, hayatta kalanlardan bazıları Türkçe konuşuyor, çünkü Türkler Ermeni dilini tanıyorlar, biliyorlar, anlayacaklar ki bunlar Ermeni. İşte bundan korktuklarından dolayı Türkçe konuşmaya devam ediyorlar. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi öğretmeni de Türkçe konuşan öğrenciler üzerinden bir girizgah yaptığını belirtiyor. Öğrencilerin kendi içinde yaşadıkları

gerçekliğin farkına vararak onlara yabancı bir konsept olan “soykırım” olgusunu anlamalarına yardımcı olmaya çalışıyor. Bu doğrultuda, ders kitabını Tehcir hakkında konuşmak için kullanmadığını, bunun yerine, öğrencilere Tehcir hakkında ne bildiklerini ve Osmanlı İmparatorluğu'nun hangi bölgesinden, nereden geldiklerini soruyor. Öğrencilerin ailelerinin hikâyeleriyle, diasporanın oluşum süreciyle derse başlıyor ya da Bourj Hammoud ve Anjar nasıl yaratıldı gibi sorular yöneltiyor. “Bu yüzden onları Soykırım’ın ne olduğunu anlamalarını sağlayacak belli noktalar arasında ilişki kurmaya teşvik etmeye çalışıyorum.” Bu noktada, Tehcir’den önce Ermenilerin nasıl bir hayat sürdürdüğünü, kendi yaşlıları olan öğrencilerin nasıl görüldüğünü öğrencilerine sunabilmek için Houshamadian kitabını kullandığını da ekliyor.

Burada Ermeni nüfusu büyük oranda Kilikyalı, Adana’dan, Antep’ten gelmişler. Houshamadian’ı duydunuz mu? [...] Bunu bir kaynak olarak kullanıyorum, [öğrenciler] özdeşlik kurabilsinler diye. Bu soykırımdan önceki yaşam, Osmanlı İmparatorluğu’nda yaşam. Çok iyi kaynaklar var. Anlatmak çok kolay. Örneğin, Adana Ermeni okulları ile ilgili bir sayfa açtım, 1912’deki mezunlarının bir fotoğrafı var. “Yüzlere bakın, çocuklar. Onlar sizin yaşlarınızda. Üç ya da dört yıl sonra, bunların kaçının artık yaşamadığını, Soykırım sırasında ölüp ölmediklerini bilmiyoruz. Yüzlerine bakın, onlar sizin gibi çocuklar.” Genelde hep sayılardan bahsediyoruz, bir buçuk milyon. Bu çocukların çoğu [ölmüş] olabilir ... Amacım bunu onlar [öğrenciler] için gerçek kılarak mümkün olduğunca anlamalarını sağlamak. (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Öğrenciler için en ilginç olanının Ermeni entelektüellerin tutuklanması olduğunu düşünüyor, zira öğrenciler, misal, anma töreninin neden 24 Nisan’da gerçekleştiğini merak ediyorlar. Görüşmeci, Tehcir ile ilgili olarak başka önemli bir anı ise Ermenilerin gruplara, erkeklere, kadınlara, yaşlılara ve çocuklara ayrılması olarak tespit ediyor. Tehcir’i imparatorluğun kendi vatandaşlarına uyguladığını öğrencilerine anlatmaya çalışıyor. “Ermeniler Osmanlı vatandaşlarıydı. Devlet, hükümet bunu kendi vatandaş gruplarından birine yaptı. Ve bu vatandaş grubu temel olarak eğitimli, finansal olarak başarılı bir grup doktor, üniversite mezunları, vb. idi.” Aynı zamanda Soykırım’ın tanınması, siyaset sahnesinin dönüşümünü ve Türkiye’nin inkârını da anlatıyor. Tehlirian, Nemesis Operasyonu, vb. hakkında konuştuğunu söylüyor.

Olayın siyasi boyutu hakkında konuşurum, dünden bugüne inkârcılık, ne değişti, Türkiye’nin güncel siyaset sahnesi, dönüşümler... Örnekler veririm, Avrupa Parlamentosu kararı, Papa’nın açıklaması, niye şimdi, Türkiye neden ayağa kalktı, neden büyükelçisini geri çekti... Bütün bunları konuşuruz. Yani genelde öyle onlara “açın, sayfa 10’u okuyun” demem. Onları konuştururum, sorgulamaya teşvik ederim. Tehlirian’dan bahsederim tabii ki, çünkü o bir adalet figürüdür, Nemesis Operasyonu’nu anlatırım. [...] Onlara Katolikosluğu, müzeyi gösteririm. Bir yetimhane var [Byblos’ta], oraya da gideriz. (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Bu görüşmeci, 9. sınıfta, normalde okulda Hamazkain ders kitaplarını kullandıkları bir seviyede, kendi anlatısını kurmayı ders kitabının anlatısını takip etmeye tercih ediyor.

Bunu 1915'in "soykırım" olarak tanınması amacıyla Avrupa'da yaptığı aktivizm ile açıklıyor; zira bu görüşmecinin kayda değer bir kariyeri var. On yıl boyunca soykırımın tanınmasını sağlamakla görevli bir Ermeni örgütü (Avrupa Ermeni Federasyonu – EAFJD) için çalışmış, Belçika'da soykırım eğitimi ve soykırım farkındalığı gibi komitelerde yer almış ve Alman eğitim sisteminde Ermeni Tehciri için bir müfredatın oluşturulmasında görev yapmış. Bu sebeple ders kitabının anlatısını takip etmesine gerek bırakmayan bir deneyime sahip olduğunu düşünüyor.

Ben ders kitaplarını derslerde pek kullanmıyorum. Çünkü ben aktivizm ve Soykırım'ın tanınması alanında çok çalıştım, istiyorum ki onlara gidip araştıramayacakları bir şey aktarabileyim, ders kitaplarında olmayan bir şey öğretebileyim. [...] Bir şeyleri takip etmelerine, tartışmalarına, kafa yormalarına yardımcı olmak istiyorum. Bunu sadece ders kitabının anlatısını takip ederek yapamam. Mesela, bugün 9. sınıflarda bir dersim vardı. Dersin sonunda bir öğrenci bana sordu, "peki öğretmenim, şimdi biz neyi aklımızda tutalım?" Ben de dedim ki, "hepsini." Çünkü ben konuşuyorum, zamanda ileri-geri gidiyorum falan. Dedim ki, "konuştuğumuz, tartıştığımız yerlerin altını çiziniz, not alın." Böyle... (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi ve Coğrafyası öğretmeni de okulunda Hamazkain ders kitapları kullanılıyor olmasına rağmen, kendisinin kitabın anlatısına genel olarak katılmadığını, çok tek taraflı bir tarih anlatısı ihtiva ettiğini, bu nedenle de yardımcı kitap olarak öğrencilerine okumalarını söylediğini ama derslerde kendi anlatısını kurduğunu belirtiyor. Bu noktada bu görüşmeciye göre Ermeni tarihini öğretmek oldukça zor, zira özellikle Batı Ermenicesinde yazılmış çok fazla kaynak bulunmadığından verilen içeriğe bağlı kalmanız gerekiyor. Kaynaklar çoğunlukla Doğu Ermenicesinde yazılmış oldukları için, öğrencilerin metinleri anlayamadıklarını, Doğu Ermenicesinden daha çok Fransızca bildiğini ekledi. Yine aynı nedenden ötürü öğrencilere izleteceği videoların Fransızca ve İngilizce olduğunu belirtti. Ona göre dersi ve konuyu öğrenciler için ilgi çekici kılmak, PowerPoint sunumları, fotoğraflar ve daha fazlasını kullanarak öğrencilerin dikkatini taze tutmak için kendi yollarını bulmak öğretmenlere kalıyor.

Bu minvalde, Lübnan Ermeni Okulu 3, Ermeni Edebiyatı ve Tarihi öğretmeni Ermeni kültür derslerinde öğrencilerine dağıtmak üzere Yerevan Devlet Üniversitesi tarafından basılan kitapları ve makaleleri derliyor, bazen de dilini öğrencilerin seviyesine göre basitleştiriyor. Kendi notlarını da hazırlayarak, öğrencileri kendi araştırmalarını yapmaya da teşvik ediyor. "Deniyorum, hâlâ deniyorum. Ermeni tarihini öğretmek için en iyi yöntemi hâlâ bulamadım." Öğrencilerin kendi araştırmalarını yapmaları noktasında da onlara kılavuzluk etme zorunluluğu

hissediyor, zira Ermenice çok fazla kaynak olmadığını, olanların da (Vikipedi gibi) çoğu zaman güvenilirlik sorunu taşıdığını düşünüyor. Dolayısıyla öğrencilerine okumaları, araştırmaları ve tartışmaları için makaleler, kaynaklar, kitaplar sunuyor. “Bütün akademik makaleler Doğu Ermenicesi ile yazılmış, ne yapsın öğrenciler? Onlar da gidip İngilizce kaynaklar arıyorlar, sonra da çevirmeye çalışıyorlar.” Bu bağlamda öğrencilerin başvurduğu öncelikli kaynakların misyoner arşivleri ve Alman, İngiliz, Fransız diplomatların kaleme aldığı raporlar olduğunu ekledi. Shorjian’a göre bu kaynaklar, Soykırım hakkında bilgi edinmek için en güvenilir tarihsel malzemeyi teşkil ediyor.

Görüştüğüm tarih öğretmenleri arasında bilimsel olarak en gelişkin yöntem, kendisi de bir tarihçi ve dört ciltlik bir Ermeni Tarihi serisinin de yazarı olan Lübnan Ermeni Okulu 2 eski müdürü ve aynı okulun 60 yıllık tarih öğretmeni tarafından ortaya kondu. Bu görüşmeci, tarih öğreniminde kendi yöntemini geliştirmiş, ders kitapları yerine orijinal tarihsel belgeleri, gazete kopyalarını, fotoğraf ve imajları, minyatürleri, haritaları, arkeolojik kaynakları kullanıyor (Şekil A.9). Kendi yönteminin özgünlüğünün farkında olan öğretmen, bu konuda şöyle bir açıklama getirdi:

Ermeni tarihi anlatırken, antik dönemden başlıyorum, sonra çağdaş zamanlara kadar geliyorum. 19. yüzyıla geldiğimizde, San Stefano Anlaşmasından, Berlin Kongresinden, Hamidiye katliamlarından, 1909 Adana katliamından, reform planından ve son olarak da Soykırımdan bahsediyoruz. Devamında 1. Cumhuriyetten, sovyetleşmeden, sonrasında da bağımsızlaşmadan konuşuyoruz. Bu iki-üç ders sürüyor, Soykırım da hemen hemen aynı. Bir de tabii öğrencilerin seviyesi önemli, çocuklar var, gençler var. Mesela, 17 yaşındaki öğrencilere, üç derste, [Soykırımın] sebeplerini, nasıl gerçekleştiğini, yarattığı sonuçları anlatıyoruz. (Lübnan Ermeni Okulu 2, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Bu belgeler arasında en çok dikkat çeken, Türkçe yazılmış ve Ermenilerden özür dileyen beş sayfalık bir kişisel deklarasyondur (Şekil A.9.f). 24 Nisan 2013 tarihli doküman (ki orijinali 21 Nisan tarihlidir), İzmirli bir barış elçisi olarak tanıtılan aktivist ve yazar Zeynep Tozduman’ın kaleme almış olduğu “Soykırım Yaşayan Anadolu Halklarından ve İnançlarından Özründür” başlıklı açıklamasının İngilizce çevirisidir (Tozduman, 2013). Bu açıklamanın yayınlanmasından birkaç gün sonra İzmir’de gerçekleşen 24 Nisan Ermeni Soykırımı anmasında Zeynep Tozduman basın açıklamasını okumuş, Halkın Kurtuluşu Cephesi açıklamaya müdahale etmeye çalışmış ve araya giren polisin iki grubu birbirinden uzaklaştırması, Türkiye basınına “İzmir’de Ermeni soykırımı arbedesi” manşetiyle yansımıştır (CNN Türk, 2013). İlginç olan, Tozduman’ın kaleme aldığı bu özrün, genel olarak tüm Ermenileri

kapsıyor görünse de son derece Türkiye bağlamına özgü bir nitelik taşıdığını ve Türkiye'deki Ermeni cemaatine hitaben yazıldığını gösteren şu ifadeleri taşımasıdır:

[...] Yüzyıldır bu ülkede her sabah sizlere “Ne Mutlu Türküm” diye ırkçılık yaptığımız için özür dilerim. [...] Bir “Sarı Gelin” türküsündeki hüznün, soykırımın hüznü olduğunu çok geç anladığımız için Özür dilerim. [...] Biz Türklere çok evvel ‘bu topraklarda yaşayan’, ülkenin en yerli halklarını ve inançlarını yok ederek, ülkeyi tek tipçiliğe kurban ettiğimiz için özür dilerim. Bu ülkeyi insanlık cenneti değil, katliamlar cennetine çevirdiğimiz için özür dilerim. (Tozduman, 2013)

Bu noktada tarihçi olan öğretmenin Ermeni Tehciri'ni işlediği derslerde Türkiye bağlamına dair bir aktarım yaptığı da tespit edilebilmektedir. Gösterdiği belgelerin büyük bir bölümü, Türkiye'de Ermeni Tehciri'ne dair tartışmaları içermekte, gazete küpürleri ve makaleler üzerinden Türkiye'de inkâr ve tanınma ikiliğinin nasıl bir gerilim ürettiğine odaklanmaktadır. Her ne kadar inkâr gibi Tehcir'in güncel bağlamına dair bir tartışmayı derslerinin merkezine koymuş olsa da, bu öğretmen, örneğin Ermeni Davası konusunda herhangi bir aktarımda bulunmamaktadır. Öğrencilerin zaten gerek cemaat içerisinde, gerekse ailelerinde bu yönde bir aktarımı yeterince güçlü bir şekilde edindiğini belirten görüşmeciye göre Tehcir eğitimiyle asıl hedeflenmesi gereken, bilmedikleri ve yabancıları oldukları Türkiye'nin tavrını kavramalarını, böylece inkârcılığın farklı boyutlarını keşfetmelerini sağlamak olmalıdır. Öte yandan öğretmenin bu tavrının en az benimsediği metodoloji kadar istisnai olduğu söylenebilir; zira Lübnan'daki Ermeni Okullarında Ermeni Davası, Ermeni Tarihi derslerinde de, özellikle Tehcir'in güncel bağlamı, misal Ermenilerin talepleri gibi temalar üzerinden bir tartışma konusu haline gelmektedir. Bazı öğretmenler için Ermeni Davası aynı zamanda Ermeni kültürü eğitimine ve kimliğin korunmasına da karşılık gelebilmektedir. Lübnan Ermeni Okulu 4, tarih öğretmeni açısından, Ermeni okullarına sahip olmanın önemi şu sözlerle betimlenebilir:

[...] kimliğimizi korumak. Çünkü diğerlerinin çoğu, kimliklerini, kültürlerini kaybettiler, kendi dillerini konuşmuyorlar. Örneğin, Süryaniler komşularımızdı, artık topraklarına sahip değiller, dillerini konuşmuyorlar. Dilimize sahip olduğumuz için şanslıyız. [...] Şimdi bir davamız var ve onu savunmalıyız. Okula geldiklerinde [öğrenciler] Soykırımı zaten biliyorlar. Dolayısıyla onlara davamızı unutmamayı öğretiyoruz. (Lübnan Ermeni Okulu 4, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Lübnan Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi öğretmeni de, öğrencilerine bir gün topraklarını geri alabileceklerini söylediğini, öğrencilerin çoğunlukla iyimser olduklarını gözlemlediğini aktarıyor. Öğrencilerin Tehcir hakkında bilmesi gereken en önemli şeyin umutlarını asla kaybetmemeleri gerektiği olduğuna inanıyor. “İyi bir

Ermeni olma ve ulusal ya da uluslararası haklarımızı talep etmek için ümidimiz olmalı. Bu bir hak meselesi.”

Ermeni Davası’na yönelik aktarım, sadece Ermeni Tarihi dersleri ile sınırlı değildir. Pek çok Ermeni okulunda, artık Ermeni Tarihi dersinin verilmediği mezuniyet sınıfı olan 12. senede sadece bu konuya adanmış bir ders söz konusudur. Bu noktada Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi Başkanı Vera Yacoubian, Ermeni Patrikhanesine bağlı okullardan birinin öğretmenlerinden olarak, haftada bir saat Ermeni Davası dersi verdiğini söyledi. Bu dersin açılmasının kendi inisiyatifi olduğunu ve Haigazian Üniversitesi’nde öğretmenlik kariyerine başlaması nedeniyle bu görevi bırakmak zorunda kaldığını ekledi.

Mesela Ermeni Davasıyla ilgili Erdoğan’ın söylediği ve Ermenistan Cumhurbaşkanı’nın cevap verdiği gazete yazılarını göstermeye çalıştık. Biraz tarih yaparız, ama onlara [lise öğrencilerine] Jön Türklerin ideolojisi nedir, Pantürkizm nedir, onu öğretmeyiz. Soykırım ve Ermeni diasporasının tarihinde çok önemli bir dönem olan 1965 hakkında biraz konuşuruz. Ermeni Soykırımının öğretilmesinin yanı sıra, diğer soykırımlar hakkında, Ruanda, Holokost, vb. hakkında genel şeyler de öğrettim. Böylece öğrencilerin farklı soykırımlar hakkında bir fikri olur. Çünkü Ermeniler bir tek kendilerinin soykırımı tabi tuttuklarını düşünüyorlar. Yani siz aslında tek değilsiniz, soykırım tarihin farklı aşamalarında da var. Ve bazen karşılaştırır ve karşıtlıkları inceleriz. Örneğin, Holokost ve Ermeni Soykırımı, onlara ikisi arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin neler olduğunu görme fırsatı tanırım. Gerçek soykırım konusundan daha genel [olarak bahsederiz], bu konuyu öğrencilerin soykırımın ne olduğunu anlamak için daha olgun olduğu üniversite düzeyinde daha ayrıntılı [anlatırız]. (Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi Başkanı Vera Yacoubian)

Birleşik Ermeni Ulusal Koleji’nde de, görüşmecim olan Ermeni Tarihi öğretmeni tarafından 12. sınıfta verilen “Ermeni Davası ve Diaspora” başlıklı ders kapsamında Sovyetlerin yıkılması ve Ermenistan’ın bağımsızlığını kazanması, Karabağ Savaşı, Lübnan İç Savaşı ve bu dönemde Lübnan’daki Ermeni cemaatinin koşulları, hatta Ermenistan’da 2018 Nisan ayında gerçekleşen “devrim” gibi ders kitaplarına girmeyen güncel konular işleniyor. Görüşmeci, son derece güncel konulara değindiğinden ötürü bu sınıf için kendi taradığı kaynaklardan ve oluşturduğu notlardan mütevellit bir hazırlığı öğrencileriyle paylaşarak tartışmalar yürütüyor.

Soykırımın sonrasını konu alıyoruz, dolayısıyla 1. Ermenistan Cumhuriyeti ile başlıyoruz, sonra işte Ermenistan’ın sovyetleşmesi, 1991’de bağımsızlık, Artsagh (Dağlık Karabağ) Savaşı, güncel meseleler, şu anda gerçekleşmekte olan devrim... Sonrasında tabii diasporanın oluşumundan, diaspora kurumlarından da bahsederiz. [...] Elbette talepler, tazminat falan da konuşulur. (Lübnan Ermeni Okulu 5, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Ermeni Tehciri’ne dair eğitimin üniversitede de devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda, tüm Ermeni diasporasının ilk ve tek Ermeni yükseköğrenim kurumu olan Haigazian Üniversitesi’nde açılan “Ermeni Soykırımı” dersinden de

bahsetmek anlamlıdır. Bu noktada üniversitenin rektörü Haidostian, Tehcir gerçeğinin eğitimin her alanına sinmiş olduğunu şu sözler ile ifade ediyor.

Evet, Ermeni Soykırımı üzerine seminerler var [Haigazian'da]. Ama seminer çok mütevazı bir gerçeklik. Zaten üniversitede hemen hemen bütün derslerde Soykırım'dan bahsedilmekte. Mesela öğretmenlerin yetiştirildiği Ermeni Edebiyatı bölüm derslerinde bile, Soykırım'da öldürülen yazarlar ve hayatta kalıp şiirlerinde Soykırım'ı anlatan şairler anlatılır. Yani o hava zaten çoktan oradadır; zira bunun etrafında kurulmuş bir kültür, bir edebiyat vardır. Müzik öğretirken bile karşımıza çıkar. O nedenle okullar ile üniversite arasında çok bir fark olduğunu sanmıyorum. (Haigazian Üniversitesi Rektörü Paul Haidostian)

Bununla birlikte Haigazian Üniversitesi'nde söz konusu semineri veren Vera Yacoubian, daha önce Ermeni Okullarında da aynı tema üzerine ders verdiğinden dolayı ikisi arasında en azından öğrencilerin yaşını ve kavrayış seviyesini gözetecek asgari bir farklılık bulunması gerektiğini vurguluyor. Ayrıca üniversitede, Ermeni Okullarından farklı olarak, Ermeni olmayan öğrencilerin de bulunduğunu ve bunun seminer esnasında beklenmedik tartışmalara yol açabildiğini belirtiyor. Örneğin bir seminerde, Türklerin perspektifini, dolayısıyla da inkârcılığı benimsemiş bir öğrencisi olduğunu not düşerek, “bu kolay bir iş değil. Anlamaları gerek, çünkü bana itiraz geldiğinde onlara şunu soruyorum: ‘Peki, madem Soykırım olmadı, ben niye buradayım? Ben buraya ait değilim, tamam, belki yüz yıldır burada yaşıyorum ama burada bir Ermeni olarak ben ne yapıyorum? Niye memleketimde değilim?’ Görüyorsunuz ya, ben başlı başıma Soykırım'ın bir kanıtıyım” diye açıklıyor. Bu noktada Yacoubian, bu verdiği cevabın öğrencileri için de önemli bir örnek teşkil edebileceğini umuyor. Zira kendisi, özellikle ziyaretler yoluyla Türklerle diyalog kurma perspektifini benimsiyor. Ermenilerin Türklere karşı öfkeli olduğunu kabul ediyor, ancak sorunun Türk halkı değil Türk hükümeti olduğunu düşünüyor. Sonuç olarak, oraya gitme ya da onlarla ilişki kurma fikrini reddeden bakış açısını eleştiriyor.

Her zaman onları [öğrencileri] Türkiye'yi ziyaret etmeye teşvik ediyoruz. Ülkenin çeşitliliğini görmelisiniz. Doğu Türkiye'ye gitmelisiniz. Yüz yıldan beri ne için savaştığımızı, neyi istediğimizi görmelisiniz. Çünkü bizde böyle bir tepki var, hayır, hayır, hayır, bir düşman ülkeye gitmeyeceğim. Pasaportumda Türk vizesi istemiyorum. Neden olmasın? Bakın, atalarınızın tarihine bakın. İnsanlara gidip sormalısınız, çünkü gittiğin her yerde, “Burada yaşayan Ermeniler vardı” diyorlar. Orada ne olduğunu gidip görmelisiniz. Onlara hâlâ bunu öğretiyorum, Türk halkıyla sorunumuz yok. En büyük problemim Türk hükümeti. Türklerle konuşabilirim. Türklerle ilişki kurabilirim. (Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi Başkanı Vera Yacoubian)

Ayrıca, Türklerin bakış açısını, inkâr gerekçelerini ve bunlara nasıl karşı çıkabileceğini öğrencilerin bilmeleri gerektiğini düşünüyor. Neticede, inkârcılık ile başa çıkmak için geliştirdiği kendi argümanlarını şöyle sıralıyor: 1) bu bizim vatanımız, başka yerlerden gelmedik, daha sonra gelen Türklere, 2) biz imparatorluğun tebaasıydık, onlar bizi

korumakla görevliydi, öldürmekle değil, 3) bazı Ermeniler gerçekten hain ise, onları cezalandır, neden tüm ulusu cezalandırıyorsun, 4) uzun yüzyıllar boyunca birlikte yaşadık, Soykırım gerçekleşmemiş olsaydık birlikte yaşamaya devam edebilirdik.

5.4 Tekil Anlatıyı Aşmak: Fransa'daki Öğretmenlerin Yaklaşımları

Lübnan'dan farklı olarak, Ermeni Tehciri'nin ulusal tarih müfredatında yer aldığı ve hatta müfredata girmeden önce dahi ders kitaplarına girdiği ya da Fransız-Ermeni öğretmenler tarafından anlatılageldiği Fransa'da, üç tip eğitim kurumundaki öğretmenlerin yaklaşımlarını incelemek gerekmiştir. Bu doğrultuda gerek Fransız ortaokul ve liselerinde görev yapan Tarih-Coğrafya öğretmenleri, gerek Ermeni okullarında görev yapan Ermeni Dili ve Edebiyatı ile Ermeni Tarihi öğretmenleri, gerekse Ermeni Hayırseverler Genel Birliği (*Union Générale des Arméniens de Bienfaisance* – UGAB) bünyesinde açılan haftalık okulda görev yapan Ermeni Dili ve Tiyatro Atölyesi eğitmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca farklı Ermeni kültür ve eğitim derneklerinin düzenledikleri etkinlikler, kendilerini ziyaret eden öğrenci gruplarına yönelik yaptıkları atölye çalışmaları ve projeler de bu derneklerin üyesi olan öğretmenlerin aktarımları üzerinden incelenmiştir. Bu bölüm kapsamında, bu sırayla öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir.

5.4.1 Fransız Okullarındaki Tarih-Coğrafya Dersi Öğretmenleri

Fransa'da doğmuş büyümüş Ermeni kökenli Tarih-Coğrafya öğretmenleri açısından tarih eğitimi, Ermeni Tehciri ve kendi köklerini keşfetme zorunluluğu ile ilişkili olarak düşünülmektedir. İlginç olan, tarih eğitimine böylesi kişisel bir noktadan yaklaşmak Fransız kökenli Tarih-Coğrafya öğretmenleri için söz konusu olmazken, Ermeni öğretmenler için son derece belirleyici bir çerçeve teşkil etmektedir. Bu noktada Lübnan'daki Ermeni okullarında Ermeni Tarihi öğretmenliği yapan görüşmecilerin söylediklerine de benzerlik taşıyan bir söylem benimser görünürler. Örneğin emekli olmuş bir Tarih-Coğrafya öğretmeni, tarih okumaya karar verişini şu sözlerle ifade ediyor:

Neden tarih, bakın orası çok ilginç. Ben de daha sonradan fark ettim çünkü. Ne zaman olduğunu hatırlamıyorum ama Décines'de bir 24 Nisan anması günüydü. Ben orada doğdum ve büyüdüm. Anmaya Louis Mermaz gelmişti, Vienne belediye başkanı ve milletvekili. Ben de o dönem yeni neslin, genceğin kurduğu bir derneğin üyesiyim. Anmadan sonra Mermaz'ı bir kafeye davet ettik, konuşmak, tanışmak için. Kafede konuşurken işte sorular soruluyor, tartışmalar oluyor, o an fark ettim ki Mermaz inanılmaz iyi tarih biliyordu, bense onun söylediği hiçbir şeyi bilmiyordum. Kendi kendime şunu dediğimi hatırlıyorum: “Nasıl olur da

o, bir Ermeni olmamasına rağmen tarihimizi bu kadar iyi biliyorken ben hiçbir şey bilmiyorum?” Sanırım o anda karar verdim tarih okumaya, bilinçsizce. Böylece tarih okudum ama öğretmen de olmak istiyordum, eh Fransa’da hem tarih hem de coğrafya yapıyorsunuz öğretmen olduğunuzda. O nedenle Fiziki Coğrafya alanında da bir diplomam vardır. Çok daha sonra fark ettim ki, bu iki konu, tarih ve coğrafya, tam da Soykırma uğramış, topraklarından edilmiş ve hayatta kalmış bir ailenin kızı olduğum için benim ilgimi çekiyor. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Öte yandan söz konusu olan Ermeni Tehciri’ni bir Ermeni öğretmen olarak Fransız okullarında ve genellikle de Fransız olan öğrencilere anlatmak olduğunda, bir çekincenin de baş gösterdiği tespit edilebilir. Fransız-Ermeni öğretmenler, konuya dair yaklaşımlarının nesnel ve tarafsız olduğu konusunda öğrencilerini ikna etme kaygısı gütmektedirler. Bu doğrultuda geliştirilen bir taktik, Ermeni olduğu bilgisini öğrencileriyle paylaşmama olabilmektedir. Bir diğer taraftan da Fransız-Ermeni öğretmenler açısından Ermeni Tehciri konusunu bir “ders” olarak işlemek Fransız meslektaşlarına kıyasla daha kolaydır. Böylesi bir tarihsel felaketin bizatihi muhatabı olarak, gerek aile içerisinde gerekse cemaatte anlatılan hikâyelerden, tanıklıklardan faydalanabilmekte, konuyu daha nitelikli bir şekilde ve derinlemesine ele alabilmektedirler.

Ben nesnel ve tarafsız olmaya dikkat ediyorum, mesela bir sınıfım var, onlara geçen seneye kadar Ermeni olduğumu söylemedim. Görüyorsunuz ya, gerçekten nesnel olmaya çalışıyorum. Ermenilerde böyle bir kompleks var sanırım, ama bunu mesela *Shoah* anlatan bir Yahudi öğretmende göremezsiniz, o kendini de anlatıya katar. Bence tarihsel olaylar ile aramıza bir mesafe koymak zorundayız. Halbuki benim diğerlerine [Fransız öğretmenlere] göre bu konuyu anlatmak için daha fazla olanağım var, çünkü elimde fotoğraflar var, tanıklıklar var. Ama işte, gelin görün ki... (Fransa Fransız Okulu 6, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Ermeni öğretmenlerin Fransız meslektaşlarına nazaran Ermeni Tehciri’ni anlatmak konusunda daha yetkin ya da daha fazla olanağa sahip oluşu, iki grubu birbirinden farklılaştıran tek unsur değildir. Fransız öğretmenler açısından, 1. Dünya Savaşı başlığı altında açılan bir alt-tema olarak Ermeni Tehciri’ni işlemek her zaman mümkün olamayabilmektedir. Müfredat uyarınca bir saat ayrılması gereken bu konu, çoğu öğretmen için ya konuya hâkimiyetindeki yetersizlikten ya da müfredatı yetiştirme kaygısından dolayı bahsedilip geçiliveren bir mesele olarak görülür. Fransız öğretmenler, detaya girmeden, ders kitabında sunulan yönergelere dayanarak bir ders işlerler.

Ortaokulda, 3. sınıf kapsamında inceleniyor. Ders kitabında iki sayfa ayrılmış durumda. 1. Dünya Savaşı altında sivil nüfusa yönelik şiddet teması üzerinden işliyoruz. Çok detaya girmiyoruz ama Ermeni Soykırımı’ni anlatırken nedenlerinden, faillerden, hükümetten ve Jön Türklerden bahsedip nasıl uygulandığını anlatıyoruz, öldürülenlerin sayısını ve sonuçlarını söylüyoruz. Buna bir saat ayırıyoruz, belki daha az da ayırabiliriz ama biz bir saat ayırıyoruz. Sonra lisede 1. sınıfta yine 1. Dünya Savaşı başlığı altında yine benzer bir şekilde işliyoruz. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [1])

Bu görüşmecinin saydığı bütün konuların, yani Ermeni Tehciri'nin sebepleri, uygulanışı ve sonuçlarına dair bütünsel bir anlatının bir saatlik bir ders kapsamında öğrenciye aktarılması, üstüne üstlük bu öğrencilerin söz konusu tarihsel coğrafya ile hiçbir organik bağlantıları bulunmadığı göz önüne alındığında, yapılabilir olsa da ne kadar etkili olacağı ya da öğrencilerde geriye ne bırakacağı tartışmalıdır. Nitekim, Ermeni bir görüşmecinin aktardığı üzere, öğretmenler de hem konuyla ilgili bilgilerindeki sınırlılık, hem de zamansal sıkışmışlıktan dolayı konuyu atlamayı tercih etse de, konuyu anlattığında bile bu bir saatlik dersten bir sene sonra öğrenci her şeyi unutmakta, geriye hiçbir şey kalmamaktadır.

Ben 6. sınıftan mezuniyet senesine kadar derslere giriyorum. İşte mesela 1. sınıfta normalde anlatıyoruz. Ama meslektaşlarımızın çoğu bilmiyor [Ermeni Tehciri'ni]. Sordum onlara niye anlatmadıklarını, “zamanımız yok” diyorlar. Eh, ben zaman buluyorum. Belki her şeyi anlatamıyorum, ama gene de anlatıyorum. Gerçi her hâlükarda, bir sonraki sene öğrencilere sorduğumda “ne hatırlıyorsunuz?” diye hiçbiri cevap veremiyor. Bir bakıyorsunuz, hepsi gitmiş! (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Öte yandan öğretmenlerin zaman yetersizliği nedeniyle konuyu atlaması da artık pek mümkün değildir; zira resmi tarih müfredatının bir parçası olan Ermeni Tehciri her an merkezi sınavlardan birinde öğrencilerin karşısına çıkabilir. Henüz gerçekleşmiş olmasa da, böyle bir ihtimalin varlığı bile yeterli olabilmektedir. Diğer taraftan, anlatının içeriğini ve kapsamını belirlemek öğretmenlere kalmış olduğundan, müfredata uymak kaygısıyla konuyu aktarsalar bile, bu sefer bilgi eksikliği engeline takılabilmekte, üstünkörü bir anlatıyla yetinmeyi tercih edebilmektedirler. Bu noktada Ermeni Tehciri'ne dair nüanslı bir anlatı sunabilmek, bu kaygıyı gütmek, çoğunlukla Ermeni kökenli Tarih-Coğrafya öğretmenlerine düşmektedir.

Fransa'da ona uygun olarak öğretmeniz gereken bir çerçeve var. On saat ayıramazsınız. Şimdi biz bu konuda mücadele veriyoruz, neden? Şu ana kadar [Ermenilerin Soykırımı] konusu seçmeliydi, şimdi artık resmi oldu. Artık zorunlu, müfredatta var. Bu da demek oluyor ki Brevet sınavlarında çıkabilir, ortaokul sonunda. Öğretmenleri ancak bununla ikna edebilirsiniz, “dikkat edin, ortaokul sonunda böyle bir sınav var, Brevet, orada bu konu çıkabilir” diyerek. [...] Ben öğrencilerimden Brevet sınavının konuları altında olan herhangi bir temayla ilgili bir ödev hazırlamalarını isteyebilirim. İşte, görüyorsunuz ya, bu artık resmi bir konu. O nedenle öğrencilerime diyebilirim ki, “Ermenilerin Soykırımı”nı açıklayan yirmi satırlık bir kompozisyon yazın.” Bakın, ben “Ermenilerin Soykırımı” diyorum, ama ders kitabında hâlâ “Ermeni Soykırımı” yazıyor. Görüyorsunuz ya, ben böyle bir nüans da verebiliyorum onlara. Niye Ermenilerin Soykırımı? Benim nazarımda Ermeni Soykırımı “iyi de mağdur olan kim?” sorusunu sordurtuyor. Oysa Ermenilerin Soykırımı dediğinizde kimin mağdur olduğu konusunda hiçbir kafa karışıklığı kalmıyor. (Fransa Fransız Okulu 6, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Öğretmenlerin Ermeni Tehciri'ni Fransız okullarında anlatmak konusunda gösterdikleri isteksizliğin son bir halkası da öğrenciler arasında Türk kökenli çocukların bulunması olarak kendini göstermektedir. Daha önce Fransa'da Yahudi

Soykırımı eğitimi ile ilgili bölümde alıntılandığı üzere Fransız öğretmenlerde Müslüman öğrencilerin antisemitist eğilimleri olduğu algısından hareketle Holokost'u anlatmaktan imtina etmesi gibi, Türk öğrencilerin bulunduğu okullarda da Ermeni Tehciri'ni anlatmama eğilimi baş gösterebilmektedir. Buna göre ilk akla gelen, Türk nüfusun yoğun olarak yaşadığı Strasbourg kenti olmakta, hatta bir görüşmecinin aktardığı üzere bu konu internetteki forumlarda da geniş yer bulmaktadır.

Sonuçta Ermeni Soykırımı, failleri tarafından inkâr edilen bir olay. Ben bunun bir Soykırım olduğunu biliyorum, çünkü bu benim kişisel tarihimin de bir parçası. Öğrencilerim bana sorduğunda “Adınızın anlamı nedir? Hangi dil bu?” diye, onlara anlatıyorum kendi hikâyemi de. [...] Ama benim öğrencilerimin çoğu Fransız. Hiç Türk öğrencim olmadı. Strasbourg'da yaşamıyorum sonuçta. Ben de merak ediyorum, eğer Strasbourg'da olsaydım bu konuyu nasıl anlatırdım? Orada da [Türk öğrencilerin gittiği] okullarda aynı şekilde mi anlatılıyor acaba Ermenilerin Soykırımı? Normalde öyle olmalı, ama ister istemez aynı şekilde sunamıyorsunuz meseleyi. Strasbourg'da bir mektup tartışması olmuştu, orada güçlü bir Türk cemaati var ya, onlar örnek bir mektup hazırlamışlar, o dolaşıyordu her yerde. Ben de internette bir forumda görmüştüm. Türk ailelerin okul yönetimine göndermesi için hazırlanmış bir mektup örneği, kabaca “Hayır, kabul etmiyorum, benim kızım, benim oğlum, Soykırım konusunun işlendiği derse girmeyecek, bu bir yalan” diyordu. (Fransa Fransız Okulu 6, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Ermeni Tehciri'ne dair Türkiye ve Ermenistan arasındaki gerilimin gölgesi uzundur; Fransa'nın kamu okullarında öğretmenlik yapan Ermenilere kadar uzanır. Öyle ki, henüz Ermeni Tehciri'nin resmen tanınmadığı, dolayısıyla da ne ders kitaplarına, ne de tarih müfredatına girmediği bir dönemde Tarih-Coğrafya öğretmenliği yapan bir Ermeni görüşmeci, Türkiyeli olduğunu bildiği bir öğrencisinin ebeveynleri ile karşılaşmasında bu gerilimi sonuna kadar hissettiğini hatırlıyor.

Benim sınıfımda Türk öğrencilerim oldu daha önce. Ama henüz Soykırımı anlattığımız bir dönem değildi. Çok böyle öğrencim vardı [Türkiye'den] gelen, onlara sorardım hatta, merak ederdim çünkü, “Siz Türk müsünüz yoksa Kürt müsünüz?” diye. Bir kere, öğrencilerimizin ebeveynleri ile görüşmelerimiz var, o zaman bir Türk öğrencimin anne-babası da gelmişti. Oğulları benim sınıfımda, ben de onun öğretmeni olarak görüşüyorum ailesiyle. Oğullarının durumundan falan bahsediyorum. Sonra, vedalaşırken, babası elimi sıktı. Ve o elim çok uzun süre ağrıdı, çok canım yanmıştı. Yaklaşık yirmi sene [evvel]. Orada kişisel bir hikâye devreye girdi kanımca. Açıkçası çocukluğumdan beri benim için böyledir, ben hümanistim ama yine de şu koca dünyada sevemediğim tek bir insan varsa o da Türklerdir. Ve bu el de bunun bir sembolüdür. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Öte yandan Ermeni Tehciri'ni anlatma zorunluluğu, sadece müfredatlardan ya da Ermeni öğretmenler için olduğu üzere kişisel bir bilinçten kaynaklanmamaktadır. Ermeni Belleği Araştırma ve Arşivleme Derneği (*Association pour la Recherche et l'Archivage de la Mémoire Arménienne – ARAM*) bünyesinde çalışmalarda bulunan Astrid Artin-Loussikian açısından Ermeni Tehciri'nin eğitimi son derece önemlidir. Sadece bir tarih öğretmeni sıfatıyla ya da kişisel tarihin getirdiği bir ödev bilinci ile değil, aynı zamanda Fransız yurttaşlık eğitimi anlayışına da paralel bir evrensel

sorumluluk anlayışıyla da konuya yaklaşan bu görüşmeci için 20. yüzyılda gerçekleşmiş bütün soykırımlara dair kapsamlı ve nitelikli bir eğitim sunmak bir zorunluluktur. Zira, Yahudi Soykırımı konusunda gösterilen hassasiyete benzer bir biçimde, bütün bir soykırımları çalışmak, kitlesel imha makinesinin nasıl işlediğini çözümleyerek gelecekte benzer felaketlerin yeniden üretilmesini önleyecek mekanizmaları geliştirmek yönünde atılmış bir adımdır.

Bir kere unutmamak ve yeniden olmasını engellemek için öğretmek gerekiyor. Kötülük hâlâ var. Bir yerde ne zaman ayrımcılık yapılsa, birileri hedef gösterilse, önyargılar devreye girse, işte böyle böyle başlıyor bu. Mesela burada Binler Kampı (*Camp de Milles*)¹²⁰ var, orada çok iyi anlatmışlar bunu. Soykırım aşamasından önce ne yapılıyor? Önce bir nüfusu ayrıştırarak, ötekileştirerek başlanıyor. 1930'larda Nazilerin yükselişiyle birlikte Yahudilerin de başına gelen tam olarak budur. Çünkü bu o ideolojinin bir parçasıdır. O nedenle ben mesela Pan-Turanizm de anlatıyorum. Daha küçük yaştakilere şöyle de anlatabilirsiniz, Ermeniler Türklerden önce de orada yaşıyorlardı, oranın yerlileri Ermenilerdi ama sonra başka insanlar gelip onların topraklarını işgal ettiler. Böyle anlatmak da açıklayıcı olabiliyor çocuklar için. O nedenle bir şekilde anlatmak lazım, öğrencilerin bu mekanizmayı anlamasını sağlamak lazım ki bir daha olmasın, yeniden başlamasın. Bir de buna tepki göstermenin önemini de anlatmak gerekiyor, o nedenle direnişten de bahsetmek önemli. (ARAM Gönüllü Eğitmeni, Astrid Artin-Loussikian)

Bu evrensel sorumluluk algısı, Fransız müfredatını takip etme zorunluluğundaki devletle sözleşme altındaki Ermeni Okullarında da kendini göstermektedir. Fransa Ermeni Okulu 1 direktörü olan görüşmeci, bu okulda Fransız müfredatı uyarınca verilen Tarih-Coğrafya dersinde Ermeni olmayan bir öğretmen tarafından Tehcir'in anlatılıyor oluşunu son derece önemli bulduğunu belirtiyor.

Bugün "Soykırım" dediğimizde, bu artık evrensel bir vicdanın ve tarihin parçasıdır. Öğrenciler için de böyle bir tarihin sadece Ermeni bir öğretmen tarafından ya da sadece Ermeni ders kitaplarında anlatılmadığını görmek önemlidir. Kendi okullaşma dönemi boyunca, bir Tarih-Coğrafya öğretmenin de bu konuyu işlediğini görmesi çok önemlidir, zira bu evrensellik algısını pekiştirir. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

Ermeni Tehciri'ni Tarih-Coğrafya dersleri kapsamında bir saatlik bir ders olarak ele alan öğretmenlerin konuyu nasıl işlediğine geçecek olursak, öncelikle ders kitaplarının kullanımına bakmak gerekir. Zira ders kitaplarında, daha önceki bölümde incelendiği üzere (Bkz. Bölüm 4) daha az bilgi içerikli ve daha çok tarihsel dokümanlara, fotoğraflara, haritalara ve interaktif etkinliklere dayanan bir sunum söz konusudur. Dolayısıyla daha en baştan ders kitapları, Ermeni Tehciri'ni bir "vaka analizi" olarak incelemeyi gerektiren bir çerçeve teşkil eder. Bu doğrultuda hemen tüm görüşmeciler,

¹²⁰ 2. Dünya Savaşı esnasında Nazi işgali altındaki Fransa'da kurulan toplama kamplarından biri olan Binler Kampı, özgülleşmenin ardından 1990'larda müzeye dönüştürülmüştür. Marsilya ve çevresinde Soykırım eğitimi kapsamında okullar tarafından en sık ziyaret düzenlenen müzelerden biridir, Ermeni okulları da öğrencilerini bu kampa götürmektedir.

eğer bu konuya değinip geçmek yerine bir tam ders saati ayırıyorlarsa, ders kitaplarının sunduğu bu dokümanları kullandıklarını ya da kendileri başka dokümanlar bulup getirdiklerini belirtmişlerdir.

Ben sıklıkla dokümanlardan yola çıkıyorum. Bu tabii ders kitapları konuya iki sayfa ayırıp bu dokümanları zaten sunduğu zaman daha kolay oluyor. O zaman önümüzde fotoğraflar, bir harita, bir telgraf falan oluyor. O da yoksa ben öğrencilere gidip araştırma yapmaları için bir önceki dersten sorular veriyorum. Onlara dokümanları vermiyorum ama araştırmaları için sorular veriyorum, mesela bu olay nerede olmuş, ne zaman olmuş, niye olmuş, bunun gibi sorular. Bir de bu konuyu sınıfa göre işlemek gerekiyor, çünkü 1. Dünya Savaşı 3. sınıfın konusu, yani gidip de 6. sınıfta bunu işleyemem. [...] Ama mesela şöyle bir şey yapıyordum; 24 Nisan günü eğer dersim varsa, o sınıfta Ermeni Soykırımı'ndan kısacık da olsa bahsedirdim. [...] Onlara bu günün anlamını ve önemini kısaca açıklardım. (Fransa Fransız Okulu 3, [Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Yine Ermeni bir başka Tarih-Coğrafya öğretmeni ise ders kitaplarında sunulan dokümanlardan ziyade kendi bulduğu ya da sahip olduğu belgeleri kullanmayı tercih etmektedir. Bu öğretmen, bir araya getirildiğinde bir hikâyeyi açığa çıkaran farklı tarihsel belgeleri kullanarak bir “zihin haritası” oluşturma yöntemini benimsemektedir. Belgelere ek olarak bir de video gösterimi yapan bu görüşmecinin seçtiği yayın, Tehcir'in 100. yılında (2015'te) *France 2* televizyonu tarafından röportaj yapılan Marsilyalı bir Ermeninin tanıklığını içermektedir.

Ben konuyu bir zihin haritası çıkartarak işliyorum. Bu haritaya dokümanları koyuyorum, Ermeni yetimlerin bir fotoğrafı, Morgenthau ya da Leslie Davis gibi bir diplomatın tanıklığı, bazen Talat Paşanın bir telgrafı ya da yayınlanan bir emir, işte aşağı yukarı dört beş farklı belge kullanıyorum. Bunları öğrencilere sunduktan sonra başlıyoruz tartışmaya, kim, nerede, ne zaman, nasıl, neden gibi. Sonra neden bunun bir “soykırım” olduğunu tartışıyoruz, kavramı açıklıyorum. Çünkü bu kavramı ilk kez bu esnada kullanıyoruz, sistemli bir ortadan kaldırma, bir halkın yok etme niyetiyle ortadan kaldırılması, bu ne zaman soykırım olarak adlandırılıyor falan. Biraz şundan da bahsediyorum, önceden buna katliam (*massacre*) diyorduk, Lemkin'den sonra adı soykırım oldu. Öğrenciler de daha iyi anlıyor. [...] Genelde belgelerle çalışıyoruz ama ben video da gösteriyorum. Mesela geçen sene *France 2* kanalının haber programında yayınlanan bir röportajı gösterdim. Bu videoda 100. yıl itibarıyla 105 yaşına girmiş, Marsilya'nın son Ermeni yetimlerinden birinin tanıklığı vardı. O dönem çok popüler olmuştu. [...] Bana sorarsanız, 14 yaşına girmiş öğrenciler ile bu konuyu [Soykırımı] kişisel güzergahlar üzerinden işlemek lazım. Yani tanıklıklar. (Fransa Fransız Okulu 6, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Ermeni bir Tarih-Coğrafya öğretmeni görüşmecinin bu alıntının sonunda vurguladığı nokta, yani bir kişinin tanıklığından yola çıkarak Ermeni Tehciri'ni anlatma tercihi, Tehcir'in işlenişine dair bir diğer önemli pedagojik yaklaşımı teşkil eder. Esasen tarih ders kitaplarında Tehcir'e adanmış iki sayfalık bölümde en az bir tane tanıklığa yer verilmekte, hayatta kalanın deneyimi alıntılanmaktadır. Fakat bu alıntı, diğer bütün dokümanlar gibi, öğrencilerin tarihsel bir belgeden hareketle tarih okuma ve tarihsel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla sunulur. Oysa ki bütün bir anlatıyı bir kişinin

başından sonuna Tehcir esnasında yaşadıkları üzerinden kurmak, öncesindeki ve sonrasındaki hayatına da yer vermek ve böylece kişisel (mikro) bir tarihten hareketle bir tarihsel olayı açıklamak daha farklı bir pedagojik yaklaşım ihtiva eder. Bu yaklaşım, Soykırım eğitiminde “insandışılştırma karşısında yeniden insanlaştırma” (*déshumanisation – réhumanisation*) yaklaşımına tekabül etmektedir. Eğitim Bakanlıklarının talebi üzerine Vincent Duclert öncülüğünde kurulan “Soykırım Eğitimi ve Araştırmaları Komisyonu” tarafından kaleme alınan raporda da en sık vurgulanan pedagojik yöntemdir bu. Raporda da vurgulandığı üzere, kitlesel suçların ve orantısız şiddetin ortaya koyduğu insanlık dışı (*inhumanité*) uygulamalar karşısında dünya uygarlığının insani niteliğine yeniden kavuşabilmesi, bir anlamda insandışılştırılmış olan kurbanlara da insanlıklarının iadesi ile mümkündür. Kurbanların insan olduğunu hatırla(t)mak, onlara yaşamlarını geri vermek, Soykırım ve kitlesel suçlar ile mücadele amacı güden her türlü eğitimsel faaliyetin başat stratejisi olarak görülmelidir. Bu doğrultuda insanlıkdışı deneyimleri yoğun ve ağır bir biçimde gözler önüne seren, ama aynı zamanda sözlerini taşıdığı kurban öznenin hayatını ve insanlığını da barındıran tanıklıklar, özellikle de edebi ve sanatsal temsiller aracılığıyla Soykırım eğitiminde vazgeçilmez birer başvuru kaynağı olmalıdır (Duclert, 2018, 104-105). Yukarıda alıntılanan Ermeni kökenli Tarih-Coğrafya öğretmeni görüşmeci, tam da bu meseleye parmak basarak, Tehcir ile açılmış olan yaranın derinliğine rağmen bu konuyu anlatmak yönünde gösterilen dirayetin esas kaynağı, insandışılştırma sonucunda gelen travmayı aşmak ve insanlığı hatırlamaktır. Bu nedenle Tehcir’den önce de Ermenilerin bir yaşamı olduğu, bir edebiyatı, bir geçmişi olduğu mutlaka bu anlatının bir parçası haline gelmelidir.

Biz Ermenilerde, nihayetinde bu olay tanınmamış olduğundan, inkâr edildiğinden, süreklileşmiş bir yara var, iyileşemiyor. Bu benim kimliğimin bir parçası da diyebilirim. Ama sadece bu değil. Asıl sorun bizim için, bu travma ile başa çıkmak. Halbuki Ermeni olmak demek sadece Soykırım demek değil. O nedenle Soykırımdan önce bir hayatımız olduğunu da göstermek zorundayız. Kimdir bu Ermeniler, nerede ne zaman yaşamışlar, tarihleri nedir, kültürleri ve edebiyatları nedir? Bir yandan da Ermeni uygarlığı Doğu’dan çok Batı’dır. Ben hep böyle gördüm, biz hep “Batılı” idik. (Fransa Fransız Okulu 6, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni])

Bununla birlikte bu öğretmen, kendi Tarih-Coğrafya dersleri kapsamında böylesi bir anlatıyı kuracak zamana sahip olmadığından, daha çok ARAM bünyesinde gerek Ermeni, gerekse Fransız okullarına yönelik hazırladıkları eğitimsel faaliyetler kapsamında bu amacını gerçekleştirebilmektedir. Söz konusu faaliyetler, farklı kültür

dernekleri tarafından organize edilen eğitimsel etkinliklerin incelendiği bir sonraki bölümde (Bkz. Bölüm 5.1.4.3) daha detaylı olarak incelenmiştir.

Fransız okullarında Ermeni Tehciri'nin işlenişine dair çok daha radikal bir örnek, Paris Pantin'da bulunan bir lisede ortaya konmuştur. Bu lisenin Tarih-Coğrafya öğretmenleri, müfredat gereği verilmesi gereken “Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi” (*Education morale et civique* – EMC) dersi kapsamında müfredatın öngördüğü programı bir kenara koyarak, bütün bir seneyi 20. yüzyıl soykırımları konusuna adamaya karar vermişlerdir. Saha çalışması kapsamında bu liseden üç öğretmen ile bir buluşma gerçekleştirilmiş ve geliştirildikleri bu proje hakkında görüşülmüştür. Öğretmenler, görüşme esnasında, böyle bir projeye nasıl karar verdiklerini şu sözlerle aktardı:

Bize ilham veren Ruanda [Soykırımı] oldu. Çünkü Fransa'nın bu Soykırım'da önemli bir sorumluluğu var ve fakat bu sorumluluk hiç konuşulmuyor. [Bizi etkileyen] özellikle Audoin-Rouzeau oldu. Tamamen onun konuşmasından sonra böyle bir fikir geldi aklımıza, onun soykırımlar üzerine yaptığı çalışmalar üzerine kafa yormak istedik. Kendi kendimize dedik ki, bu öğrencilerle beraber yapmak için çok iyi bir çalışma olabilir. Hatta bu alanda çalışan tarihçileri de sınıfa davet etmek istedik ama şu ana kadar başarılı olamadık. Audoin-Rouzeau geçen sene gelecekti, gelemedi. Başlangıçta tüm soykırımları ele almadık, ilk sene sadece Ruanda'yı çalıştık. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [1])

Bizi harekete geçiren Audoin-Rouzeau oldu. Çünkü kendisi kitlesel suçlar, pardon katliam suçları üzerine uzman biri ve bir konferans düzenliyordu iki sene önce. Kendi kişisel hayatından ötürü de özellikle Ruanda Soykırımında uzmanlaşmış. Biz de işte onun düzenlediği konferansı duyduk, ona katıldık. Bizim kendi projemiz de onun bir sonucu olarak çıktı. Çünkü kendisine *Le Monde* gazetesinde yayınlanan bir makale üzerinden saldırılar oldu. Biz de o tartışmalara tanık olduk. Her şey öyle başladı. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [2])

Görüşmecinin bahsettiği “Hakikate Dair bir Söylem Tutturmak, Fransız Karşıtı Olmak Değildir” başlıklı *Le Monde* makalesi, Audoin-Rouzeau'nun Ruanda Soykırımı ile ilgili çalışmalarının yanı sıra Fransa'da bugün tarih derslerinde kapsamında Tutsilerin karşı karşıya kaldığı insanlıkdışı muamelenin ve uğradıkları kitlesel suçun giderek daha az yer tutmasıyla ilgili bir bölüm de yer almaktadır. Buna göre Audoin-Rouzeau, Ruanda Soykırımı'nın Fransız belleğinin bir parçası olarak görülmediğini, bu nedenle de Fransız tarih eğitiminde önemli bir etken olarak görülen “aktarım”dan (*transmission*) dışlandığını belirtmektedir. Röportajı gerçekleştiren *Le Monde* muhabiri, ufak bir künye hazırlayarak Audoin-Rouzeau'nun akademik olduğu kadar siyasi çalışmalarına da değinmiş, bu minvalde Fransız arşivlerinin açılması yönünde yaptığı çağrıyla da “Fransa'nın Soykırım'daki rolü ile yüzleşmeye davet” olarak betimlemiştir (Sémy, 2017).

veriliyor; nasıl bir felsefe öğretmeni verecek olsaydı soyutlamadan falan hareket edecektiye, biz yapınca da böyle oluyor. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [3])

İlk seneyi Ruanda üzerine araştırmalar ve okumalar ile geçiren öğretmenler, bir sonraki sene, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, bu sefer 20. yüzyıldaki tüm soykırımlar üzerine bir plan çıkartarak yine EMC dersi kapsamında işlerler.

Geçen seneden beri, Tarih-Coğrafya öğretmenlerinin inisiyatifiyle EMC dersi kapsamında 20. Yüzyıl soykırımları üzerine bir çalışma gerçekleştiriyoruz. Sırasıyla Doğu Afrika'da Hereroları, Ermenileri, Ukraynalıları Yahudi Soykırımı'nı ve Ruanda'yı işliyoruz. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [1])

Öğretmenlerin bütün bu soykırımlar üzerine herhangi bir eğitimi ya da formasyonu olmamıştır, bütün çalışma, hazırlık aşamasında öğretmenler tarafından yapılan araştırma ve okumalara dayanmaktadır. Bu noktada kendilerine, benim de katıldığım *Mémorial de la Shoah* (Yahudi Soykırımı Anıtı) adlı vakıf tarafından organize edilen öğretmen eğitimlerinden bahsettiğimde ise haberleri olduğunu fakat devlet sübvansiyonu olmadığından katılamadıklarını aktardılar. Görüşme yaptığım üç öğretmenden yalnızca biri *Mémorial* bünyesinde Ruanda Soykırımı ile ilgili bir eğitime katılmıştı. Bir anlamda bütün bu süreç, onlar için de bir özöğrenim süreci (*auto-formation*) olarak tezahür etmiş görünmektedir.

Biz kendimiz çalıştık, kendimiz araştırdık, kitaplar okuduk. Ulusal eğitim kapsamında pek az formasyon alıyoruz, devlet buna bütçe de ayırmıyor. Bir formasyon olduğunda da bizim katılabileceğimiz garanti değil ya da bizim amacımıza, ilgilerimize hitap etmiyor oluyor. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [1])

Dolayısıyla öğretmenler beraber hazırladıkları programa uygun olarak kendi sınıfları ile EMC derslerinde soykırımları işlerler. Yine öğretmenler tarafından ifade edildiği üzere dersler 2 haftada bir bir saat olarak işlenmektedir; zira konuların işlenişini kolaylaştırmak ve etkileşimi arttırmak amacıyla öğretmenler sınıflarını ikiye bölmüşlerdir. Böylelikle her hafta bir gruba ders verirlerken iki haftada bir de farklı bir vakayı ele alırlar. Neticede aşağı yukarı on öğretmen, lisenin birinci sınıfındaki öğrencileri ile altı aylık bir süreç boyunca 2 haftada bir bir soykırım üzerine çalışmaktadırlar.

Tarih-Coğrafya öğretmenlerinin hazırladığı program, kronolojik olarak başlamamaktadır. Öncelikle “soykırım” kavramını açıklamak gerektiğinden ilk olarak Yahudi Soykırımı işlenmekte, sonra *imprescriptibilité* yani zaman aşımına uğramayan suçlar olgusu vurgulanmakta ve böylece 20. yüzyılın ilk soykırımı kabul ettikleri Hererolara bağlayarak ilk dersi sonlandırmaktadırlar. Kavramların sunumu özellikle

önemli görünmektedir, zira öğrencilerin en büyük kafa karışıklığının kavramlar karşısında yaşandığını gözlemliyorlar.

Kelime hazinesi açısından üzerinde özellikle durduğumuz belli kavramlar var. Soykırım, insanlığa karşı suçlar falan, bunlara özellikle vurgu yapıyoruz, benzer şekilde zaman aşımına uğramayan suçlar olgusuna da. Bu çıkış noktası oluyor, bunları iyi bir şekilde anlamaları gerekiyor. [...] Şimdi sonuçta bütün bu kavramlar 2. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkmış, o nedenle önce Shoah ile başlıyoruz seneye. Bir kere bütün kavramları tanıdıktan sonra kronolojik bir sıraya dönüyoruz. Her soykırımı birer saat ayırıyoruz ama Ruanda'yı daha detaylı ele aldığımızdan o biraz daha uzun sürüyor. Çünkü başta çıkış noktamız oydu. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [1])

Shoah konusunda bile aslında [öğrenciler] çok fazla bir şey bilmiyor. Hatta ortadan kaldırma (*extermination*) ile toplama (*concentration*) kavramlarını birbirine karıştırıyorlar. Bir kere bunları açıklamak, iyice anlamalarını sağlamak gerekiyor. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [3])

Programın uygulanışını kolaylaştırmak amacıyla öğretmenler bir de PowerPoint sunum hazırlamıştır (Ek – C). Toplamda 107 slaytlık bu sunum içerisinde, öğretmenlerin bahsettiği sıralama ile kavramlar ve soykırımlar ele alınmakta, görseller, arşiv belgeleri, fotoğraflar da sunulmaktadır. Görüşme esnasında öğretmenlerin aktardıklarına paralel olarak sunum, öncelikle 2. Dünya Savaşı ve Yahudi ile Çingenerin sistemli ortadan kaldırılması ile açılırken, odak noktasını ise katliam uygulamalarından ziyade savaş sonrasında faillerin yargılanması ve suç tanımları ekseninde çizmektedir. Böylece Soykırım Çalışmalarının hukuki zeminini de teşkil eden ana kavramlar nasıl bir bağlam içerisinde ortaya atıldıkları üzerinden tartışılmakta ve betimlenmektedir. Örneğin “soykırım” kavramının ortaya çıkışını konu alan slayt, Lemkin'in 1915 Ermeni katliamlarından etkilendiğini ifade etmektedir (Şekil A.6.a). Ardından sunum 20. yüzyıl soykırımlarını listeleterek tarihlerini, faillerini ve varsa adlandırıldıkları özel isimleri sunmaktadır (Şekil A.6.b). Sunum içerisinde Ermeni Tehciri'ne toplamda 12 slayt ayrılmıştır. Bu slaytların en az yarısında fotoğraflar, haritalar ve gazete kopyaları yer almaktadır. Geri kalan yarısı ise olayın faillerinin tanıtımına, tarihsel bağlamın sunumuna, rakamlar düzeyinde bilançosuna, tehcir uygulamasına ve sonuçlarına, son olarak da devletin inkâr politikasına değinen detaylı metinler içermektedir. Önemli bir nokta, Ermeni Tehciri'ne girişi takip eden slaytta Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde Ermeniler dışında Pontus Rumlarının ve Süryanilerin de soykırımı uğradıklarını belirten rakamlar yer almaktadır (Şekil A.6.d). Daha sonraki bir slaytta da Yunanistan hükümetinin 19 Mayıs 1919'un 75. yıldönümünde Pontus Rum Soykırımını tanıdığını ifade etmektedir. Keza İttihat ve Terakki Cemiyeti tarafından uygulamaya konan katliamların niyetliliğinin (*intentionnalité*) tartışıldığı slaytta da Ermeni, Rum ve

Süryani nüfusa yönelik politikalar birlikte tartışılmakta, genel olarak bir “Hristiyan karşıtı kampanya” olarak betimlenmektedir (Şekil A.6.e). Aynı slaytta “soykırım” kavramının ancak 1944’te icat edilmiş olsa bile uzmanların büyük kısmının bu olayı “soykırım” olarak adlandırmak konusunda hemfikir olduğu da vurgulanmaktadır. Son olarak Türkiye Devleti’nin 1915 olaylarını “soykırım” olarak adlandırmayı reddetmesini konu edinen “Devlet inkârcılığı” başlıklı bir slayt bulunmaktadır. Bu slayt, Türkiye’nin inkâr gerekçelerine dair Yves Ternon’dan şu alıntılarını yapmaktadır (Şekil A.6.f):

- çünkü Türkiye bir suçtan fayda sağlamıştır, bir başka deyişle büyük bir bölümü Ermeniler ve başka Hristiyan azınlıklar tarafından meskun edilen topraklarda etnik bir temizlik yapmıştır.
- çünkü Türkiye Ermeni mal ve mülklerine el koyarak fayda sağlamıştır.
- çünkü Türkiye bu hakikati inkâr ederek kurulmuştur ve kendi yalanının kapanına kısılmıştır.

Öğretmenlerin birlikte geliştirdikleri ve uyguladıkları sunum ya da ders planının ötesine geçenler de olabiliyor. Örneğin görüşmecilerden biri, bir ders dönemi boyunca işledikleri soykırımlar üzerine son derste karşılaştırmalı bir analiz yaptığını, bunun üzerinden de öğrencilerini ders ile ilgili değerlendirmeye kattığını belirtiyor.

Bunu herkes yapmıyor ama ben yapmıştım. Bir değerlendirme hazırlayıp soykırımları karşılaştırmıştım. Bir tane büyük tablo hazırlayıp, iki-üç soykırım üzerinden benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırması yapmıştım. Çünkü bu da amaçlardan biri, farklı soykırımları birlikte de görebilmek, hani tırnak içinde karşılaştırma yapmak, çünkü bazı nitelikleri de karşılaştırılmaz, o nedenle karşılaştırılabilir olan unsurları karşılaştırmak, mesela toplama kampları, tehcir gibi belli uygulamalar ortak bir nokta. (Fransa Fransız Okulu 5, Tarih-Coğrafya Öğretmeni [1])

Neticede Fransa Fransız Okulu 5 öğretmenleri, Fransa’da tarih eğitimi kapsamında yeterince irdelenemeyen ve fakat aslen ülkenin eğitim politikaları açısından son derece kritik bir önem teşkil eden bütün bir insanlığa karşı suçlar eğitimini kendi özörgütlenmeleri aracılığıyla gerçekleştirebilmişlerdir. Bununla birlikte, ilk etapta özetlenen öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak Fransız eğitim kurumlarında konunun ele alınışının tamamen öğretmenlerin inisiyatifinde olduğu tespit edilebilmektedir. Daha önce Fransa’da Ermeni Tehciri eğitimine dair geliştirilen politikaların, üretilen kaynakların ve verilen eğitimlerin ele alındığı bölümde de görülebildiği üzere, özellikle Tehcir’in 100. yılını çevreleyen atmosfer içerisinde eğitim politikası üreten devlet kurumları nezdinde büyük bir sıçrama yaşanmıştır. Bu doğrultuda gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin kullanımına sunulmuş, hepsi de online olarak erişilebilir durumda pek çok kaynak, belge, belgesel bulunmaktadır. Fakat bu

kaynakların kullanılması ya da önerilen ders planlarının uygulanması gene öğretmen tercihleri, öncelikleri, farkındalıkları doğrultusunda mümkün olabilmektedir. Kısacası bu sıçramanın pratikte tarih eğitime siyaret edebilmesi için öncelikle öğretmenler nezdinde konunun ehemmiyetine dair bir farkındalık yaratma ihtiyacı gözlemlenmektedir.

Her hâlükarda, kullanılsın ya da kullanılsın, gerek Fransız eğitim politikaları uyarınca ya merkezi pedagojik birimler ya da yerel rektörlükler tarafından, gerekse Ermeni eğitim ve kültür kurumları tarafından hazırlanmış ders planları, öğretmen kılavuzları, yardımcı kaynaklar ve sunumlar Ermeni Tehciri'nin öğretimine verilen öneme işaret etmektedir. Burada ortaokul 3. sınıf Tarih-Coğrafya dersi için hazırlanmış iki farklı ders planı incelenmektedir: *Campus numérique arménien* (CNA) tarafından önerilen ile Dijon rektörlüğü Tarih-Coğrafya birimi tarafından hazırlanan ders planı. Bu kaynaklardan ilki ARAM, sonuncusu ise *Eduscol* internet sitelerinde Ermeni Tehciri eğitimi kapsamında önerilen yardımcı materyaller arasındadır.

CNA tarafından hazırlanan ders planı, öğretmen kılavuzu ve öğrenci çalışma fişinin yanı sıra haritalar, gazete kopyaları, fotoğraflar, tanıklıklar gibi tarihsel belgeleri de içermektedir ("L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales 1914-1945 : Le génocide Arménien", 2013). Öğrenci çalışma fişi 3 sayfadan oluşmakta, her bir sayfada Tehcir'e dair farklı bir hususa temas edilmektedir. İlk sayfada 1915'in öncesinde yaşanan katliamlar ve Jön Türk devrimi, ikinci sayfada Tehcir kararının alınışı ve hazırlıklar, son sayfada ise Tehcir uygulaması konu edilmektedir. Fransız Tarih-Coğrafya eğitiminde gelenek olduğu üzere herhangi bir tarihsel anlatı içerikli metin kullanılmamış, sadece resmi arşiv belgeleri verilmiştir. Bu belgeler arasında Abdülhamid'in resmi fotoğrafçısı olan iki Ermeni kardeşin Fransızca promosyon afişi, "Kızıl Sultan Abdülhamid" temalı bir Fransız posta pulu, Ermenice bir pankartın görüldüğü ünlü 1908 Devrimi fotoğrafı, Teşkilat-ı Mahsusa'nın Tehcir kararını aldığı gizli toplantının tutanağı, Talat Paşa'nın 22 Eylül 1915'te Halep Vilayetine gönderdiği telgraf ve Ermeni Tehciri'nin güzergahları ile toplama kamplarını gösteren Kévorkian'ın ünlü haritası bulunmaktadır. Bu belgelerin hemen altında yer alan sorular üzerinden tarihsel bağlamın yorumlanması ve bilginin edinilmesi hedeflendiği açıktır. Nitekim örneğin Ermeni kardeşlerin promosyon afişi ya da 1908 Devrimi fotoğrafı üzerinden Ermenilerin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki koşulları üzerine tartışılması istenmekte, aynı zamanda afişin Fransızca yazılmış ya da Ermenice

pankartta “Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik” sloganının kullanılmış olması üzerinden Fransız-Ermeni ilişkilerine dair çıkarsamalar yapmaları beklenmektedir. Öğretmen kılavuzu ise bütün bir 3. sınıf müfredatını kapsamakta, 13 derslik programın 2. dersini ise Ermeni Tehciri’ne ayırmaktadır. Öğrenci fişinde yöneltilen soruların doğru yanıtlarının verildiği bu kılavuzda cevaplar çok kısa ve didaktik tutulmuş görünmektedir. Yine promosyon afişi ve Devrim fotoğrafı üzerinden gidilecek olursa, kılavuzda yer alan yanıtlar soruların açılımlayabileceği tartışmaları kısa kesmek ister gibidir. Afiş için yöneltilen “bu fotoğraf Osmanlı yönetici elitleri ile ilgili ne söylemektedir?” sorusunun yanıtı “Sultan’ın resmi fotoğrafçıları olduklarından Abdülhamid imzasını kullanmalarına izin verilmiş” olarak sunulmaktadır. Devrim fotoğrafında ise “Ermenilerin bu harekete katılımı açısından ne söyleyebiliriz?” sorusuna “Çok güçlü bir şekilde katılmışlardır” cevabı verilmektedir.

Dijon rektörlüğü tarafından hazırlanan ders planı (“Le génocide arménien, programme de 3^e”, 2012) ise öğretmen kılavuzunda dersin amacından edinilmesi beklenen kazanımlara kadar sağlam bir pedagojik çerçeve sunulmaktadır. Buna göre dersin amacı “Ermeni Soykırımı’nı açıklamak ve ana tema olan 1. Dünya Savaşı ile ilişkisini kurmak” olarak betimlenirken, öğrencilerin dersin sonunda “farklı bakış açılarını ayırt etme, faillerin niyetini kavrama ve tarihsel bilgiyi sınıflandırma, yorumlama, özümseme” becerileri kazanması beklenmektedir. Bununla birlikte dersin işlenişinde daha çok tarihsel anlatıya ağırlık verilmekte, sadece iki tarihsel belgeye (Goldhagen [2012]’den aktarılan Ocak 1915 tarihli bir belge ile Kévorkian’ın kitabında sunulan tehcir haritası) başvurulmaktadır. Öte yandan Taner Akçam ve Fuat Dündar’ın çalışmalarını kaynak göstererek bir özet sunan ders planı, katliam ve imha mekanizmasının ideolojik arka planına dair çok detaylı bir analiz ihtiva etmektedir. Fakat aynı sebepten ötürü ortaokul 3. sınıf kapsamında ele alınamayacak kadar akademik bir tartışmaya girildiği izlenimi yaratmaktadır. Dahası, alıntılanan eserlerde kullanılan teknik terimlerin tanımlamalarını da yapmadığından, bu seviyedeki öğrencilerin kavrayabileceği bir anlatıdan iyice uzaklaşmaktadır.

Toparlayacak olursak, henüz pratikte somut uygulamaların eksikliğine rağmen, Fransa’daki okullarda Ermeni Tehciri eğitimi için son derece gelişkin ve çeşitli bir pedagojik malzeme söz konusudur. Sonraki iki bölümde görüleceği üzere bu malzeme, özellikle Ermeni eğitim ve kültürel kurumlarında çok daha ileriye taşınabilmekte, gerek Soykırım eğitiminde benimsenen pedagoji, gerekse tarihsel anlatının mikro ve

makro ölçekler arasında paslaşan bir çerçeveyle zenginleştirilmesi açısından ilham veren örnekler ortaya çıkabilmektedir.

5.4.2 Ermeni Okullarındaki Ermeni Kültür Dersi Öğretmenleri

Daha önce de bahsedildiği üzere Fransa'daki Ermeni Okullarında Ermeni kültür derslerine giren öğretmenlerin büyük bir bölümü aslen Lübnan'da doğup büyümüştür. Kendi okullaşmasını Lübnan'ın Ermeni okullarında tecrübe etmiş bu öğretmenler açısından Fransa'nın koşullarına ve bağlamına dair sürekli bir karşılaştırma söz konusudur. Yeni bir ülkeye ve kültüre adaptasyon çabasının bir uzantısı olan bu durum, saha çalışması esnasında yapılan görüşmelerde sıklıkla Ermeni Tehciri, eğitim anlayışı ve Ermenilerin adalet arayışı ekseninde kendini göstermiştir. Örneğin Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi öğretmeni, kendi eğitim anlayışının kaynağını Lübnan olarak gösterirken, Fransa'da eğilimlerin çoğunlukla “siyasi” olduğunu belirtmiştir.

Pedagojiden, konuyu nasıl anlattığımızdan bahsederek, öncelikle kendi fikrimi paylaşayım, çünkü benim Lübnan'dan gelen kişisel bir deneyimim var, bu Soykırım'ın güncelliğine dair de bir mesele. Sonuçta inkârcılık var. Lübnan'da durum buradakinden çok farklı. Orada bu davaya, bu gayeye [*cause*] çok daha fazla angajeyiz. Burada da angajeyiz ama aynı seviyede değil. Çünkü burada daha çok siyasetten bahsediyoruz. Zira pek çok farklı siyasi akım var, hakikat başka, bunlar başka. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Lübnan deneyiminin bir parçası olarak, oradaki saha çalışması esnasında gözlemlenen duygusal tepki ve duyulurluk-anlaşılabilirlik talebi, Fransa'daki Ermeni Okullarının öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de başlangıç noktasını teşkil etmiştir. Hemen her görüşme, kendimi ve araştırmamı tanıttığım bir girizgahın hemen ardından gelen, görüşmecinin kişisel duygulanımlarını, beklentilerini ve algılarını ifade ettiği bir açıklamaya sahne olmuştur. Bir anlamda karşılarında oturan, onları dinleyen kişinin bir “Türk” olduğunun farkında olarak konuştuklarını ima eden bu açıklamalar, aynı zamanda görüşmenin ilerleyen aşamalarında gelen bütün diğer yorumlara ve ifadelere de zemin teşkil etmektedir. Diğer yandan da henüz baştan açıkça ifade edilen bakış açısı karşısında kendilerine soru yönelten kişinin samimiyetini test etmek, böylece görüşmenin akıbetini de kestirerek bir söylem benimsemek mümkün hale gelmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin görüşmenin başında ortaya koydukları açıklamaların temas ettiği ilk husus Türklere karşı duygulanımları ile ilgilidir. Pek çok görüşmeci, hayatlarında ilk kez bir Türk ile konuştuklarını parantez içinde belirtmiş, fakat bundan rahatsız olmadıklarını not düşerek Türklere dair bakış açılarını özetleyen bir açıklama

yapmışlardır. Bu açıklamalar, öncelikle adalet talebinin muhatabı olarak Türkleri içermektedir.

Bütün Türkleri sorumlu tutuyoruz. Eğer okullarda bir insanlık davası olarak Soykırımı anlamak ve anlatmak söz konusu olacaksa pek çok şeyi değiştirebiliriz, en azından gelecek nesilleri adalet talebini yükseltmek için hazırlayabiliriz. Çünkü bu adil bir talep. Nefret kaynaklı bir talep değil. Ne yazık ki bütün Ermeniler böyle düşünmüyor. Çünkü yeterince kültürel ya da eğitimsel yapımız yok. Ama önemli değil, nihayetinde kazanan biz olacağız. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Türklerin sorumlu tutulması ile adalet talebinin meşruiyeti arasındaki salınım, bir yandan da samimiyet sorgulamasını beraberinde getirmektedir. İnkarcılık karşısında var olma mücadelesi, büyük bir imha girişiminden sağ kurtulmayı başarmış bir halkın hayatını sürdürebilme mücadelesidir. Bu doğrultuda adalet yönünde somut adımların atılması, yine somut sonuçların elde edilmesine bağlıdır. Aksi halde sadece lafta kalan bir projeye dönüşür. Bu minvalde Türkiye'deki Ermenilerin temel taleplerinden biri olan “özür dileme” hem Ermenistan, hem de diasporanın geri kalanı için bir anlam ifade etmemektedir. Zira ortada affedilmesi mümkün olmayan bir deneyim vardır ve bu Ermenilerin “kanına” işlemiştir. İşte diasporada Ermeni Tehciri'nin öğretimi, böylesi bir mirasın aktarımıyla ilgilidir. Tarih, bu gerçekliğin dile getirilmesidir.

Tarih biziz, benim. Tarih olmadan ben hiçbir şeyim. Size bir örnek vereyim. Bir oğlum var, çok okur. Bana tarih ile ilgili bir soru sordu. Dedim ki, “ah oğlum, ben sana bir kitap vereyim.” O da cevap verdi : “Gerek yok, zaten biliyorum.” İnanamadım, “nasıl biliyor olabilirsin? Sen tarih okumadın.” Cevabı: “Elbette biliyorum, çünkü benim kanıma işlemiş durumda.” Ve gerçekten de öyle. Bu kanında taşıdığı bir şey. Hatta taşıdığından daha fazlası da var. Özellikle böyle hassas konularda tongaya düşmek çok kolay, içgüdüne güvenmek zorundasın. Örnek: Türk entelektüeller özür dilediğinde hiç inanmadım. Ee ne yani? Bu neye yarayacak? Bize ne getirecek? Bu özür bize topraklarımızı geri verecek mi? Kaybettiklerimizi geri getirecek mi? Benim kalbim hâlâ o topraklarda, ben hâlâ oradayım. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Türklerin samimiyeti meselesi, sadece inkârcılık karşısında dillendirilen bir husus değildir. Aynı zamanda Ermenilerin başlarına gelen böylesi bir felaketi anlamlandırma çabasının da bir parçasıdır. Bu doğrultuda Türkleri bu kadar uç bir uygulamaya götüren korku ya da öngörüler önem kazanır. Bugünden bakıldığında Türkiye'de homojen bir nüfusa sahip bir ulus-devletin kurulabilmesi, başlangıcında bu cumhuriyet rejiminin belli bir zenginliğe sahip olabilmesi, kendi bekasını böyle bir rasyonel çözümde görebilmesinden kaynaklanmaktadır. Türklerin samimiyeti, öncelikle Ermenileri ortadan kaldırma planına sadakatlerinde yatmaktadır; bu planın halen yürürlükte olması inkârcı siyaset üzerinden tekrar kanıtlanmaktadır. Dolayısıyla inkâr, Türklerin samimiyetle kabullenmesi gereken bir yok etme mekanizması olarak önümüzde uzanır. Bugün artık yüzleşilmesi gereken sadece 1915'te yaşananlar değil,

yüzyıldır yaşanmakta olmaktadır. Fakat bu yüzleşme, öncelikle siyasi çıkarların engeline takılmaktadır.

Ben öğrencilerime şunu anlatmaya çalışıyorum: Türkler hatalarını gayet iyi biliyorlar. Ama yine de insanları satın almak ve tarihlerini silmek için milyonlarca dolar harcamaya devam ediyorlar. Ayrıca onlara şunu da anlatıyorum, ne yazık ki Ermeni Soykırımı yabancı güçlerin oyuncağı haline geldi. Soykırım ile birlikte bu güçler Türkiye üzerinde baskı kuruyor. Talepler ise biz Ermeniler için yaşamsal. Bizim tarihimizde böyle bir yara var. Türkiye bir kez [Soykırımı] tanıdığı anda [kapanacak], bence tanınma toprak talebinden daha önemli. Ben önce adalet talep ediyorum, bir Ermeni olarak. Geri kalanlar bir şekilde çözülür. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Daha ileride tekrar geri döneceğimiz bu yaklaşım, Ermeni Tehciri'nin öğretiminde temel bir noktayı teşkil etmektedir. Buraya kadar alıntılanan açıklamalardan yola çıkılarak, Ermeni Tehciri'nin öğretmenlerin görüşmelere başlarken yaptıkları açıklamaların ikinci temasını teşkil ettiği söylenebilir. Görüşmecilerin her biri Ermeni Tehciri'ne dair duygulanımlarını farklı anahtar kelimeler ile ortaya koymuşlardır. Otuz yıldır Fransa'da yaşayan Lübnan doğumlu bir Ermeni kültürü öğretmeni, örneğin, sıklıkla bir “kayıp” vurgusu yapmış, kendi yorumlarının her bir satırına sinen melankoliyi de bu kayıp ile açıklamıştır.

Ermenilerin yaşadığı kayıp hesaplanamaz. Çünkü bu aile ocağının kaybidir, toprağın kaybidir, bir halkın doğuşunun kaybidir. Bu halk orada doğmuştur. İşte bu tersine dönüşün kaybidir. O nedenle “bir milyon, beş milyon, on milyon kişiyi katlettik” deyip çıkamazsınız içinden, her şey parayla satın alınamaz. Orada doğmuş bir halkın kendi kültürünü, kendi uygarlığını sürdürme olasılığının kaybidir. Köklerimiz orada. Çok kullandığımız bir kelime bu, anlamını tam kavrayamasak da. Ama hayatın doğuşu, yaratımı ve devamı ile ilgilidir. Soykırımı uğrayan, bir halkın kendi yaratım gücüdür. Katledilen işte budur. Nereden baksanız diasporada 105 sene geçirdik. Çok uzun. Bunu hâlâ tam olarak kavrayabilmiş değiliz. Hayatını kaybedenlere yaslanamayız. Çünkü bu oluyor, maalesef, her yerde, özellikle savaş esnasında, katliamlar yapılıyor, yetim kalan çocuklar oluyor, ebeveynler ölüyor. Bu olan elbette istisnâî bir şey değildir, bu biricik bir şey değildir. Kayıptır. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Bu görüşmecinin tanımladığı “kayıp” tam da diaspora kavramının merkezinde yer alan bir unsurdur. Ermeni diasporasıyla ilgili bölümün girişinde de tartışıldığı üzere bu kavram, öncelikle “anayurttan sürülmüşlük, yurda ya da eve dönemezlik, geri dönülecek bir evin olmayışı” olgusu ile ilgilidir ve diasporik cemaatler tam da böylesi bir kaybın melankolisini yaşar. Bu noktada bir başka dikkat çekici tespit, Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından ortaya konmuştur. Onun vurguladığı anahtar kelime ise “hakikat” olmuştur. Okullarda Ermeni Tehciri'ni anlatmanın bir “zorunluluk” olmadığı, zaten gündelik bir gerçeklik olarak hayatın her alanına kazındığı fikri etrafında örülen bu vurguya göre Soykırım, Ermenilerin gerçekliğidir.

Bunu düşünmemiz gerekmiyor. Bu zaten bir halk olarak bizim kendi gerçekliğimiz. Bugünkü hayatımız, adımız, soyadımız, kökenimiz, diasporadaki varlığımız bu gerçekliğin inkâr edilemez kanıtıdır. [...] Eğitim, bana göre bilgi aktarımıyla ilgilidir. Benim için Soykırım eğitim konusu olamaz. Çünkü Soykırım'ın ya da bizim davamızın, bizim mücadelemizin hakikati eğitim ile kazanılan bir bilinç değil. Biz bu bilinci kendi hakikatimizden, bugün yaşadığımız gerçeklikten ediniyoruz. Elbette eğitim öğrencilere gündelik hayatlarında deneyimledikleri ama adını koymadıkları bu hakikati anlamalarına yardımcı olabilir. Ya da tabii ki bu konu bizim var oluşumuzun bir parçasıdır, dolayısıyla okullarda onu öğretmemiz gerekir. Fakat tek başına eğitim yeterli değil. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Bu görüşmecinin öğretmenlik yaptığı okulun direktörü de bu sözlerin sarf edildiği anlarda görüşmeye katılmıştı ve dolayısıyla konuyla ilgili kendi bakış açısını sunma ihtiyacı hissetti. Zira iki hususun birbirinden ayrılması gerektiğini düşünüyordu: Ermenilerin gündelik ve diasporik gerçekliğinin bir parçası olarak Ermeni Tehciri ile bir eğitimin konusu olan Ermeni Tehciri.

[Ermeni] Tarihi eğitimi, Soykırım eğitimi, bunlar önemli çünkü öğrencilere bir araç sunuyoruz, bir alet sunuyoruz ki o da bu bilince sahip olarak kendisini böyle bir olay karşısında nasıl konumlayacağını, kendisinin de sonucu olduğu böyle bir tarih karşısında özgür bir özne olarak nasıl bir tavır alacağını belirleyebilsin. Bu nedenle Soykırım eğitimi bir temeldir/sermayedir [*capital*]. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

Dikkat edilecek olursa, Lübnan doğumlu olan görüşmeciler kayba ya da hakikata değinirken, Fransa doğumlu görüşmeci evrenselliğe vurgu yapmaktadır. Burada Fransa'daki Ermeni diasporasının ve kurumlarının sahip olduğu temel gerilimin yeniden gün yüzüne çıktığı tespit edilebilir. Eğitim politikaları söz konusu olduğunda bu gerilim Ermeni Tehciri'nin pedagojik bağlamını da etkileyen unsurlardan birine dönüşmektedir. Zira Lübnan'da kendi okullaşmasını yaşamış Ermeni öğretmenler açısından gündelik var oluşun her anına sızan, her nefesin, her kalp atışının eşliğinde onlarla beraber yaşayan özgül bir gerçeklik söz konusu iken, bunu evrensel bir tartışmanın konusu haline getirebilmek o kadar da basit değildir. Eğitim açısından bakıldığında da öncelikli kaygı, böylesi bir "evrensellik" söylemi karşısında kendi kişisel tecrübelerini anlamlandırma çabasında kaybolmuş öğrencilerin kafa karışıklığını gidermek olmalıdır.

Soykırım bize her yerde, her anda eşlik ediyor. [...] Bazen öğrencilerim bana çok absürt sorular yöneltiyorlar. Orada burada, radyoda, evde pek çok şey duyuyorlar. Her şeyi yerli yerine koymak, oturtmak lazım. Mesela ne zaman bugünkü Ermenistan Cumhuriyeti ile tarihi Ermenistan arasındaki farkı açıklasam, çünkü arada inanılmaz farklar var, bunların hepsi Soykırımdan geçiyor. Zaten her şey her zaman Soykırımdan geçiyor. Bugünkü hayatımız, buradaki varlığımız, hepsi. Dolayısıyla bir şekilde hep bu konuya dönmek gerekiyor. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Öte yandan söz konusu Soykırım olduğunda, her şeyi bu tarihsel ana bağlamak, bu tarihsel ana indirgemek, Fransa'da okullaşmasını yaşamış Ermeniler için başka

soruları, başka kaygıları beraberinde getiriyor. Ermeni Tarihinin Tehcir'den çok öncesine dayandığı, kültür ve mirasının Tehcir'in çok ötesinde anlamlar, değerler ihtiva ettiği tüm görüşmecilerin hemfikir olduğu bir husus olsa da, kendi yaşadıkları deneyimin biricik karakterini gözden kaçırma kaygısının kimi zaman Lübnan'dan gelen Ermeniler için ağır bastığı gözlemlenebilmektedir. Diğer yandan Fransız-Ermeni toplumu için ağırlık merkezinin giderek daha fazla gençleri travmadan korumak ve hayatlarını etkilediği su götürmez olan bu hassas konuyu uygun düştüğü şekilde aktarmak ibresine kaydığı da tespit edilebilmektedir. Bu noktada Fransa Ermeni Okulu 1 direktörüne göre asıl mesele, neyi hangi amaç doğrultusunda anlatmak gerektiği değil, hassas bir konuyu çocuk ve gençlerle nasıl tartışmak gerektiğidir.

Tamam, bence de, diasporadaki hayatımız açısından belirleyici tarihsel etkenler var. Ama aslanan bu kadar feci bir belleği nasıl aktaracağımıza kafa yormak bence. Biz de kendimize sürekli bu soruyu soruyoruz. Çünkü sadece 17-18 yaşında olan öğrencilerimiz yok, 3 yaşında öğrencimiz de var. Elbette üç yaşında olan bir çocuğa Soykırımı açıklayarak başlayamayız. Peki o zaman hangi yaştan başlamak lazım? Onlarda bu konuya dair bir farkındalığı nasıl uyandırmamız lazım? Bunu nasıl anlatmak lazım? Hangi kelimeleri seçmek lazım? Bu soruları hep soruyoruz kendimize. Gerçekten de çok çaba harcıyoruz bunun için. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

Ermeni Tehciri'nin “bir eğitim konusu olamayacağı, keza Tehcir'e dair hakikatin bugün diasporada yaşayan her Ermeninin gündelik hayatına sirayet etmiş olduğu” görüşünü paylaşan Lübnanlı bir Ermeni öğretmenin de mevcut olduğu bir anda sarf edilen bu sözler, kaçınılmaz olarak iki görüşmeci arasındaki görüş ayrılıklarının su yüzüne çıktığı bir diyaloga gebedir. Nitekim aynı okulun Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, burada dile getirilen kaygıyı kendi perspektifine tercüme ederek yine Ermeni diasporasının güncel hakikatının zaten Tehcir'den geçtiğini vurgulama ihtiyacı hisseder. Burada “evrensel” olan, Ermenilerin Tehcir sonrasında dağıldıkları farklı ülkelerde birbirine benzer tecrübelerden geçmek durumunda kalmış olmalarıdır. Dolayısıyla diasporadaki her bir Ermeninin kişisel tarihi, bir anlamda tüm dünyadaki Ermenilerin tarihini teşkil eder.

Tabii ki amaçlardan biri bunun kişisel bir tarih olmadığını, herkesin benzer bir tarihi paylaştığını anlatmaktır. Öyle ki bazı çocuklar Amerika'da, Ermenistan'da bulunan akrabaları ile ilişki kurmak durumunda kalmıştır. Çünkü Ermeni halkı Soykırım sebebiyle dünyanın dört bir yanına dağılmıştır. Elbette öğrenciler de bu dağılmayı keşfedecek ve farkındalık kazanacaklar. Bu onların kişisel tarihi değil, bir halkın tarihidir. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenin bu açıklaması karşısında okulun direktörü de kişisel ya da ailevi tarihlerin aslında kolektif geçmişin bir parçası olduğunu kabul etse de Fransa'da bu aktarımın sekteye uğradığını vurgulama ihtiyacı hisseder. Bu noktada

Ermeni Okullarındaki aktarımın önemine dikkat çekmeye çalışan direktörün öğretmenden aldığı cevap, elbette böylesi bir sorumluluğun yine “evrensellik” bağlamında ortaya çıktığı yönündedir.

Öncelikle insanlık tarihinin bir parçası olarak bu geçmiş, gelecek kuşaklara aktarmayı başarmamız gereken bir mirastır. Şu bir gerçek ki bu bizim öncelikli kaygımızdır. Ama aynı şekilde bu tarih tüm insanlığı ilgilendirir; zira bizim davamız da bunun bir daha tekrar etmemesidir. Dolayısıyla bu sadece Türkleri ve Ermenileri ilgilendiren bir mesele değildir. Ben buna çok tutunuyorum, bence de bu tüm insanlık tarihinin bir parçasıdır. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

İki görüşmecinin hem geçmişi, hem tarih eğitimini, hem de evrensellik olgusunu aynı şekilde anlamlandırmadığı açıktır. Burada Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenin kullandığı şekliyle “evrensellik” kavramının harekete geçirilmesi hedeflenen, belli bir duygulanım uyandırması gereken kesimin Ermeniler değil, Fransızlar ya da daha genel bir ifadeyle Batı toplumları olduğudur. Bununla birlikte aynı okulun müdiresi olan Fransız-Ermeni görüşmeci yine hemfikir değildir. Bilinçlendirilmesi gereken, böylesi bir travmatik geçmiş karşısında bocalayan Ermeni öğrencilerdir; onların bu tarihsel felaket karşısında dirayetli bir şekilde durabilmesi, edindikleri bilgiyi nesnel bir bilinç ile irdeleyerek kendi tarihlerinin, geçmişlerinin öznesi olma kapasitesi edinmesine bağlıdır. Çünkü Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenin ısrarla vurguladığı duygulanımsal ve güçlü bellek artık yok olmaya yüz tutmuştur ve bu belleğin daha evrensel, daha nesnel, daha hassas bir çerçeveden yaşatılması okulların sorumluluğundadır.

Bu okulun amacı öğrencileri kendi tarihlerinin öznesi kılmaktır. Bunu da artık aşmamız gerekiyor. Bugün artık [Soykırım’dan sonra] beşinci, hatta altıncı kuşağa geldik. Zaman ilerliyor. Artık hayatta kalanların birinci elden tanıklığına başvurabileceğimiz bir zamanda değiliz. Ne de onu takip eden kuşağın söyleyecek sözü var. Üçüncü kuşak çok güçlüydü, güçlü bir aktarım almıştı, fakat zaman ilerledikçe bu duygusal bellek de aşınmaya başladı. Bana kalırsa bugün artık bu kadar canlı bir aktarım söz konusu olamaz. Diğer yandan da Soykırım’ın uluslararası düzlemde kabulü bize bu acı çeken belleği hafifletme olanağı tanımıştır. O halde bize düşen bugün Soykırım’ın koşullarını, gerçekliğini anlattığımız öğrencilere belli araçlar sunmaktır. Bu araçlar onları travmadan uzaklaştırarak tanınmaya yaklaştıracak nitelikte olmalıdır. Bence bu çok ama çok önemli. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

İki görüşmeci arasında gerek pedagojik yaklaşım, gerekse Tehcir’in anlamlandırılması bağlamlarında ortaya çıkan farklılık, eğitimsel konfigürasyonların etkisini de gözler önüne sermektedir. Her iki görüşmecinin de öğrencilerde yaratmak istediği izlenim, kendi perspektifleri, deneyimleri, beklentileri ve hedefleri doğrultusunda farklılaşmaktadır. Nitekim Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, görüşmenin bir aşamasında, bu farklılaşmayı kişisel tarihlerin izlediği farklı güzergahlar üzerinden açıklama ihtiyacı hissediyor:

Senin tarihin benimkinden farklı. Bu biraz da ne yaşadığımız, hangi ülkede ya da hangi bağlamda yaşadığımız ile ilgili. Sen kendi tarihinden hareket ediyorsun, ben kendi tarihimden yola çıkıyorum ama yine de aynı pedagojik çizgiye varıyoruz. Ama bana kalırsa sebeplerimizi açıklama biçimimiz farklılaşıyor. Sen bu okulun müdiresisin, bu okulu idare etmek, biçimlendirmek, cazip kılmak durumundasın. Ama biz [öğretmenler], biz tarihsel bir yaklaşımı gözetmek durumundayız. Sonuçta Soykırım'dan sonra iki farklı yaşanmışlık bizi gene aynı noktaya getiriyor. Bu her ülkede böyle olmuyor. Mesela Lübnan'ı örnek verirsem, orada böyle değil. Onlar aynı tarihin muhattapları, dolayısıyla aynı yaklaşımı taşıyorlar. Bence bizim farklı kişisel tarihlerden geliyor olmamız bizi çok daha zengin bir yere getiriyor. Mesela eğer ben Lübnan'da kalmış olsaydım, orada Türklere karşı çok büyük bir nefret var, çünkü davamız var falan. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Buna üçüncü bir halka, aynı okulun Ermeni Tarihi öğretmeni olan ve fakat görüşme esnasında mevcut bulunmayan Lübnan doğumlu görüşmeci tarafından dile getirilen “biz ne yaparsak yapalım, öğrenci gene kendi bildiğini okuyor” yaklaşımıdır. Bu noktada Ermeni Tarihi öğretmenine göre okullara düşen, tarihi gerektiği şekilde aktarmak ve öğrencilerin de bu aktarıma tutunacağını ummaktan ibarettir.

Bana sorarsanız bu öğrencilerin bilmesi zorunlu olan bir şey. Ama ne yazık ki onları bunu bilmeye zorlayamayız. Anca gerçekten bu konuyla ilgililerse... Bir kere öğrencilere 10 sayfalık bir makale ödevi vermiştim, “elinizin altında internet var, gidin araştırın” diyerek. Dediler ki bu o sene yaptıkları en ilginç çalışmamış. Çünkü onlara kendi kendilerine keşfetme olanağı tanıdım. Hazır bilgi sunmadım. Yine de bazı öğrenciler hiçbir şey bilmeden, gerçek tarihi öğrenmeden, Soykırım gerçeğini kavramadan her yıl eylemlere katılıyorlar. Orada gidip “Türkler, katiller” diye bağırıyorlar. Çünkü anmaların ardından bir grup her sene Türkiye konsolosluğuna yürümeye çalışıyor.¹²¹ Ee peki sonra ne oluyor ? Ne kalıyor geriye bu gençler için? Yılda bir kere ile olmaz, ben bunu istemiyorum. Ben istiyorum ki tarihi iyi bilsinler, gerçeği iyi kavrasınlar. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Fransa Ermeni Okulu 2 Ermeni kültür dersleri öğretmeni ise kendi tarih eğitimi yaklaşımını açıklarken aslında bu tartışmanın ekseninde ilerleyen bir görüşü dile getiriyor. Ona göre de tarih eğitimi ile, hatta Tehcir'in anlatılışı ile de hedeflenmesi gereken, öğrencilerin bağlamı ve koşulları keşfederek kendi çıkarımlarını, yorumlarını inşa etmesidir. Bu doğrultuda kuru bir anlatının ötesine geçerek merak uyandırmak, sorgulatmak öğretmenin temel kaygısı olmalıdır.

Eğer tarihe bilimsel olarak yaklaşmazsak tuzağa düşeriz. O nednele benim hedefim, tarihleri, isimleri ya da bilmem neyi anlatmak değil. Denemek. Onları [öğrencileri] tarihe yönelen bir yola sokacak, bir tavra getirecek, sonrasında araştırma yapmaya teşvik edecek bir şey yapmaya çalışıyorum. Umarım başarabiliyorumdur. Çünkü 13-14 yaşlarında öğrencilerimiz var, henüz

¹²¹ Fransa'nın 24 Nisan tarihini resmi olarak “Ermeni Soykırımını Anma Günü” kabul ettiği 2019 yılında katıldığım anma törenlerinde de benzer bir durum yaşandı. Fransız polisinin izin vermediği bu yürüyüş, çoğunlukla gençlik örgütlenmeleri tarafından resmi anmalardan bağımsız olarak organize ediliyor ve bir anlamda “korsan eylem” olarak görülüyor. Ermeni Davası ve Soykırım'ın tanınması hususunda Fransa'nın desteğine ihtiyaç duyan Ermeni kurumlar tarafından hoş karşılanmayan bu eylem biçimi, kendi belleğine sahip çıkmayı ve adalet talebini toplumsal hareketlerin bir parçası addeden genç nesil tarafından büyük ölçüde sahipleniliyor. Örneğin yürüşü organize eden Ermeni gençlik örgütlerinden *Charjourn*, “Fransız polisi yürümemize izin vermiyor” diyerek sosyal medya hesapları üzerinden destek çağrısı yaparken, Fransa'nın bugünkü Başbakanı Eduard Philippe'i bir Soykırım anmasına getirmekle övünen Taşnak Partisi sessizce alanı terk ederek onları yalnız bırakabiliyor.

çocuklar, elbette önce iyi not almak için okuyorlar. Anca sonradan uyanıyoruz, bu yaşlar henüz çok erken. [...] Bana kalırsa tarihin tamamen nesnel olduğunu söyleyemeyiz. Ben şüpheliyim ki tarih %100 nesne olsun. Şunu kastediyorum, asıl bağlamı anlamak lazım. [...] Çünkü ne zaman 3. sınıfa geliyorlar, Soykırım konusunu işleyeceğiz, onlar için en ehemmiyetli konu, o bile havada kalıyor bağlam olmayınca. Onlar bana soracaklar, sorgulayacaklar ki ben de onlara başka bir açıdan bakmalarını, başka türlü düşüncelerini sağlayacak bir şey sunayım. Bağlamı anlasınlar ki öznel düşünmekten uzaklaşsınlar. Çok zor ama yapılabilir. Ben de bunu deniyorum. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Fransa’da ister devlet okullarında, ister Ermeni Okullarında olsun, tekil anlatının aşıldığı nokta tam da burasıdır. Bir anlatılar çokluğunun vuku bulduğu bu topraklarda tüm öğretmenler, kendi görüşlerini açıkça ortaya koyarak öğrencilere de kendi düşüncelerini, yorumlarını geliştirme alanı bırakmaktadır. Öğretmenlerin arzusu ne yönde olursa olsun, neticede öğrencilere “kalan” her zaman için kendi öğrendikleridir. Zira müfredatlar söz konusu olduğunda, üç farklı müfredattan bahsetmek mümkündür. İlki, resmi müfredat, Eğitim Bakanlıkları aracılığıyla yayınlanan ve uygulanması salık verilen ulusal ölçekli programlardır. İkincisi, öğretmenin resmi müfredatı uygularken kendi tecrübesi, bakış açısı ve yaklaşımı doğrultusunda yaptığı değişiklikler ile pratikte dönüşüme uğramış, esnetilmiş olan öğretilen müfredattır. Üçüncüsü ise öğrencinin resmi müfredat uyarınca öğretmeninden dinledikleri doğrultusunda edindiği bilgi ve izlenimleri kapsayan öğrenilen müfredattır (Seri-Hersch, 2018, 9). Bu doğrultuda Fransa’daki eğitim kurumları söz konusu olduğunda gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin kendi “müfredatlarına” sahip olduğu gerçeği kendini açıkça göstermektedir.

Öğretilen müfredata geri dönecek olursak, Fransa’daki Ermeni Okullarında Ermeni Tarihinin işlenişi, ortaokul seviyesinde 6. sınıfta (12 yıllık bir eğitimde 5. sene) başlamakta ve ortaokulu son sınıfı olan 3. sınıfa kadar devam etmektedir. Kronolojik bir akış izlendiğinden Tehcir konusu da son seneye denk düşmekte, bu bağlamda Fransız Tarih-Coğrafya müfredatı ile aynı seneye denk gelmektedir. Öte yandan, Lübnan’da ya da Ermenistan’da olduğu gibi Tehcir, 24 Nisan haftasına denk getirilmez. Elbette anma etkinliklerinin organize edildiği bu hafta boyunca okulda ve okul dışında yapılan pek çok etkinlik söz konusudur, fakat Ermeni Tarihi dersleri bu hafta yapılmamaktadır. Nedeni, görüşme yapılan her iki Ermeni Okulunda uygulamada olduğu üzere, 3. sınıf öğrencilerinin anma törenleri için Ermenistan’a ziyaret düzenliyor oluşlarıdır. Ermeni Tehciri’ne bu sebepten ötürü yıl sonuna doğru, anma etkinliklerinin hemen arkasından, Mayıs ayı içerisinde üç ders saati ayrılmaktadır.

Ermeni kültürü derslerine giren öğretmenler açısından Tehcir konusunun işlenişinde iki ana hareket noktası bulunmaktadır: Resmi tarih ve kişisel tarih. Genellikle öğrencilerin kendilerinden yola çıkarak konuya giriş yapabilecekleri bir bağlam teşkil ettiğinden, derslerde Tehcir konusunun işlenişi kişisel tarih ile başlamaktadır. Örneğin Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, görüşmemizden hemen önce girmiş olduğu 4. sınıfta karşılaştığı bir diyalogu aktarıyor. Buna göre derste “*Sasunitsi*” (Sasunlu) kelimesini kullandığında bir öğrenci “Sasun nedir?” diye sormuş, bunun üzerine başlayan diyalogta öğrencilerin kendi soyisimlerinin anlamını bilmediğini fark etmiş. “Öğrenci dedi ki, ‘ne yani, soyadımızın bir anlamı mı var?’ İnanabiliyor musunuz?” Bunun üzerine öğrencilerine ev ödevi olarak soyisimlerinin anlamını araştırmalarını salık veren öğretmen, daha önce de alıntılanmış olan söylemini tekrarlıyor: “Diasporada bizim gerçekliğimiz, Soykırım’dır.” Aynı okulun Ermeni Tarihi öğretmeni de kişisel tarihten yola çıktığını belirtiyor: “Pedagojik olarak nasıl anlatıyoruz diye soruyorsanız, her şeyden önce kendimden yola çıkıyorum, çünkü benim Lübnan’da bir deneyimim var, sonra Soykırım’ın kendi gerçekliği var.” Bu noktada Ermeni Tarihi öğretmeni bu görüşmeci açısından kişisel tarihin farklı bir boyutu daha var: Tanıklıklar. Tehcir’den sağ kurtulan Ermenilerin tanıklıklarının yanı sıra misyonerlerin kaleme almış oldukları otobiyografiler de Tehcir’e dair kişisel anlatıların ve mikro hikâyelerin açığa çıkarılmasında önemli rol oynuyor. Böylece büyük anlatıda geçiliverilen konulara, örneğin insani yardıma ve diğer ülkelerin tavrına dair daha derinlikli bir bakışı da sağlayabiliyor.

Öncelikle sınıfta tanıklıkları sunuyorum. Avrupalıların tanıklıkları ve ölüm yolundan yürümüş Ermenilerin tanıklıkları. Avrupalılar için kullandığım tanıklıklar çoğunlukla Alman ve Amerikalılar oluyor, bazen gazete yazılarını da öyle kullanıyorum. Bunlar üzerinden öğrencilere Avrupalı örgütlerin nasıl Ermeni yetimlere yardım ettiğini, Ermenilere gösterilen insani yardımı anlatıyorum. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Resmi tarih olarak adlandırılabilir anlatıysa, büyük oranda Ermeni Tehciri’nin “soykırım” değerlendirildiği tarihyazımına paralel bir izlek takip etmektedir. Daha önce Ermenistan ve Lübnan bağlamı üzerinden tartışılan genişletilmiş kronoloji burada da göze çarpmaktadır. Dolayısıyla Osmanlı’nın 19. yüzyıl modernleşme politikalarından başlayarak Cumhuriyetin ilanını takip eden birkaç sene boyunca devam etmiş olan bir Soykırım uygulamasından bahsedilmektedir.

Soykırım sadece 1915’ten ibaret değil. 19. yüzyılda başlayan olayların bir sonucu aslında. Bu dönemde milliyetçi akımlar ortaya çıkıyor, halkların uyanışından, okulların ve gazetelerin açılışından bahsediyorum. Dolayısıyla İmparatorluk bünyesindeki halkların uyanışı var. Sonra Rus-Osmanlı savaşı gerçekleşiyor, Ermeni Sorunundan bahsetmek gerekiyor, Hamidiye

katliamlarından, Jön Türk Devriminden, Batılı devletlerin yanı sıra Arap devletlerin tavrından da... [...] Tarihi Ermenistan çok uzun zamandır ikiye ayrılmış durumda o dönemde, o sebeple Ermenilerin en temel arzusu birlikte olabilmek, tek bir devlet bünyesinde beraber yaşayabilmek. Ondan ötürü Rus-Osmanlı savaşı Ermenilere Türklerden bağımsızlaşarak birleşme umudu veriyor. Ruslar da onlara bunun sözünü veriyor ama sonra tutmuyorlar. Ama biz bunu sonradan öğreniyoruz. [...] Elbette her zaman siyasi bir çıkar söz konusu olmuş. Çünkü öncesine bakıyorsunuz, Osmanlı [devleti ile] Ermeni ilişkileri son derece hoşgörülü. En azından kitaplar öyle diyor. Her şey bu milliyetçi hareketlerin doğuşuna kadar yolunda gidiyor. Sonra Jön Türkler geliyor ve onlar Abdülhamid'in siyasetini devam ettirmeye karar veriyorlar. Ondan sonra da Atatürk geliyor, o da devam ettiriyor. Gidip Ermenistan'a saldırıyor. Sardapat Savaşı oluyor, neyse ki onun sayesinde bugün sahip olduğumuz toprakları korumuşuz. Kısacası Atatürk Jön Türklerin siyasetini sürdürmüş, Jön Türkler de Abdülhamid'inkini. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Resmi tarihten hareket ederek dersi işleyen Ermeni öğretmenler açısından öne çıkan ikinci bir unsur, bu minvalde, Soykırımın ideolojisidir. Hemen hemen tüm öğretmenler, Osmanlı'nın uygulamaya koyduğu Pan-Türkizm, Pan-İslamizm ve Pan-Turanizm ideolojilerinden en az birinden bahsetmektedir. Öte yandan öğretmenin ideolojik bir açıklama getirip getirmemesi, kendi yaklaşımıyla ve Tehcir okumasıyla ilgili görünmektedir. Nitekim yukarıda alıntılanan görüşmeci, Tehcir'in siyasi boyutlarına ve özellikle de milliyetçiliğe vurgu yaptığından ideolojik bir açıklamaya girmemektedir. Bununla birlikte Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi öğretmeni olan görüşmeci, her üç ideolojiyi de ders kapsamında işleyerek öğrencilerine bütünsel bir çerçeve sunma kaygısı gütmektedir.

Şimdi bir kere Abdülhamid döneminde Pan-İslamizm ideolojisi var. Türkler Mekke'yi fethettiklerinden beri Muhammed'in halifesi konumundalar. Bu nedenle bir İslam İmparatorluğu kurmak istiyorlar. Ama bu mümkün değil, çok ütöpik, çünkü orada Ermeniler yaşıyor ve onlar asla Müslümanlığı kabul etmiyorlar. Sonra orada Kürtler var ki onlar da asla Türk olamazlar. Herkesin kendi kimliği var. 1908 Devrimi'nden sonra Jön Türkler Balkan Savaşlarını kaybedince günümüz Türkiye'si topraklarını koruma çabasına giriyorlar. Diyorlar ki, "bunu da kaybedersek her şeyi kaybederiz." Yani Pan-Türkizm ve Pan-Turanizm ideolojileri devreye giriyor. Türkçe konuşan nüfusları biraraya getirdikleri bir Türkiye yaratmayı düşünüyorlar. Onun için de kendi köklerine, geldikleri topraklara yüzlerini dönüyorlar, Azerbeycan, Özbekistan, taa Çin'e kadar. Eh, bu ideolojiyi gerçekleştirmek için etnik temizlik yapmak gerekiyor. Benim öğrencilerime açıkladığım budur. [...] Yani Ermeni Soykırımı öyle 1915'te başlamamıştır, yüzyıllardır devam etmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun tebaası olan Hristiyanlar *reaya* olarak görülür, yönetimin gözünde bu insanlar hayvandır. O nedenle de zamanı gelince bu hayvanları öldürmüştür. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Her ne kadar öğretmen doğrudan kullanmamış olsa da, "katliam" (*massacre*) kelimesinin Latince kökeni olan *macellum* kasap dükkanı anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda bir anda çok sayıda canlıyı öldürme eylemi olan katliam çoğunlukla hayvanları kapsayan tarihsel bir kullanıma sahiptir. Zaman içerisinde insanların toplu öldürülmesi anlamını kazandığında, katledilenlerin hayvan olarak görüldüğü, birer et parçasına indirildiği imasını da içerir hale gelmiştir (Sémelin, 2011). Öğretmenin bu bahsi açması ayrıca ilginçtir, çünkü görüşmenin hemen devamındaki sözleri ile başka

bir ideolojik tavra imada bulunmuştur. Bu görüşmecinin gözünde bir ölüm makinesine dönüşen Türklerin yaptığı “katliam” onların kurtuluşu için elzemdir. Türkler, kendi hayatta kalma olasılıklarına bir tehdit olarak gördükleri Ermenileri ortadan kaldırarak kendi halklarını kurtarmışlardır.

Türklerin bu yaptığı onların şah eseridir. 1. Dünya Savaşını kullanıp Ermenileri öldürerek Türkiye’yi kurtarmışlardır. Eğer Ermenilerin Soykırımı gerçekleşmemiş olsaydı bugün Ermeniler hâlâ orada yaşıyor olurdu. Bu da günümüz Türkiye’si için büyük bir problem teşkil ederdi. İşte bu nedenle bu problemi çözmek gerekiyordu. Kesin Çözüm (*Solution finale*). Ben böyle açıklıyorum öğrencilerime, Türklerin yaptığı tam olarak buydu. Bu benim kişisel görüşüm, ama her hâlükarda bence reel siyaseti anlamak lazım. Osmanlı’nın yaptığı siyasi açıdan son derece mantıklıydı, ahlaki olarak değildi belki ama siyasi olarak böyleydi. Ülkelerini kurtarmaya baktılar. Kendi halkını kurtarmak için bir başka halkı ortadan kaldırmayı tek çözüm olarak gören çok ülke var böyle. Türkler de tam olarak bunu yaptılar. Ermenileri katlederek, Türkler hayatta kalabildiler. Ermenilerin geride bırakmak zorunda kaldıkları zenginlik üzerine kendi güçlü ve isktikrârlı devletlerini inşa ettiler. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Bu ideoloji, her ne kadar öğretmenler tarafından böyle adlandırılmıyor olsa da, özünde Hamit Bozarslan’ın (2016) ve Raimond Kévorkian’ın (2015) “Sosyal Darwinizm” olarak açıkladığı, Soykırım çalışmalarında Naziler tarafından Yahudi Soykırımı esnasında benimsenen yaklaşımı açıklamak amacıyla referans verilen kavrama tekabül etmektedir. Öğretmenin kavramı kullanmasa da bu anlama gelecek bir tespitte bulunmuş olması, görüşmenin ilerleyen dakikalarında öğrencileri ile birlikte izlediğini aktardığı “Ermenilerin İntikamı: Tehliryan Davası” (*La vengeance des Arméniens : le procès de Tehlirian*) belgeseli üzerinden anlam kazanır (George, 2015). Bu belgeselde Taner Akçam, öğretmenin görüşme esnasında söylediği bu fikri tekrarlamaktadır:

Benim bakış açımdan onlar [İTC] mükemmel birer toplumsal mühendisti. [...] Fanatizmleri yüzünden böyle bir şeyi organize eden aptallar ya da İslamcılar değillerdi. Kendi uluslarını kurtarmanın ancak Hristiyan nüfusu Müslüman nüfusun %10’una düşürmek ile mümkün olacağına inanmış devlet adamlarıydı. (George, 2015, 25. dakika)

Bu açıklamayı takiben Kévorkian da Sosyal Darwinizm’e ve hayatta kalmaya referans vermekte, Claire Mouradian ise “ya onlar ya biz” fenomenine dikkat çekmektedir. Ermeni Tarihi öğretmenin bu belgeseli tercih etmiş olması önemlidir. Zira Talat Paşa’yı öldüren Tehlirian’ın aslında bir parçası olduğu Nemesis Operasyonu ile ilgili dikkat çeken bir nokta, bu konunun Fransız eğitim kurumlarında ele alınmıyor oluşudur. Fransız Tarih-Coğrafya eğitimi kapsamında ne müfredatta, ne ders kitaplarında, ne de örnek ders planlarında Nemesis Operasyonuna dair hiçbir referans yer almazken, Ermeni okullarında verilen Ermeni Tarihi derslerinde bu durumun tersine döndüğü gözlemlenebilmektedir.

Fransa’da da Holokost eğitimi üzerinden tartışma konusu olan “direniş” teması, aslında Soykırım gibi bir insanlık suçuna maruz kalan bir halkın hayatta kalmak için verdiği mücadelenin, ne kadar meşru olursa olsun, tarihsel ve pedagojik anlatının ana vurgusunu teşkil eden “mağdur” kimliğine aykırı görülür. Bu sebepten ötürü, örneğin 2. Dünya Savaşı esnasında işgal altındaki Fransa’da örgütlenen direniş Tarih-Coğrafya müfredatının konuları arasında yer alırken, Yahudilerin, Ermenilerin ya da zulme uğramış başka halkların konu edildiği bölümlerde bir direnişten bahsedilmez. Fransa’da 2015 yılında kurulan Soykırım Eğitimi ve Araştırmaları Komisyonu raporunda da görülebileceği üzere böylesi bir insanlık suçu karşısında ortaya konan direniş, çoğunlukla mağdurların, tanıkların ve hayatta kalanların olanları anlatma, belgeleme, yaşamakta ısrar etme tavırlarında kendini gösteren ve çoğunlukla da bir sanatsal üretim (otobiyografi, edebiyat, resim, belgesel vb.) üzerinden açığa çıkan bir edim olarak alınır. Bu bağlamda direniş, insandışılaştırmaya direniş olarak alınır (Duclert, 2018, 107-108). Dolayısıyla silahlı direniş eğitimin konusu olamamaktadır. Diğer yandan Ermeni Okulları nezdinde özsavunma mücadelelerinden bahsetmek, en az Nemesis Operasyonundan bahsetmek kadar önem arz etmektedir. Bununla birlikte Ermeni Okullarında Tehcir anlatısı, Ermenistan ve Lübnan’dakine benzer şekilde, fedailer ve özsavunma mücadeleleri üzerinden Soykırım suçuna karşı direnişi konu edinmektedir.

Mıgırdiç Hrimyan’dan,¹²² onun söyleminden de bahsediyorum, kendini koruma fikrinin önderliğini nasıl yaptığından. Dolayısıyla tabii ki fedaileri de anlatıyorum. Ayrıca şunu da vurguluyorum, fedailer ne devrim yaptı ne de ayaklandı, bu bir özsavunmaydı. Bunu iyi anlamak lazım. Ayaklanma değil, özsavunma. Bunu iyi anlamak lazım. (Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni)

Bu görüşmecinin aktardıklarından da fark edilebileceği üzere, Ermeni Tehciri söz konusu olduğunda direniş teması aynı zamanda inkârcılık temasıyla da ilişkilidir. Zira Türkiye’nin resmi tezi, Ermenilerin “ayaklandığı” ve Ruslar (düşman) ile “işbirliği yaptığı” ekseninde kurulduğundan, özsavunma mücadelelerini anlatmak da zorunlu hale gelmektedir. Zira bu mücadeleler, mağdura “özne” kimliğinin iade edilmesinin

¹²² 1893-1907 yılları arasında tüm Ermenilerin patriği olan Mıgırdiç Hrimyan, Ermeni ulusçuluğunun fikir babası olarak tanınmakta ve 1908 Devrimi öncesinde Osmanlı Ermenileri arasında ulusal bağımsızlık fikrinin yaygınlaşması yönündeki çabalarıyla bilinmektedir. Bununla birlikte, daha önce Türkiye Ermeni toplumunu konu alan bölümde de vurgulandığı üzere, “Büyük Ermenistan ideali” ve ayrılıkçı fikirler tüm bir Osmanlı Ermeni cemaatini kat eden, herkesin ortaklaştığı ve birlikte mücadelesini verdiği bir siyasi tavır teşkil etmez (Ekmekçioğlu, 2015, 538). Her hâlükarda Hrimyan, bağımsızlığı savunan kanadın önemli isimlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

de ötesinde, inkârcı argümanları çürütmek çabasının da bir parçasıdır. Lübnan'da da gözlemlendiği üzere, Ermeni öğrencilerin bir Türk karşısına somut, sağlam, inkâr edilemez argümanlarla çıkmasını, inkârı çürütmek için gerekli becerileri kazanmasını sağlayabilmek amacıyla etkileşimli bir yöntem benimsenebilmektedir. Bu yöntem, aynı zamanda inkârcı mantığın öğrencilere deneyim yoluyla aktarılmasını sağlamanın da bir aracı olmaktadır.

Öğrencilerime dedim ki, “bugün konuşacağız.” Açık bir tartışma yürüttük. Dedim ki, “farz edin ki ben bir Türküm, beni Türklerin yaptıklarının bir suç olduğuna ikna edin.” Sonra başladım bir Türk gibi konuşmaya: “Biz haklıyız, çünkü Ermeniler Ruslar ile birlik oldu ve Osmanlı ordusunda karşı savaştı. O nedenle bizim Ermenileri tehcir etmeye hakkımız vardı.” Onlar da cevap veriyorlar: “Hayır, öyle olmadı. Tarih var, tanıklıklar var.” Ben de cevap veriyorum, “tanıklıkların hiçbir önemi yok.” Görüyorsunuz ya, tam bir inkârcı gibi konuşarak onları da kıskırtmaya çalıştım. Neticede beni ikna etmeyi başaramadılar, nasıl biz bugün Türkiye’yi ikna etmeyi başaramıyorsak öyle. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Tarihi Öğretmeni)

Diğer yandan, mağdur söylemine yönelik vurguyu azaltmak, aynı zamanda inkârcılara yönelik nefretin yeniden ve yeniden üretilmesinin önüne geçmek için bir strateji haline de gelebilmektedir.

Bugün artık bunu böyle anlatamayız. Eğer birinci kuşak “Türkler, katiller” diyorsa, elbette onların bunu söylemek için haklı sebepleri vardı. Ama bugün biz bunu diyemeyiz. Türkiye Devleti’nden bahsedebiliriz, inkârcılıktan bahsedebiliriz, bugün Türkiye’de Kürtlere yapılanlardan bahsedebiliriz. Çünkü bugünün gerçekliği Devlet’in gerçekliğidir ve Devlet de halk ya da ulus ile eşdeğer değildir. Çocukların bunu iyi anlaması lazım. (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör)

Bu noktada inkârın Ermeni Tarihi derslerindeki işlenişine geçecek olursak, öncelikle inkârcı olanın kimliği tartışması öğretmenler arasında bir ayrım doğurmaktadır. Yukarıda alıntılanan müdürenin okulunda Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan Lübnan doğumlu görüşmeci, müdüresinin görüşlerine katılmadığını belirtiyor. Ona göre de “Türkler, katiller” diye slogan atmanın alemi yoktur, fakat öğrenciler Devlet ile tebaası arasındaki ayrımı yapmıyorsa, bunun nedeni, onların mantığında, tebanın Devlet’i izlemeye devam ediyor oluşudur.

Öğrenciler liseye geldiğinde soru sormaya başlıyorlar.¹²³ Bence bizim de onları dinlemeyi öğrenmemiz lazım. Öğrenciler diyorlar ki, “öğretmenim, neden ‘Türkler’ diyemiyoruz?” Çünkü aslında bizim için halk da bunun içinde. Neden? Çünkü Devlet’i takip ediyorlar. Niye

¹²³ Fransa’da lise düzeyinde eğitim veren tek kurum Fransa Ermeni Okulu 1 olmakta, geri kalanlar sadece ortaokula kadar öğrenim sunabilmektedir. Bu sebeple Tehcir konusu, Ermeni öğrencilerin 14-15 yaşına kadar öğrenmesi gereken bir mesele olarak görülür. Bu durum, daha önce Fransa Ermeni Okulu 1 müdresi tarafından dile getirilen soruları da beraberinde taşır: Bu kadar küçük yaşta bu konuyu hakkıyla ele almak nasıl mümkün olacaktır? Fransa Ermeni Okulu 2, Ermeni kültür dersleri öğretmeni de çekincesini şu sözlerle aktarıyor: “Aslında bu lisenin konusu olmalıydı, ortaokulun değil. Ama ne yazık ki lise yok bizde, olsaydı o seviyede anlatmak gerekirdi.”

ayaklanmıyorlar? Demek ki bir yerde onlar da bu suçta ortak oluyorlar. Bunu onaylıyorlar. Bu onların [öğrencilerin] mantığında böyle. Neden üniversitelerde, entelektüeller arasında bu konuşulmuyor? Neden bunun adil olmadığını söylemiyorlar? Biz kendimize açıklamaya çalışıyoruz, “onlar da baskı altında” diye. (Fransa Ermeni Okulu 1, Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Öte yandan tüm öğretmenler inkârcılığı anlatmayı vazgeçilmez olarak görmüyor. Fransa Ermeni Okulu 2 öğretmeni olan görüşmeci sınıfında bu konuyu işlemediğini belirterek, “inkâr zaten her yerde, hangi devlet yaptığı zulümü kabul etti şimdiye kadar, kim inkâr etmiyor ki?” diye ekliyor.

5.4.3 UGAB, ARAM ve *Amitié Franco-Arménienne* Bünyesinde Gerçekleştirilen Ders İçi Eğitimsel Faaliyetler

Fransa’da eğitim-öğretim alanında Ermeni Tehciri’nin konu edilişi sadece Fransız Tarih-Coğrafya müfredatı ile Ermeni Okulların Ermeni kültür derslerinden ibaret değildir. İster bu dersler kapsamında, isterse de öğretmenlerin ya da okul yönetimlerinin talebi doğrultusunda bir müfredat dışı ders olarak organize edilen eğitimler de söz konusudur. Bu kapsamda saha çalışması esnasında üç farklı örnek incelenmiştir. İlki, Ermeni Belleği Araştırma ve Arşivleme Derneği ARAM tarafından organize edilen eğitsel etkinliklerdir. Bu örnek, derneğin adının da ima ettiği üzere, daha çok Ermeni belleğine ait belgelerden hareketle bir pedagojik çerçeve ihtiva etmektedir. İkinci bir örnek ise Fransız-Ermeni Dostluğu Derneği (*Amitié Franco-Arménienne*) bünyesinde organize edilen ve esasen Fransız öğrencilere Ermeni kültürünü, Ermenistan’ı, Tehcir’i bütünsel bir çerçevede aktarmayı hedefleyen eğitsel projelerdir. Sonuncusu ise Ermeni Hayırseverler Genel Birliği (UGAB) bünyesindeki haftalık okulda verilen Ermenice dil kursunu ve onun bir uzantısı olarak da tiyatro atölyesini içermektedir.

ARAM, 1998 yılında Marsilya’da kurulmuş bir Ermeni kültür ve arşiv derneğidir. Bir evvelki sene hazırlanan bir Ermeni kültür ve mirası sergisi için ailelerden toplanan bellek nesnelерinin biraraya gelmesiyle kurulan dernek, o zamandan beri Fransa’da Ermeni belleğinin izini taşıyan her türlü belge, fotoğraf, eşya, gazete, hatta müzik, kitap gibi nesnelерin koleksiyonunu yapmaktadır. Bu kapsamlı arşiv, aynı zamanda Nansen Pasaportları, *laissez-passer* ya da vaftiz kağıtları gibi kişisel tarihin tanığı olan belgeleri de içermektedir.

Elimizde böyle belgeler var. En çok da sertifikalar, doğum belgeleri, kimlikler. Çünkü Ermeniler [Fransa’ya] vardığında, burada Soykırımdan önce de bulunan bir şapel var, gemiden iner inmez oraya gidiyorlar, çünkü ellerinde hiçbir belge yok. Gidip bir fotoğraf çekiyorlar,

şapele uğrayıp vaftiz belgesi alıyorlar. Bu ne işe yarıyor? Onlara doğum belgesi oluyor. [Şekil A.7.a] (ARAM Gönüllü Eğitmeni, Astrid Artin-Loussikian)

Bu belgeler, ARAM bünyesinde organize edilen eğitsel faaliyetlerin de yapıtaşını teşkil etmektedir. Pedagojik yaklaşımı tarihsel belgelerin okunması ve yorumlanması üzerinden kuran dernek, okullarla birlikte merkez ofislerine ziyaretler düzenlemekte, gelen öğrencilere arşiv belgelerini göstererek interaktif bir eğitim yürütmektedir. Bu doğrultuda, ARAM gönüllüsü görüşmecinin aktardığı üzere derneğin eğitimsel amaçlarından biri, onlar için en az Tehcir kadar önemli görünen, Fransa'daki Ermeni varlığını ve Ermenilerin aslında Tehcir öncesinde de bir hayatı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda arşiv belgeleri, bir yaşanmışlığın, bir kişisel tanıklığın ve hikâyenin dillendirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Onlara ARAM'ın rolünden bahsediyoruz. Pek çok öğrenci, onlara belgeleri gösterdiğimizde şaşırıyor. Şunda çok ısrar ediyoruz, tamam bir Soykırım var, ama biz bunu atlattık. Hayatta kalmışız. Böyle bir travmadani böyle bir felaketten sonra Ermeniler nasıl kendilerini baştan inşa etmişler? İşte o zaman kiliseler, okullar, hemşehrilik derneklerin rolünden bahsediyoruz, bunların hepsi çok önemli. [...] Böylece öğrenciler anlıyorlar ki bir soykırım olmuş ama biz hayatta kalmayı başarmışız. Anlıyorsunuz ya, sadece Soykırım için gelmiyorlar, bizim çalışmalarımız için de geliyorlar. (ARAM Gönüllü Eğitmeni, Astrid Artin-Loussikian)

Tam da bu nedenle derneğin faaliyetlerinden bahsetmek, derneği tanıtmak ve gönüllü olunması için öğrenciler teşvik etmek de eğitsel projelerin bir parçası haline gelmektedir. Bunun dışında, dernek ofisi Marsilya'nın bir Ermeni mahallesinde bulunduğundan dolayı mahallede de geziler organize edilebilmekte, böylece Fransa'daki Ermeni mirasına dair bir tur gerçekleştirilebilmektedir.

Öğrenciler buraya geldiğinde onları ikiye bölüyoruz. Bir kısım mahalleyi geziyor, çünkü burası bir Ermeni mahallesi. Böyle bir kültürel miras turu yapıyoruz. [...] Mesela işte bir Ermeni kilisesi var, öğrencilere orayı gösteriyoruz. Bir bulvar var, adı Ararat, oradaki evleri gösteriyoruz. Sonrasında onlara Soykırımı anlatıyoruz. (ARAM Gönüllü Eğitmeni, Astrid Artin-Loussikian)

Dernek ofisine düzenlenen gezilerin dışında, okullarda sergilenmek üzere hazırlanmış panolar bulunmaktadır (Şekil A.7.b). Bu panolar, ARAM gönüllü eğitimcilerinin bizzat okula gitmesine gerek kalmadan, ilgili öğretmenlerce konunun anlatılabileceği bir sergi işlevi görmektedir. Okullara kiralanmadığı dönemlerde bu panolar ziyarete gelen sınıflar için dernek merkezinde de sergilenmektedir. Öte yandan gerek kullanılan fotoğraflar, gerekse sunulan metinlerin içeriği küçük yaştaki öğrencileri travmatize edebilecek bir yoğunlukta şiddet içerdiğinden, daha küçük sınıfların ziyaretlerinde bu panolar ofisten kaldırılmaktadır.

ARAM gönüllüleri eğitim vermek üzere okullara gittiğinde panoların yanı sıra belgelerle yapılacak bir çalışma için hazırlanmış sekiz sayfalık bir etkinlik fişini kullanmaktadırlar. Çiftilli olarak Ermenice ve Fransızca hazırlanmış bu fişin ilk sayfası, ARAM'ı ve etkinliklerini konu edinmektedir. Bu doğrultuda derneğin misyonları belgeleri toplamak, sınıflandırmak, korumak, kamuya paylaşmak olarak özetlenmektedir (Şekil A.7.c). İkinci sayfada ARAM arşivlerinden belgeler sunulmakta, hemen yanda yer alan listeden yola çıkarak öğrencilerden hangi belgenin hangi künyeye sahip olduğunu eşleştirmesi istenmektedir. Böylece aynı anda hem arşiv belgelerini tespit edip tanımak, hem de bu belgelerin doğasını ve içeriğini tanıtmak hedeflenir (Şekil A.7.d). Üçüncü sayfada Tehcir konusuna geçilir. Burada yine ARAM arşivlerinde yer alan *Haratch* gazetesinden bir küpür ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu altında yaşayan Ermenilerin coğrafi dağılımını gösteren bir harita sunulmuştur. Dördüncü ve beşinci sayfalar, Tehcir'den sonra Marsilya'ya gelmiş bir Ermeninin tanıklığının yanı sıra bu kişinin ARAM arşivlerine bağışlamış olduğu on adet belgeyi içermektedir (Şekil A.7.e). Altı ve yedinci sayfa ise bu belgelerden yola çıkılarak cevaplanması gereken bir çoktan seçmeli soru kağıdı ile doldurulması gereken bir aile ağacını teşkil eder. Fişin sekizinci ve son sayfası, öğrencilere “şimdi de siz kendi aile ağacınızı hazırlayın” diyerek bir etkinlik önermektedir. Kendi büyükbabasının tanıklığından yola çıkarak bu etkinlik fişini hazırlamış olan ARAM gönüllüsü eğitmen, bir okulun talebi üzerine 7 yaş grubu için daha basitleştirilmiş başka bir versiyon hazırladığını da aktarıyor.

Bir sonraki sene bana dediler ki, “şimdi bunu bir de daha küçükler için, 7 yaş grubu için hazırla.” Hamazkain okuluydu [bunu isteyen]. O zaman yazıları değiştirdim, sadeleştirdim. Mesela belge eşleştirmeyi “hangisi gazete, hangisi parşömen” gibi bir hale getirdim. Soykırımdan bahsettiğimde de “Osmanlı İmparatorluğu, bugünkü Türkiye, altında yaşayan bütün Ermeniler, iktidardaki hükümetin saldırısına uğradılar ve yok edildiler” diye özetledim. Görüyorsunuz ya, onlara diğerlerine olduğu gibi tanıklıktan doğrudan alıntı yapamam, çünkü o çok ağır gelir. Onun yerine karikatür kullandım. Çünkü bu konuda çok fazla karikatür ve çizim var. Sonra hayatta kalanlardan bahsettim, burada açılan sığınmacı kamplarına nasıl geldiklerini anlattım. (ARAM Gönüllü Eğitmeni, Astrid Artin-Loussikian)

Ayrıca yine aynı fişe bir Google Haritalar görüntüsü ekleyerek, derneğin bulunduğu Ermeni mahallesini gezen öğrenciler ile Fransa'daki Ermeni kültürel mirasını incelediğini belirtiyor (Şekil A.7.f).

ARAM'ın düzenlediği bu tür eğitimsel etkinlikler, görüşmecinin aktardığı üzere, sıklıkla Ermeni Okullarından gelen talep doğrultusunda organize ediliyor. Nitekim Fransa Ermeni Okulu 1 direktörü de görüşmemiz esnasında özellikle lise seviyesindeki

öğrenciler için ARAM ile birlikte çalıştıklarını doğruluyor: “Sonuçta onların elinde bir arşiv var, bu da öğrencilere buraya gelen Ermenilerin fotoğraflarını, kimlik kartlarını bizzat görme olanağı sunuyor.” (Fransa Ermeni Okulu 1, Direktör). ARAM gönüllüsü ise sadece Ermeni Okulları ile çalışmadıklarını, örneğin bir evvelki sene bir Fransız lisesinin dernek ofisine bir ziyaret düzenlediğini aktarıyor. “Lise böyle bir proje yapmış, kitlesel katliamlar ve soykırımlar üzerine çalışıyorlarmış. Ermeni Soykırımı konusunu işlerken de buraya geldiler.” (ARAM Gönüllü Eğitmeni, Astrid Artin-Loussikian).

Fransız-Ermeni Dostluk Derneği bünyesinde organize edilen eğitimsel faaliyetlere geçecek olursak, bu kurumun kurucusu olan görüşmeci, hareket noktasının kendi babasının hatıratı olduğunu belirtiyor (Şekil A.8.b). Bu kapsamda, 1999 yılında kurulan dernek, 2003-2004 yılı eğitim-öğretim döneminde Vallée-de-Chevreuse Lisesi’nde bir proje düzenler.

Öğretmenler ile buluşmamızda onlara şunu sordum: “hangi temalar üzerine çalışmak istiyorsunuz?” Biri dedi ki 19. yüzyıl boyunca ve 20. yüzyıl başlarında Osmanlı İmparatorluğunda milliyetçilik, diğeri dedi ki 20. yüzyılın ilk soykırımı olarak Ermenilerin Soykırımı. Çünkü tam o dönemde Fransa Soykırımı tanımıştı. Bir başkası da Ermeni diasporasını ve Ermenofiliyi çalışmak istedi. Biz de bütün bunları kapsayacak bir proje geliştirmeye çalıştık. (Fransız-Ermeni Dostluk Derneği Kurucusu, Paulette Coutant)

İki aşamalı bu projenin ilk etabında derneğin kurucusu, kendi babasının hatıratını öğrencilere dağıtarak bir sunum gerçekleştirir (Şekil A.8.a). Bir Ermeni yetimi olarak Fransa’ya gelen babasının kendi ebeveynlerinin nasıl katledildiğine ve kendisinin nasıl hayatta kaldığına dair tanıklığı, Tehcir’e dair Ermeni belleğinin somut bir örneği olarak öğrencilere sunulur. Aynı zamanda Nantes arşivlerinden Tehcir’e dair bir diplomatın kaleme aldığı raporu öğrencilere sunarak analiz eder (Şekil A.8.c-d). Ardından da bu iki belgeyi karşılaştırarak tarih ve bellek arasındaki ortalıklar ile farklılıklar üzerine kafa yorarlar. Projenin ikinci aşaması öğrenciler ile birlikte hem yapılan sunumlardan, hem de kendi araştırmalarından beslenerek bir sergi hazırlamaktır. 2004 yılının Nisan ayında lisede hayata geçirilen bu sergi, 2004 yılında da belediye binasında kamuoyuna açılır (Şekil A.8.f).

Bu bölümde ele alınacak olan son eğitimsel etkinlik ise UGAB bünyesinde gerçekleştirilendir. Temelde bu kurum, iki yapıdan oluşmaktadır, bir haftalık okul, bir de dernek. Ermeni kültürünü ve dilini aktarmak amacıyla düzenlenen kültürel etkinlikler bu iki yapıdan herhangi birinin ya da ikisinin birden bir parçası olarak organize edilmektedir. Bunlar, aktarılması hedeflenen bu unsurlar, aynı anda hem

Ermeni kültürel mirasının, hem de evrensel değerlerin bir parçası olarak görülmektedir; zira haftalık okulun Ermenice eğitmeninin vurguladığı üzere “amaç bir gettoda yaşamak değil”dir.

Esasen Ermeni dili eğitimi eksenli olarak faaliyet gösteren UGAB haftalık okulu, Ermeni çocukların dil becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamak amacıyla bir de tiyatro ve şarkı atölyesi sunmaktadır. Haftalık okulun Ermeni dili öğretmeni, eğitimde bu tür tekniklere başvurulmasının sadece dil öğrenimini değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme kapasitesini de artırması bağlamında son derece önemli görmektedir. Böylesi bir yöntem, öğrenimi basitçe anlatan-dinleyen ikiliğinden çıkartarak oyunsal bir niteliğe kavuşturmakta, bu da özellikle çocuklar ile yapılan eğitimsel faaliyetleri daha güçlü bir şekilde başarıya yaklaştırmaktadır.

Eğitimde iki farklı yaklaşım vardır. Biri çocuğun belli bir bilgiyi edinmesini hedeflerken öteki çocuğun özerkleşmesini ve kendi öğreniminde söz sahibi olabildiğini hedefler. Ben daha çok ikincisinden yanayım. Ben bilgi satmak istemem. [...] Benim çocuk ile doğrudan bir diyalog kurabilmem lazım. Kaç yaşında olursa olsun, beni bir öğretmen, bir eğitmen olarak görmesin, bir oyun arkadaşı olarak görsün isterim. Konu ne olursa olsun benimle konuşabilirsin, bir arkadaşıyla konuşur gibi. [...] Belki bu dili benim konuştuğum kadar iyi konuşamayacaklar, önemli değil. Önemli olan zevk almaları. Onlara zevk almaları için olanak sağlayacağım ki onlar da kendi karakterlerini, kendi kimliklerini inşa edecekler. Ben başka türlü yapamam. (UGAB Haftalık Okulu Ermeni Dili Eğitmeni, Megerditch Basma)

Böylesi bir eğitim anlayışı benimseyen görüşmeciyeye göre Tehcir gibi zorlu bir konuyu anlatmak, aktarmak, öğrencileri bu konuda eğitmek çok çetrefilli bir mesele teşkil eder. “Beş yaşındaki bir çocuğa bunu nasıl anlatacağız?” diyen Ermenice eğitmenine göre tiyatro, böylesi travmatik bir mirasın sanatsal araçlar ile aktarımını sağlayabilecek önemli bir yöntem sunmaktadır. Öğrencileri ile her senenin başında nasıl bir oyun çalışmak istediklerini, yıl sonunda neyi sergilemeyi arzuladıklarını tartışan eğitmen, bazen hazır metinlerden yola çıktıklarını, bazen de öğrencilerin istediği bir tema üzerine çalıştıklarını aktarıyor. Bir sene, öğrencilerin kendi yazacakları bir metni sergilemeyi istemesi üzerine, Aram Andonian’ın hatıralarını oyunlaştırmaya karar veriyor. UGAB ile kapı komşusu olan Nubar Ermeni Kütüphanesi’nin kurucusu da olan Andonian’ın güzergahını konu alan oyun, doğrudan Tehcir ile ilgili olmasa da, neticede kişisel bir deneyim üzerinden konuya yaklaşma olanağı sağlıyor. “Doğrudan Soykırım üzerine değildi, konuya daha nüanslı bir şekilde değiniyordu. Bu onlara [çocuklara] onun izlediği güzergahı takip etme fırsatı sundu ve bu güzergah üzerinden konuya [Soykırım’a] yaklaşma, onu öğrenme arzusu yarattı.” Metnin hazırlık aşamasında çocuklarla beraber Tehcir üzerine genel bir tartışma da

yürüttüğünü aktaran eğitmen, bu amaçla panolar ve tablolar hazırladığını, ufak bir sunum yaptığını belirtti.

* * *

Bu bölümde öğretmenlerin ders esnasında benimsedikleri anlatı ile bu anlatıya kaynaklık eden bağlamlar, söylemler, yaklaşımlar çözümlenmeye çalışıldı. Tez çalışmasını bağlarken, bu bölümden çıkartılabilecek ilk ve en önemli sonuç, öğretmenlerin kendi edimselliğinin (*agency*) büyük ölçüde derste gerçekleşen anlatıda etkili olduğu ve bu sebeple de müfredatlar ile ders kitapları tarafından öngörülmüş anlatıdan kayda değer bir sapmanın açığa çıktığı yönündedir. İkinci bir sonuç, daha genel bir perspektiften bakıldığında, her ülkenin kendi tarihyazımsal, siyasi ve pedagojik bağlamı doğrultusunda ders içi aktarımda belli bir örüntünün ortaya çıktığıdır. Buna göre Türkiye’de öğretmenler, ders kitaplarındaki inkârcı ve düşmanca anlatının üstesinden gelebilmek adına çeşitli stratejiler belirlemek durumunda kalırken, Ermenistan’da ise “kurban” söylemi ve “Türlere yönelik nefret” ile başa çıkabilmenin koşullarını yaratacak stratejiler benimsenmektedir. Görece daha özgün bir bağlam teşkil eden Fransa’da öğretmenlerin temel stratejisi, Ermeni Tehciri’nin “evrensel” niteliğine yönelik bir vurgu üzerinden, tek bir bakış açısına (ki bu çoğunlukla “mağdurlar” olarak Ermenilerin bakış açısı olmaktadır) sıkıştırılmamış, farklı anlatıları örtüştürerek çok sesli kılınmış bir anlatı geliştirmek olarak tespit edilebilmektedir. Diasporadaki Ermeni Okulları açısından bakıldığında ise Fransa ve Lübnan’daki deneyimleri hem ortaklaştıran, hem de farklılaştıran noktalar gözlemlenebilmektedir. Nitekim her iki ülkede de Ermeni kültür dersleri kapsamında Tehcir konusunun işlenişine kaynaklık eden ana çıkış noktası “diasporanın özgün gerçekliği” olmakta, bu doğrultuda öğretmenler konuya giriş yaparken “Neden buradayız? Nasıl buraya geldik? Nereden geldik?” gibi sorular ile öğrencileri Tehcir’in sonuçları üzerine kendilerinden yola çıkarak düşünmeye davet etmekte, bu vesileyle “soykırım” olgusuna kişisel tarihle ilişkisi bağlamında bir düşünümsellik atfetmektedir. Öte yandan her iki ülke, belli bir takım özgün pratikler de ihtiva etmektedir; zira Lübnan’ın aksine asimilasyonun güçlü olduğu Fransa’da öncelikli kaygı Ermeni ve Fransız kimlikleri arasında bir denge kurmaktır. Bu dengenin kuruluşu, normalde diasporanın *etnogenesis* bileşeni olarak görülen Ermeni Tehciri’ne atfedilen merkezi konumun da evrensel değerler, insan hakları, adalet gibi temalar etrafında örülen genelleştirilmiş bir konum ile ikame edilmesiyle sonuçlanır. Neticede

bu durum, Fransa’da öğrenci kavrayışını destekleyecek bir pedagojik etkinliğin kuru bir tarihsel anlatıya tercih edildiği bir bağlamı açığa çıkarırken, Lübnan özelinde ise pedagojik taktiklerin daha ziyade ders kitaplarının yokluğunda bir aktarım stratejisi kurma kaygısına delalet ettiğini göstermektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Tarih eğitiminin amacı nedir?”

Burada kaleme alınan tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmasında dört farklı ülkeden, farklı yaş gruplarından, farklı deneyimlerden, hayat görüşlerinden, beklentilerden beslenen görüşmecilere yöneltilen ilk soru buydu. Yanıtlar ise görüşmecilerin profili kadar çeşitli değildi; hemen her defasında “kendi tarihini bilmek” ile “kendini bilmek” arasında bir ilişki kuruluyor, geçmiş bugüne etkisi olan ve etkisi itibarıyla de gerçek kılınan bir unsur olarak sunuluyordu. Tarih, bu doğrultuda, sadece bilinecek ve aktarılacak sabit bir olaylar yığını olarak değil, yorumlanacak ve ders çıkartılacak, böylece bugün bizi şekillendiren, davranışlarımızı belirleyen, seçimlerimizi yönlendiren deneyimler birikiminin harcına katılacak bir bileşen, bir yapı malzemesi olarak ifade ediliyordu. Bu tez çalışmasının “kendi tarihi” açısından da benzer bir gözlem yapılabilir. Başlangıçta bir tarihsel olayın “nasıl anlatıldığı” sorusuyla yola çıkmış, fakat seyahat boyunca soru dönüştükçe, her kavşakta başka tarihler, başka bilme biçimleri, başka etkenlerin şekillendirdiği başka başka gerçeklikler ile karşılaşıldıkça, tez çalışması da dönüşmüştür.

Nedir peki tarih eğitiminin amacı? Hatta, bundan da önce, tarih nedir sahiden? Tarih, geçmişte kalmış bir anın sabitlenmiş ve bugünü açıklamak amacıyla şekillendirilmiş bir anlatıyla sunumundan mı ibarettir? Yoksa tarih, nefes alan, yaşayan, kimi zaman da ölebilen bir yaşam formu mudur? Bir ülkenin, bir halkın, bir ulusun geçmişinde iz bırakan tarihsel bir olay bugünü nasıl belirler? Ülkenin sınırlarını aşarak tüm dünyanın “meselesi” haline nasıl dönüşür, başka ülkelere, başka hayatlara nasıl dokunur? Tarih nasıl konuşur? Nasıl konuşulur? Niye konuşulur?

Araştırmanın daha genel bir düzlemde çıkış noktasını teşkil eden bu sorulara yanıt ararken, tarihin de asla sadece ve basitçe “tarih olmak”tan ibaret bir karakter ile sınırlı kalmadığı da açığa çıkmaktadır. Bu tez çalışmasında, tarih olamamış, aksine halen çok

canlı, bugünü etkileyen ve bu minvalde hâlâ yaşa(n)makta olan bir tarihsel olay ele alınmıştır: Ermeni Tehciri.

1915 Olaylarını sadece Türkiye ya da Ermenistan için değil, tüm dünya ve insanlık tarihi için kritik bir konuma yerleştiren bağlamlar tez çalışması boyunca katman katman açılmış, farklı boyutları içerisinde, farklı yaklaşımlar üzerinden tek tek ele alınmıştır. Bu noktada konuya yaklaşırken pek çok farklı bakış açısına yer vermek, tarihin de tez çalışması süresince dönüştüğü, bir anlamda tezin “kendi tarihini” yazdığı bir deneyimi de üretmiştir. Bu tarihin yazımını üstlenen tarihçi olarak bu satırların yazarı da dönüşmüş, böylece “tarih döngüsü” tamamlanmıştır. Çünkü aslında tarih biraz da budur; bizi, kendiliğimizi dönüştüren ve her defasında başka kapılara açılan döngüsel bir hareket. Yolculuğun sonuna gelirken, bu tez çalışmasının tarih döngüsünü de tamamlamak gerekiyor. Bu amaçla sonuç bölümünde, yolculuğun detayları ve her bir kavşakta yaşanan karşılaşmalar açıklanmaktadır.

Tez çalışmasının “kavşakları” muhtelifdir. Tıpkı tarihin “sadece tarih” olmaması gibi eğitim de basitçe “sadece eğitim” değildir. Tarih eğitiminin mevzu bahis edildiği bu araştırmada, tarih ve eğitimin sıkı sıkıya bağlı olduğu üçüncü bir boyut da söz konusudur: Siyaset. Bu üçlü, her bir kavşakta yeniden gözden geçirilmesi, kurulması, yorumlanması gereken bağlamları açmış, tez çalışması da bu doğrultuda konu edilen tarihsel olayın, Ermeni Tehciri’nin, bu üç bağlam ekseninde ve bu eksenlerin kesişiminde açığa çıkan unsurlarının analizini dert edinmiştir. Sonuç bölümü, böylece, söz konusu üç bağlamın bir değerlendirmesini içerecek şekilde üç ana başlık altında düzenlenmiştir.

İlk başlık, siyasi bağlamdır. Bu çerçevede, araştırmaya konu olan tarihsel olayın sonrasında vuku bulan siyasi gelişmeler tespit edilmekte ve tarihin yorumlanışındaki etkileri üzerinden analiz edilmektedir. Siyasi bağlam açısından üç farklı ölçekte bir inceleme söz konusudur. Makro ölçek, Ermeni Tehciri’ne dair siyasi tartışmaların bir yüzyıllık zaman dilimi boyunca evrimini konu edinir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında vaka çalışmasını teşkil eden dört ülke (Türkiye, Ermenistan, Lübnan ve Fransa) başta olmak üzere uluslararası ilişkiler ekseninde Tehcir’in bir gündem haline gelmesine vesile olan olaylar ele alınmaktadır. Burada elbette ana tartışma eksenini teşkil eden unsur, tanınma-inkâr siyasetlerinin sürekli bir karşılaşmasıdır; bahsi geçen ülkeler de bu iki siyasetten birinden yana taraf oldukları ölçüde siyasi bir çizgi tutturmaktadır. Mezo ölçek, Ermenilerin ve daha net olarak Ermeni diasporasının

siyasetini ele almaktadır. Tez çalışması, giriş bölümünde de vurgulandığı üzere, temelde, Ermeni gençlere yönelik aktarımı dert edindiğinden, vaka çalışmasını teşkil eden ülkelerdeki Ermeni cemaatlerinin teşekkülü, karakteri, eğitim ve kültürel kurumları da araştırmanın konusu haline gelmektedir. Bu minvalde diasporanın siyaseti de en az ülkelerin siyasi çizgisi kadar önemli ve onunla ilişkili bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Mikro ölçek ise bireylerin siyaseti olarak özetlenebilecek bir nitelik ihtiva eder. Saha çalışması kapsamında yapılan görüşmeler ortaya koymuştur ki ülkelerin, devletlerin, cemaatlerin siyaseti bireyin yaklaşımını şekillendirdiği kadar onun tarafından da şekillendirilmektedir. Bu karşılıklı alışveriş, neticede görüşmecilerin kendi siyasi duruşlarındaki ortalıklık ve farklılaşmaları en az diğer ölçeklerdeki siyasi saikler ile olan ilişkileri kadar belirleyici hale getirmektedir.

İkinci bağlam, tarihsel ya da tarihyazımsal olarak ifade edilebilecek bir boyutu kapsar. Burada iki bileşen arasındaki ayrım, Ermen Tehciri esnasında neler yaşanmış olduğuna dair tarihsel anlatı ile bu anlatının dönüşümü, “tarihyazımı” arasındaki çizgiden ileri gelmektedir. Nitekim bir yanda tarih, diğer yanda “tarihin tarihi” vardır. Bu doğrultuda tez araştırması kapsamında tarihsel bağlamı teşkil eden üç ana unsur söz konusudur. İlki, tam da bu “tarihin tarihi” olma niteliğiyle Ermeni Tehciri’ne dair tarihsel anlatının evrimini, siyasi tartışmalar ve gelişmeler ışığında analiz etmeye olanak tanıyan literatürdür. Bu literatürün de çok katmanlı olduğu gözlemlenebilmektedir; zira Tehcir’in tarihyazımı da büyük ölçüde tanınma-inkâr siyasetlerinin etkisi altındadır. Ayrıca genel tarihyazımı tartışmaları, tarihsel kaynakların kullanımı, araştırmanın ölçeği ve odak noktası gibi etkenler de tarihyazımını etkileyebilmektedir. Buna bir de vaka çalışmasını teşkil eden her bir ülkenin kendi tarihyazımsal gelenekleri, tarihsel anlatılarının kurulma ve yeniden kurulma biçimleri eklendiğinde genel tablonun oldukça karmaşık bir tasviri çizilebilmektedir. İkinci unsur, tez araştırmasının da birincil analiz materyali olan, tarih ders kitaplarıdır. Zira bütün bu tarihyazımı tartışmalarının bulunduğu noktada şekillenen tarihsel anlatı en güçlü, net ve sabitlenmiş ifadesini ders kitaplarında bulmaktadır. Bu tespite kaynaklık eden sebepler, her bir ülkenin tarih eğitimi yaklaşımlarının tartışıldığı bölümde uzun uzadıya açıklanmaktadır; burada da kısaca tekrar edilecek olursa, tarih ders kitapları, bir ülkenin kendi tarihini kendine nasıl anlattığının en somut temsilidir. Bu doğrultuda ders kitaplarında Ermeni Tehciri konusunun nasıl anlatıldığına bakılarak literatürdeki tartışmaların ve pozisyonların ülkeler bazında nasıl benimsendiği, müzakere edildiği

ve uygulamaya konduğu da analiz edilebilmektedir. Tam da bu noktada üçüncü bir unsur, literatür ve ders kitaplarının ötesinde, ders esnasında, öğretmen tarafından benimsenen anlatıdır. Zira ders kitaplarının sunduğu anlatı bir tarafa, öğretmenler sıklıkla kendi anlatılarını kurmakta, burada da kendi kişisel tarihlerinden beslenmektedir. Bundan dolayı saha çalışmasında görüşülen öğretmenlerden ders esnasında olduğu gibi konuyu anlatmaları istenmiş, vurgu yaptıkları noktalar ile anlatmadıkları ya da es geçtikleri unsurlar, tarihyazımı ve ders kitaplarındaki anlatıdan nasıl farklılaştıkları ölçüsünde analiz edilmiştir.

Son bağlam, elbette, eğitimidir. Burada yine üç ölçeğin söz konusu olduğu söylenebilir. En geniş ve kapsayıcı olan, kuşkusuz, devletlerin eğitimde üstlendikleri roldür. Bu doğrultuda ülkelerin eğitim sistemleri ve bu sistemin iç organizasyonu, idaresi, planlanması ana zemini teşkil eder. Bu zeminin üstünde yükselen binanın ilk katında, bu araştırmanın da odak noktası olduğundan, tarih eğitimi bulunmaktadır. Eğitim bağlamında devlet-dışı aktörlerin ve kurumların öncülüğünü üstlendiği bir alan ikinci katı çıkmaktadır. Burada bağımsız kurum ve kişilerce üretilmiş eğitsel materyal kadar Ermeni Okulları da söz konusu aktörlerin başında gelmektedir. Çatı katı ise bütün bu devlet içi ve dışı aktörler tarafından üretilen, bazen de dayatılan malzeme ışığında pratikte gerçekleşmekte olan eğitimidir. Dolayısıyla “sınıfta” ne yaşandığı, öğretmenlerin tarihsel anlatının da ötesinde konuyu sunma, tartışma, tartıştırma, belletme biçimleri, benimsedikleri stratejiler ve belli durumlarda da “çıkış”lar üçüncü kattaki analizimizin unsurlarıdır.

Buraya kadar sunulmuş olan analiz yönteminin, her biri makro-mezo-mikro olmak üzere üç farklı ölçekte analiz birimleri barındıran üç farklı bağlama dayandığı görülebilmektedir. Buna göre ülkelerin, diasporanın ve bireyin siyaseti ilgili bağlamın farklı ölçeklerden üç bakış açısında göre değerlendirilmesini içerirken, mevcut literatür, tarih ders kitapları ve öğretmenlerin anlatısı da tarihsel çerçeve ile bu çerçevenin sunumu minvalinde tarihyazınsal bağlamın ölçeklerini teşkil eder. Son halka olarak da devletlerin, devlet dışı aktörlerin ve uygulamanın pedagojik bağamları açılmakta, böylece eğitim boyutu da genelden özele bir aks içerisinde incelenmektedir.

Bahsi geçen üç başlığa daha detaylı bakmadan evvel, burada bağlamlar ve ölçekler olarak yapılan sınıflandırmanın keskin sınırlar ima etmediğinin altını da çizmek gerekir. Zira bu bağlamlar ve ölçekler birbiri üzerinde etkileri bulunan, girift ve geçişken kategorilerdir; örneğin Türkiye'nin inkârcı tutumu ders kitaplarındaki

anlatıyı belirlemede olsa dahi, öğretmenin siyasi görüşü ya da eğitim alanında faaliyet gösteren bağımsız kurumların etkisi derste ifade edilen tarihsel anlatıyı ve uygulama yöntemlerini belirleyebilmektedir. Benzer şekilde, diasporanın koşulları ve siyaseti parçası olduğu devletin geliştirdiği eğitim sisteminin olanakları çerçevesinde, bu sistem tarafından izin verildiği ölçüde, sınıf içinde ve dışındaki uygulamaya da etkiye bulunabilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın sunumunu kolaylaştırmak ve anlaşılır kılmak adına böyle bir kategorilendirme yapılmış olsa da, ilerleyen sayfalarda da görülebileceği üzere, esasen bu bağlamlar ve ölçekler birbirinin içine girerek, birbirinin içinden geçerek analiz edilmektedir.

6.1 Siyasi Bağlam

Öncelikle Ermeni Tehciri'nden günümüze uzanan süreç, en az bu tarihsel olayın kendisi kadar karmaşık, tartışmalı ve ikirciklidir. Bir kere 1915'te yaşananların "adlandırılması" konusunda bugün gelinen nokta, aradan geçen yüzyıl boyunca adım adım inşa edilmiş bir dizi siyasi hamlenin sonucudur. Buna göre "soykırım" olgusu, her ne kadar kavramın isim babası Raphael Lemkin tarafından Ermenilerin yaşadığı zulümden ve bu zulmün "unutulması" ile birlikte Yahudilerin başına gelenler arasında kurduğu ilişkiden hareketle bir tanımlama yapıyor olsa da, esasen 2. Dünya Savaşı ve Holokost (Yahudi Soykırımı) bağlamında ortaya çıkmış, hukuki bir terimdir. Hukuki vurgusu önemlidir; çünkü en başından beri soykırım olgusu esasen uluslararası ceza hukukunun bir bileşeni olarak tanımlanmış "insanlığa karşı suçlar" arasında yer almaktadır. Bu durum, elbette kavramın sosyal bilimler alanına transferini de karmaşıklaştırmaktadır. Zira kavramın tanımı hukuki bir çerçeveden yapıldığından ve uluslararası siyasi arenada gündeme getirilebildiği ölçüde belli bir tarihsel olayın tanımlanmasında kullanılabildiğinden, hangi kitlesel şiddet eylemlerinin soykırım kapsamına girdiği, soykırım niyetini gösteren unsurların ("kanıtlar") neler olabileceği, rakamların önemli olup olmadığı, belli bir kesimin neye göre hedef alındığının belirleyici olup olmadığı gibi sorular da muğlak cevaplarla karşılanmaktadır. Ermeni Tehciri'ni bugün "soykırım" olarak tanınması hususunda ayrıcalıklı bir konuma yerleştiren, dolayısıyla, kavramın tanımından ya da Ermenilerin yaşanmış deneyiminden de önce, bir yüzyıldır yaşanmakta olan siyasi gelişmelerdir.

Aslına bakılacak olursa, 1. Dünya Savaşının hemen ertesinde büyük ölçüde "çözümlemiş" ve rafa kaldırılmış bir siyasi bağlam vuku bulmaktadır. Jön Türkler,

İttihat ve Terakki Cemiyeti liderliği, daha spesifik olarak da Tehcir'in faileri olan isimler Divan-ı Harbi Örfi mahkemelerinde yargılanmış ve idam cezasına çarptırılmıştır. Her ne kadar bu cezalar, sanıkların firar etmiş ya da bizzat ülkeden çıkartılmış olmasından ötürü infaz edilememiş olsa da, Nemesis Operasyonu ile birlikte Ermeniler, kendi tarihyazımlarında da sıklıkla vurgulandığı üzere, adaleti kendi ellerine alarak suçluların hak ettikleri cezaları almasını temin etmiştir. Öte yandan Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkiler de, Gümrü Antlaşması'nın imzalanması ve Ermenistan'ın Sovyetler Birliği'ne katılmasıyla birlikte büyük ölçüde stabil bir karaktere bürünmüş, böylece sonraki on yıllarda her iki ülke kendi iç işlerini düzene koyma yoluna gitmiştir.

Dolayısıyla Ermeni Tehciri'nin siyasi düzleme dönüşü, ancak 2. Dünya Savaşı sonrasında, 1945 civarlarında, soykırım kavramının icadı ve bu suçun geriye dönük olarak da işletebilecek bir yargılama sürecini mümkün kılan, telafi ve tanzim edilmesi zaruri bir insanlık suçu olarak sabitlenmesi ile söz konusu olur. Fakat bu suçun 1. Dünya Savaşı esnasında Ermenilerin başına gelenlere tercümesi ve bu doğrultuda uluslararası siyasetin bir gündemi haline getirilmesine öncülük edecek bir hareketin şekillenmesi için bir yirmi yıl daha geçmesi gerekir. Ancak Tehcir'den elli yıl sonra, 1965'te, kitlesel anma etkinliklerinin Sovyet Ermenistan ve diasporada, dolayısıyla dünyanın dört bir köşesinde vuku bulması neticesinde Ermeni "Soykırımı" gibi bir olgu da tedavüle sokulmuş olur. Böylece elli yıllık "sessizlik" nihayet kırılmış, unutulmaya yüz tutmuş bir insanlık suçu ile yüzleşme ve adalet talebi yükselmiştir. Bundan sonraki süreçte ise, Ermeni Soykırımı'nın tanınması amacıyla siyasi şiddet eylemleri, lobcilik ya da sivil toplum üzerinden gerçekleştirilen bir dizi faaliyet birbirini takip eder.

Türkiye'nin siyasi tavrı, tam da bu faaliyetlere paralel olarak, bir "cevap verme" ya da "karşıt argüman üretme" halinden ibaret kalmıştır. Zira, 1970'lere kadar "aktif" olarak sürdürülen sessizlik politikası gösteriyor ki, Ermeniler tarafından geçmişin aydınlatılmasına ve yüzleşmeye yönelik çağrılar yapılmamış olsaydı, Türkiye'nin bu konuyu siyasi ajandasına alması da söz konusu olamayacaktı. Hatta, 1965'teki kitlesel Soykırım anmalarına yönelik Türk medyasının yaptığı haberleştirmeler, siyasi şiddet ve lobcilik olmasaydı Türkiye'nin muhtemelen bu konuyu unutturma ve geçiştirme politikasıyla yetineceğine de işaret etmektedir. Bununla birlikte artık böylesi bir stratejinin uygulanamayacağına açıkça kendini belli ettiği 1970'lerin sonlarında,

Türkiye nihayet kendi “versiyonunu” oluşturma zorunluluğunu da hisseder. Böylece 1980’ler boyunca bir dizi inkârcı tezin ortaya çıktığı, yer yer birbiriyle çelişkili olan bu tezlerin neticede 2000’lerin başında ortaklaştırılıp sabitlenerek ders kitaplarına da girdiği bir politik eksen kendini gösterir.

Böylece bir yandan Türkiye ve Ermenistan’ın siyasi pozisyonları netleşir ve kemikleşirken, diğer yandan da uluslararası arenadaki gelişmelerden etkilenen diğer devletlerin kendi taraflarını “seçtikleri” bir bağlam ortaya çıkar. Öyle ki 1990’lara kadar büyük ölçüde Türkiye ve Ermenistan arasındaki ilişki ekseninde yaşanmış siyasi çekişmeler, bu dönem itibariyle bu ülkeler ile Soykırım’ı tanıyan ya da inkâr eden başka ülkeler arasında yaşanmaya başlar. Tam da böyle bir dönemde, Lübnan ve Fransa, 2000’lerin hemen başlarında yayınladıkları kararnamele birlikte, Soykırım’ı resmen tanır. Her iki ülkenin de, Soykırım’ı tanıyan başka ülkelere göre, esasen söz konusu tarihsel olay ile doğrudan bağlantıları vardır. Zira Fransa, savaş esnasında bölgedeki sivil halklara ve savaş sonraki süreçte de sığınmacılara sağladığı insani yardım üzerinden, Lübnan ise o dönemde halen Osmanlı İmparatorluğunun bir parçası olarak, Tehcir’in varış noktası konumunda oluşuyla bizatihi bu olaya müdahildir. Her iki ülkenin Tehcir’e dair geniş bir tanıklık arşivi vardır; bu tanıklıklar kendi tarihyazımlarına bir şekilde yansımış, kolektif belleğine bir şekilde yer etmiştir. Siyaseten bakıldığında, Fransa zaten “ermenofil” bir ülkedir, Lübnan ise Ermeni Soykırımı’nı tanıyan tek Arap ülkesi.

2000’lere gelindiğinde, özellikle 2008’deki futbol diplomasisi ve takiben gelişen protokoller, Türkiye-Ermenistan arasındaki ilişkilerin düzelebileceğine dair bir umut yarattıysa da, 2015 yılına, yani Tehcir’in 100. yıl dönümüne gelindiğinde, katılmış pozisyonlardan pek de ödün verilmediği ortaya çıkmış, zaten askıya alınmış protokoller böylece tamamen iptal edilmiştir. Bu senenin siyasi önemi, elbette, her bir ülke nezdinde farklı bağlamlarda ortaya çıkmıştır. Türkiye “adil hafıza” ve “ortak acılar” vurgusunu yoğunlaştırarak “taziye” görünümlü inkârcı mesajlar piyasaya sürmüş, bir yandan da Ermeni “iddiaları”nın karşısına konmak üzere başka tarihsel olayları öne sürerek (1915 Gelibolu ya da Hocalı Katliamı gibi), “karşılık verme” ya da “karşılıklılık” siyasetini sürdürmüştür. Ermenistan ise, diaspora ile işbirliği içerisinde, büyük anma etkinlikleri düzenlemiş, “Hatırlıyorum ve talep ediyorum” sloganı ve unutmabeni çiçeği sembolü bir kampanyayı tüm dünyada devreye sokmuştur. Fransa bir yandan “yüzyılın ilk soykırımı”nın yüzüncü yıldönümü

vesilesiyle “Soykırım Eğitimi ve Araştırmaları” isimli bir komisyon kurarken, diğer yandan da “inkârın yasaklanması ve cezalandırılması” üzerine 2012 yılında başlamış yasallaştırma girişimlerini devam ettirmiştir. Son olarak Lübnan, 24 Nisan günü okulları tatil etmiş, devlet temsilcilerinin de katılımıyla büyük bir anma töreni düzenlenmiş ve bu tören aynı zamanda Sünni Müslüman bir grup tarafından da protesto edilmiştir. Her hâlükarda 2015 yılı, Tehcir’e dair görünürlüğün ciddi ölçüde yoğunlaştığı ve ülkelerin de bu konudaki siyasi tavırlarını belirginleştirdiği ölçüde siyaset alanının dışarısında da önemli etkiler üretebilmiştir.

Bu noktada siyasi bağlamın sadece ülkeler bazında değil, bu ülkelerdeki Ermeni toplulukları bazında da farklı katmanları söz konusudur. Bugünden bakıldığında Ermenistan dışındaki ülkelerde yaşayan Ermeni nüfusu tanımlamak için kullanılan diaspora olgusu, esasen çıkış noktası itibarıyla “geri dönüşü olmayan bir anayurttan sürgün edilmiş bir halk” tanımlamakta, dolayısıyla ne kadar farklı coğrafyalara dağılmış, farklı deneyimlere haiz olmuş olursa olsunlar, geçmişin ve bugünkü koşulların teşekkülünde paylaşılan ortak bir kader ve duygudaşlık üzerinden bir ortaklık imlemektedir. Bununla birlikte, aslında diaspora homojen bir topluluk ihtiva etmez; aksine, diasporanın teşekkülüne vesile olan tarihsel olayın kendisi dahi söz konusu diaspora toplumlarınca aynı şekillerde yaşanmamış, sonrasındaki süreçte yaşanan gelişmeler de diasporik nüfusların karakterini birbirinden büyük ölçüde farklılaştırmıştır. En basit örnek, Türkiye ile dünyanın geri kalanındaki Ermeni diasporası arasındaki ayırım çizgisi olarak inkâr habitusudur. Ermeni Tehciri’nin gerçekleştiği coğrafya ve faillerinin devlet yönetimini üstlendiği bir Cumhuriyet olarak Türkiye’nin, Ermeniler nazarında bir “diaspora” olarak adlandırmasının mümkün olup olmadığı dahi bu minvalde tartışma konusu olabilmektedir. Her hâlükarda diaspora tanımını belli bir tarihsel olayın kurucu etkisi ile şekillenmiş bir halkın ortak belleği, deneyimleri, hayalleri olarak aldığımızda, bu sürecin (ne kadar radikal bir sapma söz konusu olsa da) bir bileşeni olarak Türkiye’nin de diasporaya dâhil olduğu belirtilebilmektedir.

Tez araştırması kapsamında analiz edilen üç ülkedeki (Türkiye, Fransa, Lübnan) Ermeni cemaatlerinin karakteri de yine bu doğrultuda büyük ölçüde birbirinden farklılaşmakta, hatta Fransa’da ve Lübnan’da gözlemlenebildiği üzere söz konusu cemaatin kendi içinde de ayrışmalar vuku bulabilmektedir. Bir kere Tehcir sonrasında bu coğrafyalardaki Ermeni topluluklarının kompozisyonu birbirinden büyük ölçüde

farklılık göstermektedir. Zira Türkiye’de “kalanlar” arasında baskın grup, İstanbul ya da İzmir gibi Tehcir uygulamasının olmadığı şehirlerde yaşayanlardır. Görece daha küçük bir kesimi teşkil eden ve Anadolu’nun dört bir yanına dağılmış “hayatta kalanlar” ise, Cumhuriyet’in ilk elli yılındaki nüfus ve iskân politikaları doğrultusunda İstanbul’a göç etmiştir. Öte yandan Lübnan, Tehcir uygulamasının son durağı olarak, Batı Ermenistan ve Kilikya coğrafyasından gelen karışık bir Ermeni nüfusa ev sahipliği yapmaktadır. Bu nüfusun kompozisyonu, Tehcir öncesi Osmanlı Ermenilerinin genel karakterine paralel olarak çeşitlilik arz etmekte, haliyle o dönemden miras kalan bir takım siyasi ve sosyal gerilimleri de beraberinde taşımaktadır. Buna karşılık Fransa’da Ermeni cemaati sadece Tehcir’den sağ kurtulanlardan oluşmaz; 20. yüzyılın farklı anlarında, yaşanmakta olan siyasi gelişmelere de bağlı olarak, Sovyet Ermenistan’dan, Rusya’dan, hatta Lübnan ve Türkiye’den gelen Ermeniler de mevcuttur. Dolayısıyla söz konusu üç ülkedeki Ermeni cemaatleri, konuştukları dillerden ülke içerisinde sahip oldukları hukuki statüye, siyasi ve toplumsal entegrasyonlarına, son yüzyıllık tarihlerinde önem arz eden olaylara ve kişiliklere değin geniş bir çeşitlilik göstermektedirler (Çizelge 6.1).

Çizelge 6.1 : Ermeni diasporasında farklılaşmalar.

	Türkiye	Fransa	Lübnan
Statü	Dini azınlık (Lozan Antlaşması)	Ulusal azınlık	Dini azınlık (Ta’if Antlaşması)
Anadiller	Batı Ermenicesi, Türkçe	Batı ve Doğu Ermenicesi, Rusça, Fransızca	Batı Ermenicesi, Türkçe, Arapça
Memleketler	Batı Ermenistan, İstanbul	Batı ve Doğu Ermenistan, Kilikya, Rusya, Lübnan	Batı Ermenistan, Kilikya
Kurumlar	- Kilise (Lozan Antlaşması uyarınca tanınmış) - Okullar (azınlık) - Siyasi gençlik örgütlenmeleri (<i>Nor Zartonk</i>) - Hrant Dink Vakfı - Gazete (<i>Agos</i>)	- Siyasi parti (Taşnak, Hınçak) - Kilise (Apostolik, Katolik, Evanjelik) - Okullar (devlet ile anlaşmalı, özel) - Hemşehri dernekleri, arşivler (ARAM), kültürel kurumlar (UGAB)	- Siyasi parti (Taşnak, Hınçak, Ramgavar) - Kilise (Apostolik, Katolik, Evanjelik) - Okullar (özel) - Hemşehri dernekleri, dava (ANCME), kültürel kurumlar (UGAB) - Gazete (<i>Aztag</i>)

	Türkiye	Fransa	Lübnan
Tarihsel anlar ve kişiler	<ul style="list-style-type: none"> - 24 Nisan 1919 ilk anma - 1941 seferberliği - 1942 Varlık Vergisi - 1955 6-7 Eylül - 2007 Hrant Dink suikasti 	<ul style="list-style-type: none"> - Nazi işgaline direniş ve Missak Manouchian - 1983 Orly Havalimanı saldırısı - Charles Aznavour, Henri Verneuil, Robert Guédiguian 	<ul style="list-style-type: none"> - 1958 İç Savaşında Ermeniler içi çatışma - 1975 İç Savaşında Ermenilerin tarafsızlığı - 2005 sonrasında 8 Mart (Taşnak-Şii) ve 14 Mart (Hınçak-Sünni) ittifakları

Yukarıdaki çizelgeden de anlaşılacağı üzere, Türkiye, Lübnan ve Fransa'daki Ermeni toplumlarının kompozisyonu içinde buldukları koşullar ekseninde birbirinden büyük ölçüde farklılaşma, kuşkusuz bu durum siyasi, toplumsal ve ekonomik hayatlarına da sirayet etmektedir. Öyle ki Türkiye'deki Ermeni cemaati bir "inkâr habitusu" içerisinde yaşamakta, ülkeye olan sadakatlerini sürekli ispat etmeleri beklenmekte, bu doğrultuda diasporadaki Ermeniler ile bağlantılarını koparmaları ya da diasporanın ortaya koyduğu belli edimleri kamusal olarak kınamaları talep edilebilmektedir. Türkiye'de azınlıklara yönelik genel siyaset ile ülke içerisinde kutuplaşma ve nefret eksenli yaklaşımın toplumun damarlarına sızması sonucu gündelik hayatlarında tehdit ve yok sayılma biçimleri ile de mücadele etmek zorunda olan Ermeniler için bir nebze olsun huzur içinde yaşayabilmenin koşulu da ya geri çekilerek kendini görünmez kılmaya çalışma ya da aktif bir şekilde inkârın parçası haline gelme olarak tescillenir. Elbette son on yıllarda siyasi iklimdeki değişimler farklı pozisyonların teşekkülüne de vesile olmaktadır; fakat her hâlükarda bu topraklar, Ermenilerin "güvercin tedirginliğinde" yaşadığı bir gerçeklik ihtiva eder.

Fransa'ya bakıldığında ise yine ülkenin genel azınlık politikalarının bir uzantısı olarak asimilasyonun baskın çıktığı görülebilmektedir. Buna göre Fransa'da azınlık aidiyetleri "önce Fransız" bir kimlik üzerinden betimlenmekte, bu doğrultuda Ermeniler de kendilerini "Fransız-Ermeni" ya da "Ermeni kökenli Fransız" olarak tanıtmaktadır. Benzer şekilde Ermeni okulları "çift dillilik" vurgusu yapmakta, bir yandan da giderek daha az konuşulmaya başlamış, unutulmaya yüz tutmuş anadili yeniden canlandıracak girişimlere sahne olmaktadır. Azınlıkların siyasi temsiliyetinin partiler aracılığıyla kurulamaması da, Taşnak ve Hınçak Partilerinin Sosyalist ya da Komünist Fransız Partileri ile ittifakları dışında, Ermenilerin ülke içerisindeki

temsiliyetini büyük oranda kültürel kurumlara, “dava” eksenli örgütlenmelere ya da hemşehrlik derneklerine yüklemektedir. Buna karşılık sekter bir siyasi düzenin yürürlükte olduğu Lübnan’da bambaşka bir dinamik söz konusudur. Ta’if Antlaşması ile resmen tanınmış 18 dini cemaatin her birinin nüfuslarına bağlı olarak farklı oranlarda siyasi düzlemde temsil edilebildiği Lübnan’daki Ermeni toplumu, bu bağlamın getirdiği olanaklardan da faydalanarak, aynı anda hem dilini, kültürünü, kurumlarını koruyup geliştirebilmiş, hem de ülkenin siyasi, toplumsal, ekonomik hayatına entegre olarak hayatlarını yeniden kurabilmiştir. Bununla birlikte ülkede yaşanan siyasi gelişmeler ve söz konusu coğrafyada ardı arkası kesilmeyen çatışmalar, savaşlar, anlaşmazlıklar bu entegrasyon üzerinden Ermeni toplumuna da yansımış, cemaat içerisinde geçmişten gelen ayrışmalarla da beslenen keskin sınırlar yaratmıştır.

Denilebilir ki bugün Lübnan ya da Fransa’da, hatta dünyanın dört bir yanında, kimi zaman kendi içinde çatışmaya da varabilen böylesi bir çeşitlilik gösteren Ermeni toplumlarını biraraya getiren ve birlikte mücadele etmeye sevk eden yegâne unsur, Ermeni Davası ya da Soykırım’ın tanınmasına yönelik siyasettir. Bununla birlikte bu siyasette dahi belli farklılaşmalar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin Lübnan’da, ezici bir Müslüman nüfusun varlığı gözetildiğinde, Tehcir’in sebeplerinin sunumunda bir “Müslüman-Hristiyan çatışması” izlenimi yaratmamak ana kaygı haline gelebilmekte, bu durum ister istemez Tehcir’e dair tarih anlatısını da etkileyerek, uygulamanın gerekçeleri arasında din faktörünün ağırlığını azaltma, hatta görünmez kılma eğilimi yaratabilmektedir. Buna karşılık Fransa’da ana hat daha ziyade insanlığa karşı suçlar ve sorumluluk ekseninde çizilmekte, böylece Tehcir ile 20. yüzyılın başka kitlesel katliamları arasında bir ilişki kurulmakta, mesele sadece Ermenileri ve Türkleri değil, tüm dünyayı ilgilendiren bir bağlama çekilmektedir. İnkârın güçlü bir şekilde siyasi söylemin parçası olduğu Türkiye’de açıktan açığa “Soykırım” demek mümkün olamazken, Ermenistan’da ise inkârın anayasal suç teşkil ettiği bir çerçeve ortaya çıkmaktadır.

Bütün bu siyasi farklılaşmalar, ayrımlar, çizgiler ister istemez bireysel ölçekte de yansımalarını bulmaktadır. Öyle ki bu tez araştırmasının ana görüşmeci kitlesini teşkil eden öğretmenler arasında gerek ülkelerin siyasi çizgileri, gerek inkâr-tanınma ikiliği, gerek insanlığa karşı suçlar ve sorumluluk, gerekse diasporanın özgün koşulları ekseninde ortaya çıkan bir dizi görüş ayrılıkları söz konusudur. Genel olarak bakıldığında, öğretmenler arasındaki bu ayrım çizgilerini de evrensel bir düzlemde

daha özel, spesifik bir düzleme doğru takip edebilmek de mümkündür. Buna göre saha çalışması kapsamında görüşülen Türkiyeli, Lübnanlı, Ermenistanlı ve Fransız toplamda 35 öğretmen açısından Ermeni Tehciri, genel bir “sorumluluk” bağlamına oturtulmakta, bu doğrultuda bir şekilde önem atfedilen konular arasında yer almaktadır. Fakat bu önemin yoğunluk derecesi ve kendilerinin üstlendiği “sorumluluk” payı değişebilmektedir.

Örneğin Ermeni Okullarında çalışan “Türk”¹²⁴ öğretmenler nazarında iki farklı sorumluluk anlayışı tespit edilebilmektedir: Tüm insanlığa karşı ve öğrencilerine karşı. İlk kategoride olanlar daha sıklıkla Tehcir’in “Soykırım” olarak kabul edildiği bir tarihsel anlatıya yaklaşan ve bu doğrultuda konuştukları kişinin kimliğinden bağımsız olarak belli bir retoriği benimser ve sürdürürken, ikinci kategoride olanlar, konuyu esasen “Soykırım” olarak görmediklerinden ötürü, sadece öğrencilerini incitmemek, kırmamak, zarar görmelerini engellemek açısından anlatılarını yumuşatma ya da konuyu geçiştirme tavrı benimsemektedir. İki kategori arasındaki ayırım, aynı zamanda, Türkiye’nin yerleşik siyasi iklimi ve karakteri ile de bağlantılı görünmektedir. Zira ilk kategoride yer alan öğretmenlerin tamamı Eğitim-Sen üyesi, kimi durumlarda da açıkça kendilerini “sol görüşlü” olarak tanımlayan öğretmenler iken, ikinci kategoriden öğretmenlerin “Anadolu’dan gelme” ya da “muhafazakar bir kültüre ait olma” gibi betimlemeleri tercih ettiği dikkat çekmektedir. İlk kategori içerisinde değerlendirilebilecek bir diğer grup, etnik ve dini aidiyetleri “Türklük” olarak belirlenmiş meşru kimliğin dışında kalan öğretmenler ise temelde tüm Türk Tarihi eğitiminin siyasi ve ideolojik bir karakter taşıdığı, dolayısıyla farklılıkları da içerisine alacak daha kapsayıcı, daha barışçıl bir eğitim anlayışının yerleşmesi için aktif bir mücadele de yürütmektedir. Burada Ermeni Okullarındaki “Türk” öğretmenler ile “Ermeni” öğretmenler arasında da siyasi eylem kapasitesi bağlamında bir farklılaşma tespit edilebilmektedir. Fakat bu durum basitçe öğretmenlerin kendi siyasi görüşünden değil, ülkenin siyasi ortamında kimin neyi ne kadar açıklıkla söyleyebileceği ve yapabileceği konusundaki asimetriden ileri gelmektedir. Nitekim Türk öğretmenler girdikleri tarih derslerinde kendi siyasi görüşleri doğrultusunda bir

¹²⁴ Ermeni Okullarında Türk kültür derslerine giren öğretmenleri “Türk” kategorisi altında toplamak esasen yanıltıcı ve “devletin dilinden konuşma”ya varan bir nitelik ihtiva ediyor olsa da, yasal düzenlemeler ile belirlenmiş çerçevenin bu öğretmenlerin “Türk kökenli” olmasını zorunlu kılmasına dikkat çekmek amacıyla bu kategori tez boyunca aynen benimsenmiş, fakat etnik aidiyetini tanımlama ihtiyacı duyan öğretmenler (Kürt, Alevi vs.) lüzum görüldüğü ölçüde not düşülmüştür.

tutum benimseyebilirken, Ermeni öğretmenler nezdinde bunun her zaman bir bedeli vardır. En somut örnek olarak, Tehcir'in 100. yılında, üstelik de bir CHP belediyesi ile işbirliği içerisinde organize ettiği bir etkinliğin tetiklediği tartışmalar, köşe yazarı olduğu gazetede yayınlanmış yazıları ile birlikte, Sevan Değirmenciyan'ın bizzat okul yönetimi tarafından işine son verilmesiyle sonuçlanmıştır.

Ermenistan'daki siyasi kompozisyonun da en az Türkiye'deki kadar karmaşık olduğu tespit edilebilir. Burada "sorumluluk", Fransa ve Lübnan'da da gözlemlendiği üzere, genel olarak paylaşılan bir mana yüklenir: "Bir daha asla". Fakat bu mananın dallanıp budaklandığı istikametini yine siyasi görüşte farklılaşmalara gebe olduğu da gözlemlenebilir. Nitekim Ermenistan'da öğretmenleri ayıran temel çizgi "milliyetçilik" gibi görünse de buna günümüz toplumsal hareketlerinden etkilenen görece daha genç bir kesim ile sivil toplum ve diyalog eksenli faaliyetlerde bulunmuş öğretmenlerin progresif yaklaşımı olmak üzere iki unsur daha eklenebilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler arasındaki siyasi ayrımları üç kategoride tarif etmek mümkündür: Milliyetçi, sivil toplumcu ve progresif. Fakat bu üç kategori doğrudan üç farklı öğretmen grubuna tekabül etmez, daha ziyade her öğretmen bu üç yaklaşımın farklı oranlarda yanyana geldiği bir karışımı benimser görünmektedir. Örneğin her öğretmen, Tehcir'in "Ermenilerin başına gelmiş bir felaket" olarak bu ulusun kimliğine ve tarihine ait özgün bir karakter taşıdığı konusunda hemfikir olurken, bunun genel ulusal tarih anlatısına da paralel olarak "işgallere ve başka devletlerin hegemonyasına karşı sürekli bir özgürlük ve bağımsızlık mücadelesi veren fedakâr Ermeniler" bağlamı içerisinde mi yoksa daha diyalog ve barışma siyaseti eksenli bir çizgi üzerinden mi sunulacağı görüş ayrılıkları yaratabilmektedir. Benzer şekilde görüşme yapılan her öğretmen "biz nefret öğretmiyoruz, iyilik, anlayış, merhamet öğretiyoruz" sözünün farklı versiyonlarını mutlaka dile getirmekte, bu doğrultuda da keskin bir milliyetçi anlatı ile aralarına mesafeye koymak çabasında olsa da pratikte bu nefretin engellenemediğini gördüklerinde benimsedikleri tutum açısından yine birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Buna göre bazı öğretmenler "öğrencilerin kanında var, biz öğretmiyoruz ama bir şekilde onlar nefret etmeyi sürdürüyor" diyerek sorumluluğu en hafif tabirle "havale" ederken, bazı öğretmenler ise bu nefretin yerleşikliğini aşmak üzere bir pedagoji geliştirmenin yollarını aramaktadır. Burada devreye giren son bir bağlam ise "Türkler" olgusunun nasıl sunulduğudur. Nitekim sıklıkla dile getirildiği üzere, "kurtarıcı Türkler" anlatısı (her ne kadar artık ders

kitaplarında yer almıyor olsa da) Ermenistan’da Tehcir’e dair tarihsel anlatının bir bileşeni olabilmekte ve öğretmenler tarafından da bu nefreti aşmanın bir aracı olarak benimsenebilmektedir. Bir diğer unsur ise, progresif bir yaklaşımın uzantısı olan, konunun evrensel bir düzlem içerisinden sunulması stratejisidir. Bu tavra en güçlü örnek, uluslararası bakalorya sistemine göre ders vermekte olan öğretmenin deneyimleridir; zira kendisi Ermeni Tarihinden ziyade bir “Dünya Tarihi” anlatmakla yükümlüdür ve bu doğrultuda Tehcir anlatısını da bu eksen üzerinden kurabilmektedir. Elbette “ulusal” okullarda böyle bir durum söz konusu olamaktadır; daha ziyade evrensel bir düzleme kapı aralayacak ana tarihsel olay Yahudi Soykırımı olmakta ve çoğu öğretmen açısından 20. yüzyılın diğer soykırımları ile karşılaştırmalı bir analiz alanı açmaktadır. Fakat bu karşılaştırma da, yine “sorumluluk” çerçevesinde, öğretmenin kendi görüşüne bağlı olarak filtrelenmektedir; nitekim bazı öğretmenler başka soykırımlardan bahsetmeyi Ermenilerin başına gelenlerin biricikliğini açıklamak ya da cezasızlık ve inkâr sonucunda başka soykırımların nasıl mümkün olabildiğini için kullanırken, bazı öğretmenler ise, tam aksi istikamette, Ermenilerin başına gelenlerin “biricik” olmadığı, başka pek çok halkın da büyük acılar çektiği ve bunu durdurmak, tekrar yaşanmasını engellemek için Tehcir eğitiminin önemli olduğu görüşünü paylaşmaktadır.

Fransa’daki siyasi ayrım çizgilerinde mesele iyice karmaşıklaşmaktadır. Bir kere öğretmenlerin genel ulusal eğitimin ideolojik çerçevesine dair görüşleri büyük ölçüde farklılaşmakta, bu doğrultuda örneğin laik, cumhuriyetçi değerlere sahip çıkan, dahası bu değerleri evrensel görerek “sorumluluk” çerçevesini de bu düzleme oturtan öğretmenler ile bu söylemin esasen Fransa’nın belli tarihsel anlardaki sorumluluklarını görünmez kılmaya yaradığı ve dolayısıyla sorumluluğu yine “havale etmek” ile sonuçlandığı görüşündeki öğretmenler arasında bir gerilim tespit edilebilmektedir. Bu ayrıma dair en güçlü örnek, bir Fransız lisesindeki Tarih-Coğrafya öğretmenleri tarafından başlatılan ve iki senedir yurttaşlık dersi kapsamında sürdürülmekte olan “20. Yüzyıl Soykırımları”na adanmış eğitimdir. Öğretmenlerin esasen ders programlarında bulunmayan böylesi bir dersi açmaya karar vermesinde rol oynayan ana etken, Fransa’nın Ruanda Soykırımı’nda oynadığı rolün sistematik olarak inkâr edilmesi ya da en hafif tabirle hasır altı edilmesidir. Bu inkârın aşılmasında kendi sorumluluklarını böylesi “hassas” konuları öğrencileri ile daha detaylı tartışmakta gören öğretmenler, kendi uzmanlık alanları olmamasına rağmen, araştırma yaparak ve

öğrencileri ile birlikte öğrenerek ilerlemişlerdir. Elbette bu örnek oldukça münferittir ve genellenemez; fakat yine de Fransa'daki okullarda Tehcir ve benzeri konuların ele alınışında etkili olan siyasi çizgiye de güçlü bir şekilde işaret etmektedir. Zira sorumluluğu ister Fransız cumhuriyetçi değerlerin evrensel niteliğinde, isterse de Fransa'nın başka felaketlerdeki rolünde görüyor olsunlar, hemen hemen tüm öğretmenler için bu konuların çıkış noktası Fransa olmaktadır. Sonuçta bu son derece normal bir durumdur; neticede bu eğitimin bağlamı Fransa'da kurulmakta ve Fransız kurumlara, aktörlere, bireylere bağlanmaktadır. Fakat öğretmenin kendi etnik aidiyetinin tam bu doğrultuda bir rol oynayabildiği de teslim edilmelidir. Zira Fransa'daki devlet okullarında Tarih-Coğrafya öğretmenliği yapan Ermeni öğretmenler, ister istemez, kendi aidiyetlerinin etkisinde kalabilmektedir. Her hâlükarda anlatıda çok radikal bir dönüşüm yaratmıyor olsa da bu durum, nihayetinde bağlamın Fransa ekseninden çıkartılmasına ve daha ziyade kendi özgün, tarihsel koşulları içerisinde olayın daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde sunulmasına vesile olabilmektedir.

Son olarak Fransa ve Lübnan'daki Ermeni Okullarındaki öğretmenler arasındaki siyasi görüş farklılıklarına bakılacak olursa, doğrudan diasporanın koşulları ile ilişkili bir çerçevenin çıktığı tespit edilebilmektedir. Zira siyasi, toplumsal, ekonomik entegrasyonun güçlü olduğu vefakat her türlü cemaat kurumunun korunup varlığını sürdürebildiği Lübnan'da Ermeni okullarının her biri en azından bir kilise, bir siyasi parti ya da bir kültürel kurum ile bağlantılıdır. Bu doğrultuda okullar da Taşnak ya da Hınçak siyasi partilerinin, Evanjelik ya da Katolik kiliselerin eğitim kurumlarına dönüşmekte, bağlı buldukların kurumun siyasetini devralmaktadır. Fakat bu tespit, öğretmenlerin de böylece okullar üzerinden söz konusu siyasi parti ya da kilisenin görüşünü paylaştıkları kestirmesine çıkmaz. Nitekim Taşnaksütyun ile ilişkili bir okulda çalışan tarih öğretmeni görüşmeci, okulda kullanılan yine Taşnak Tarihi eksenli ders kitabının anlatısıyla genel olarak hemfikir değildir ve sürekli olarak derslerinde öğrenciler ile bu anlatıyı sorunsallaştıran bir tartışma örgütlediğini ifade etmektedir. Yine de okulların siyasi angajmanı ile öğretmenlerin kendi yaklaşımları arasında genel bir uyuşmadan bahsetmek mümkündür. Çok basit bir örnek verilecek olursa, Taşnak menşei okullarda kullanılan ve aynı siyasi partinin kültürel kurumu olan Hamazkain tarafından basılmış olan ders kitabı örneğin Apostolik Ermeni Kilisesinin yönetimini üstlendiği bir okulda da kullanılırken, Hınçak okullarında ya da

Evanjelik okullarda kullanılmaz. Bunun sebebinin en açık ifade edildiği eğitim kurumu, Hınçak siyasi partisine bağlı olan okul olmuştur; zira bu okulun hem Ermeni Tarihi, Dili ve Edebiyatı öğretmeni, hem de müdürü tarafından vurgulandığı üzere, bu ders kitabı fazla ideolojiktir ve asıl aktarılması gereken unsurları büyük ölçüde görmezden gelmektedir. Bu minvalde Lübnan Ermeni Okullarında çalışan öğretmenlerin neredeyse büyük bir bölümü kendi yardımcı materyalini arayıp bulmakta, derslerde de kendi anlatısını kurmaktadır. Burada kazanılan kısmi özerklik, ister istemez, öğretmenlerin siyasi görüşlerini de anlatılarının başat bir unsuru haline getirmektedir. Hınçak menşeli okulun öğretmeni, tam da bu siyasi partinin politikalarıyla uyumlu bir şekilde, Türklerle temasın önemine, diyaloga ve karşılaşmaya vurgu yaparken, Ermeni Ulusal Komitesi mensubu Vera Yacoubian ise gerek üniversitede, gerekse Ermeni Okullarında verdiği derslerde meselenin “Müslüman-Hristiyan” çatışması olmadığını anlatma derdindedir. Bir başka örnek, Avrupa Birliği bünyesinde Ermeni delegasyonunun bir parçası olarak görev yapmış ve sonradan Lübnan’a gelerek Ermeni Tarihi öğretmenliğine başlamış görüşmecinin sürekli olarak Tehcir’in güncel siyasi tartışmalardaki konumuna ve inkârcılığın ulaştığı boyutlara dair bir anlatıyı benimsiyor oluşudur. Kısacası Lübnan açısından denilebilir ki siyasi çizgilerin çeşitliliği eğitim alanındaki aktörlerin kendi çeşitliliği oranında çoğalmakta ve farklılaşmaktadır. Buna karşılık daha ziyade asimilasyonist bir azınlık politikasının benimsendiği Fransa’da Ermeni Okullarında böylesi bir çeşitliliğe rastlamak daha güçtür. Bu okullar Lübnan’dakilerin olduğu gibi yine bir kilise ya da kültürel kurum ile ilişkili olabilmektedir; fakat bu kurumların üstlendiği yönetim okulda verilen eğitimin mahiyetinde çok daha az etkide bulunmaktadır. Tam bu noktada ilginç bir tespit, son on yıllarda giderek daha baskın olarak, Fransa’daki Ermeni Okullarında Ermeni kültür derslerinin öğretmenlerinin Lübnan’dan gelen Ermeniler oluşudur. Bu öğretmenler, beraberlerinde ülkenin kendi bağlamını da getirmekte, böylece yeni pozisyonlar, yeni anlatılar açılmaktadır.

6.2 Tarihyazımsal Bağlam

Tarihyazımıyla ilgili tartışmalara gelindiğinde ise hem yukarıda özetlenen siyasi bağlamlardan etkilenen, hem de ileride daha detaylı bahsedilecek pedagojik faktörleri etkileyen bir dizi genel ve özel durumun söz konusu olduğu tespit edilebilir. Daha genel düzlemde Tehcir’in tarihyazımına dair bütün tartışmaların her bir aşamada siyasi

ve pedagojik unsurların tümü üzerinde etkisi görülebilmektedir. Nitekim, daha en başından, “inkâr-tanınma” ikiliği öncelikle siyasetin konusu gibi görünüyorsa da aslında bugün betimlendiği haliyle tarihyazımı içerisinde gelişmiş ve katılmış iki siyasi pozisyonu teşkil eder. Bu doğrultuda kendi özgün duruşlarına sahip ama günün sonunda bu iki kamptan birine yamanmış bir grup tarihçiler, akademisyenler, araştırmacılar, siyasi aktörler söz konusudur. Tehcir’in tarihyazımı ile ilgili bölümde daha detaylı olarak ele alındığından dolayı bu genel bağlam burada tekrar edilmeyecek, fakat kabaca temel ayırım noktalarının tanınma-inkâr ikiliği, soykırım kastı, sorumluluk ve faillik, ideolojik açıklama gibi tarihsel olayların yorumlanması ile kullanılan kaynaklar, araştırmanın ölçeği gibi tarihsel metodoloji üzerinden kurulduğunu ifade etmekle yetinilecektir.

Burada kaleme alınan tez çalışması açısından tarihyazımsal bağlamın genel çerçevesini teşkil eden bir diğer önemli unsur ise vaka analizine konu olan ülkelerin kendi tarihyazımsal gelenekleridir. Her bir ülkenin tarih anlatısı, her şeyden önce ülkenin “kendi geçmişi” üzerine kuruludur ve bu sebeple bütün ülkeleri kesen büyük tarihsel anlar dışında oldukça farklı kronolojiler, mekânlar, zamansallıklar içermektedir. Bu bağlamda Fransız öğrenciler, örneğin, Avrupa Tarihini tüm boyutları ve detayları ile öğrenirken, Türkiye açısından Asya, Lübnan için Ortadoğu, Ermenistan içinse Kafkasya-Anadolu kendi tarihlerini kat eden tarihsel mekânlar olarak belirlenmiş durumdadır. Benzer şekilde tarihsel anlatının ana çerçevesi ve odaklandığı temalar da değişiklik göstermektedir. Örneğin Türkiye ve Lübnan açısından İslam Tarihi kendi tarihsel bağlamlarının gelişiminde kritik bir önem taşımaktayken, Ermenistan için özellikle Ermeni Kilisesinin teşekkülü bağlamında Hristiyan Tarihi ayrıcalıklı bir yere oturmaktadır. Tarihyazımının belli başlı evrensel temalarını teşkil eden bu unsurlar, ulusal tarih anlatıları içerisine gömülerek ve ülkelerin kendi tarihleriyle sentezlenerek sunulmaktadır. Tarihsel anlatılar, ancak büyük ve tüm dünyayı etkileyen tarihsel olaylar ekseninde kesişmekte, bu kesişimler de ilgili ülkelerin tarih eğitimine yaklaşımlarını karşılaştırma olanağı sunabilmektedir. Elbette, burada ele alınan vakalar açısından ikili ya da üçlü olarak kurulabilecek başka kesişim noktaları da söz konusudur. Örneğin eski bir Fransız sömürgesi olarak Lübnan, bugün halen manda rejiminin mirasını güçlü bir şekilde taşımaktadır. Komşu ülkeler Türkiye ile Ermenistan arasında her iki ulusal tarih anlatısını da etkileyen pek çok ortak tarihsel olay ve an mevcuttur.

Ulusal tarihyazımlarına bakıldığında, Türkiye’de romantik, pragmatik ve pozitivist akımların hâkim olduğu bir çerçevenin şekillendiği, bu doğrultuda Cumhuriyetçi tarihyazımının büyük oranda toprak, din ve dil eksenli homojen bir anlatıyı benimsediği vefakat 1980 sonrasında “Türk-İslam Sentezi” adı verilen yeni bir eğilimin ortaya çıktığı ve seküler, Batılı, modernist Kemalist anlatının giderek İslam’ın bir yorumuyla evlendirildiği tespit edilebilmektedir. Buna karşılık uzun yüzyıllar boyunca başka devletlerin ve imparatorlukların himayesinde yaşamış, sonrasında da 20. yüzyılın büyük bir bölümünde Sovyetler Birliği’nin üyesi konumundaki Ermenistan’da tarihyazımının ulusal karakteri bir yanda “işgal ve manda yönetimine direniş ve bağımsızlık mücadelesi” eksenli bir tarihsel çerçeve ile diğer yanda Sovyet tarihyazımının izlerini ortadan kaldırarak uluslararası bir Ermeni kimliği anlatısı ile ikame etme üzere ikili bir politikaya sahne olmaktadır. Bu ikili politikada tutkalı işlevi gören ise Hristiyanlık ve özelde de Ermeni Apostolik Kilisesi olmakta, zira Ermenilerin devletsizlik haline rağmen kimliklerini ve kültürlerini koruyabilmesinin kilise üzerinden mümkün olabildiği argümanı temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan insan haklarının, devrimlerin, cumhuriyetin “anavatanı” Fransa, anlatılagelen Dünya Tarihi içerisinde “tarihsel uluslar” arasında sayılmakta, böylece bugünkü dünya sistemlerinin kurucu devletlerinden biri olarak kendi ulusal tarihi ile dünya halklarının tarihi arasında bir örtüşme öngörmektedir. Bunun bir uzantısı olarak cumhuriyetçi değerler evrensel sayılmakta, uygarlığın, modernliğin, Batılı olmanın kriteri olarak sunulmaktadır. Öyle ki Fransa, son on yıllarda daha da yoğunlaşan bir şekilde, tarih eğitiminde ve tarihsel olaylara yaklaşımda “bellek” eksenli bir politikayı devreye sokarak geçmişle yüzleşme ve sorumluluk vurgusu yapıyor olsa da, esasen kendi kolonyal geçmişi ile ne derece yüzleşebilmiş olduğu konusunda hararetli tartışmaların vuku bulduğu bir ülke olarak da dikkat çekmektedir. Son olarak Lübnan, tarihyazımsal tartışmaların bir türlü son bulamadığı, ulusal aidiyetin temelini teşkil eden uygarlığın Arap kültürüne mi yoksa Akdenizlilik kültürüne mi daha yakın olduğu konusunda bir mutabakatın kurulamadığı, daha da önemlisi, bir kere bağımsız Lübnan kurulduktan sonra ülkede yaşanan çatışma ve siyasi gerilimlerin ortak bir tarihsel anlatının oluşmasındaki engellere yeni bir boyut kattığı bir ülke konumundadır. Bu doğrultuda Lübnan’da “anlatılan” tarih ülkenin tarihinden ziyade her bir sekter/dini cemaatin kendi tarihi olmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında, ulusal tarih anlatıları ile Tehcir'in oturtulduğu tarihsel bağlam arasında uzlaşma arayışının getirdiği bir takım farklılaşmalardan da bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda Ermenistan'da ulusal tarih anlatısının ana aksını teşkil eden “işgallere ve başka devletlerin hegemonyasına karşı sürekli bir özgürlük ve bağımsızlık mücadelesi veren fedakâr Ermeniler” anlayışı Tehcir'e yönelik anlatıya da hâkim olmaktadır. Fransa'da, insan hakları ve insanlığa karşı suçlar eğitimi (bir başka deyişle “bellek merkezli tarih anlayışı”) bağlamına oturtulan Ermeni Tehciri, esasen *Shoah* (Yahudi Soykırımı) öncesinde toplumun brütalizasyonuna ve kitlesel katliamların ortaya çıkışına bir örnek olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda Fransız tarih ders kitaplarında Tehcir, tarihsel bağlamından koparılmış, bir anlamda “tarihsizleştirilmiş” (*de-historicized*) durumdadır. Resmi tezin ulusal tarih anlatısına zaten gömülü olduğu Türkiye'de inkâr üzerine kurulu tarihyazımı egemendir. Lübnan'da ise, hangi cemaatin okulunda okutulduğuna bağlı olarak değişen ders kitaplarında, farklı tarihsel bağlamlar çizilebilmektedir: Bir kısmında Ermeni Tehciri Osmanlı ve Jön Türk hükümetlerinin “Türkleştirme politikaları” bağlamında gayrimüslimlere yönelik katliamlar arasında değerlendirilmekteyken, diğerlerinde 1. Dünya Savaşı esnasında vuku bulan olaylar arasında sayılıp geçilebilmektedir. Kısacası her ülkede tarihyazımları Ermeni Tehciri'nin ders kitaplarına giren tarihsel çerçevesini ve anlatısını doğrudan etkilemekte, anlatılar büyük ölçüde ülkelerin kendi tarihleri içerisinde geçerek kurulmaktadır (Çizelge 6.2).

Çizelge 6.2 : Ders kitaplarında Ermeni Tehciri.

	Türkiye	Ermenistan	Fransa	Lübnan
Sınıf (12 yıllık sistemde)	7, 8, 10, 12	8 ve 11	9 ve 11	9 ve 12
Ders	Sosyal Bilgiler, Tarih, İnkılap Tarihi	Ermeni Tarihi, Ermeni Kilisesi Tarihi	Tarih-Coğrafya, Ermeni Kültür Dersleri	Tarih, Ermeni Kültür Dersleri, Ermeni Davası Dersi
Ana Tema veya Ünite	“1. Dünya Savaşı ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonu” (Tarih 10)	“1. Dünya Savaşı Yıllarında Ermeniler”	“1. Dünya Savaşı: Avrupa'nın İntiharı ve İmparatorlukların Sonu” (Lise 1)	“1. Dünya Savaşı Döneminde Lübnan” (Lübnan Tarihi 12)

	Türkiye	Ermenistan	Fransa	Lübnan
Başlık	“Ermeni Meselesi”	“ <i>Medz Yeghern</i> ”	“Yüzyılın ilk Soykırımı: Ermeniler”	-

Burada incelenen ders kitapları, ülke bazlı bir karşılaştırmaya tabi tutulmamıştır; bunun iki nedeni söz konusudur: İlki, Lübnan’daki mevcut tarih eğitimi müfredatlarında Ermeni Tehciri yer almadığından ders kitaplarına da bir anlatı girmemektedir. Bu durumda Lübnan Tarihi ders kitapları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. İkincisi diasporada Ermeni Okullarında okutulan tek bir ders kitabı tespit edilmiştir ve bu kitap aynı anda hem Fransa, hem de Lübnan’da Hamazkain menşei okullarda kullanılabilir. Bu noktada ders kitaplarındaki anlatının analizinde dil eksenli bir sınıflandırma yapılmış, Ermeni, Fransız ve Türk ders kitapları ifadeleri kullanılmıştır. Daha detaylı olarak bakıldığında ders kitaplarındaki anlatıların karşılaştırılabileceği dört ana eksen tespit edilebilmektedir: Tehcir’i önceleyen koşullar ve olaylar, Tehcir kararının alınması ve uygulama, sonuçları ve etkileri, tanınma ve inkâr siyasetleri.

Tehcir’i önceleyen koşullar ile ilgili anlatı, Türk ve Ermeni ders kitaplarında, taa 16. yüzyıla uzanan bir başlangıç noktası benimsemektedir. Buna göre Türk tarih ders kitapları Ermenilerin Anadolu’daki varlığını kabul etmekle birlikte burada Türk devletlerinin (önce Selçuklu, sonra Osmanlı) kurduğu egemenliğin bu coğrafyada halihazırda yaşamakta olan halklar tarafından bir direnişle karşılaşmadığı, hatta onların koşullarında bir isktikrâr ve iyileşme vesilesi olduğu yönünde bir anlatı benimsemektedir. Bu doğrultuda özellikle Osmanlı döneminde “millet sistemi” üzerinden kurulan gayrimüslim azınlıklarının idaresine dair düzenin gelişkin bir yönetim biçimi olarak İmparatorluk himayesindeki halklara sağladığı imkânlar dikkat çeken bir vurgu almaktadır. Bu anlatıya eklenen Ermenilere özgü bir unsur ise “millet-i sadıka” olarak bu halkın özellikle Osmanlı idaresine yakın ve destekleyen bir tavır benimsediği, keza böylesi bir yönetimin getirdiği olanaklardan faydalanarak “serpilip zenginleştiği” aktarılmaktadır. Elbette Ermeni ders kitaplarının bu anlatıyla hemfikir olmadığı öngörülebilir. Nitekim en hafif anlatıda bile, Osmanlı himayesinin bundan önceki diğer Türki ve Turancı devletlerin himayesine nazaran “daha kabul edilebilir” olduğu ifade edilse de özellikle 17. yüzyıl itibarıyla başlayan gerileme ve yozlaşma sebebiyle İmparatorluğun gayrimüslimlerin idaresi hususunda üstlendiği “hoşgörü” politikasının da terk edildiği vurgulanmaktadır. Öyle ki Ermeni tarih ders

kitapları, genel bir devletsizlik hali ve bağımsızlık mücadelesi olarak tasvir ettiği uzun altı yüzyıllık zaman diliminde Osmanlı İmparatorluğunun azınlıklar siyasetini de baskı, ayrımcılık, sindirme ve sansür eksenli olarak yorumlama eğilimindedir. Fransız ders kitapları, Tehcir öncesindeki bağlama dair pek az açıklamada bulunurken, sıklıkla Ermenileri İslami bir imparatorluk olan Osmanlı himayesinde yaşayan Hristiyan bir halk olarak sunmakla yetinmektedir.

Tehcir öncesindeki bağlam ile ilgili önemli bir diğer unsur, Ermeni Sorunu'nun tasvir edilışıdır. Bir kere Ermeni tarih kitaplarında “sorun” ifadesi kullanılırken Türk ders kitapları “mesele” demeyi tercih etmektedir; zira iki ülkenin konuyu sorunsallaştırma biçimleri birbirinden oldukça farklıdır. Ermeni ders kitaplarında açıklandığı üzere “Ermeni Sorunu”, Osmanlı gerilemesi ile birlikte gayrimüslimlere yönelik siyasetin de çözülmeye başladığı ve gündelik hayatlarında sürekli başka halkların (özellikle Kürtlerin ve Çerkeslerin) saldırılarına maruz kalan Ermenilerin devlet tarafından korunamadığı bir bağlamda kendi güvenliklerini sağlayacak ve refahlarını garanti altına alacak bir dizi reformun gerçekleştirilmesi talebine tekabül etmektedir. Burada Sorun'un uluslararasılaşması ise, bu reformları gerçekleştirme kapasitesini günden güne kaybeden Osmanlı yönetimine duyulan güvensizlik karşısında Ermeni halkının güvence sağlamak üzere müttefik arayışına girmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bu durum elbette Ermenilerin taleplerini kendi çıkarlarına kullanabildikleri ölçüde Büyük Güçler'in de siyasi ajandasına giren bir bağlam yaratmış, fakat her hâlükarda, ders kitaplarında sıkça tekrar edildiği üzere, Ermeniler günün sonunda gene kendi kaderlerine terk edilmiştir. Türkiye nazarında ise Ermeni “Meselesi”, esasen İmparatorluğun sadık tebaalarından biri olan Ermeni halkının Batılı Devletler ve özelde de Rusya tarafından kışkırtılarak Osmanlı'ya karşı ayaklanması manasına çıkmaktadır. Öyle ki Ermenilerin reform talepleri ders kitaplarında neredeyse hiç karşılık bulmaz; sadece uluslararası antlaşmalar üzerinden belli reformların gerçekleştirilmesini denetlemek amacıyla dış güçlerin nasıl Osmanlı iç işlerine karıştığı bir ifadesi olarak sunulmaktadır. Böyle bir yorum, ister istemez, Ermenileri İmparatorluğu parçalamak isteyen Batılı Devletler ile işbirliği içerisindeki hainler olarak sabitleyen bir “Mesele” tasvirine çıkmakta, neticede 1. Dünya Savaşı başladığında bunu fırsata çevirerek kendi devletlerini kurma hamlesine girdikleri anlatısıyla da desteklenmektedir. Fransız ders kitaplarında yine Ermeni Sorunu ile ilgili detaylı bir anlatıya rastlanmıyor olsa da, Tehcir öncesindeki katliamlara, özellikle

1895-1896 Hamidiye Katliamlarına bazı ders kitaplarında yer verilmektedir. Fakat burada meselenin siyasi ya da ideolojik bağlamından ziyade Ermenilere yönelik nefretin açıklanmasına yarayan bir olaylar dizisi şeklinde sunulmakta, dolayısıyla tarihsel bağlamından kopartılmış ve yirmi yıl sonra gerçekleşecek “Soykırım”ın ilk belirtisi olarak not düşülmüştür.

Tehcir kararının alınması ve uygulama açısından bakıldığında hemen tüm ders kitaplarının belli bir açıklama sunduğu söylenebilir. Fransız ve Ermeni ders kitaplarında sıklıkla ideolojik bir açıklama dikkat çekmektedir. Buna göre Jön Türklerin yeni bir Türk Devleti kurma girişimiyle Türkleştirme siyasetine soyunduğu vurgusu her iki ders kitabı grubunda da bir şekilde ifade edilmektedir. Bu bağlamda 1. Dünya Savaşının çıkışıyla birlikte Osmanlı yönetiminin savaş koşullarını söz konusu nüfusları “göndermek” ya da “ortadan kaldırmak” için önemli bir fırsat olarak gördüğü de not düşülmektedir. Buna karşılık Türk Tarih ders kitaplarında savaşı fırsata çevirenler, tam tersi, Ermeniler olarak ifade edilmekte, Ruslar ile işbirliği yaparak özellikle Doğu Anadolu’da birçok isyan başlatmak, gönüllü birlikler kurarak Rus Ordusu’na destek olmak gibi faaliyetlerle Osmanlı’yı “arkadan vurdukları” belirtilmektedir. Bu noktada, işin ilginç yanı, Ermeni ders kitapları da 1. Dünya Savaşı esnasında Ermenilerin gönüllü hareketi inşa ederek savaşa bizzat katıldıkları, bu doğrultuda çağdaş dünyanın kaderini belirleyen bu tarihsel dönüm noktasında kendi paylarına düşen katkıyı sundukları ifade edilmektedir. Türk ve Ermeni ders kitapları arasında Ermenilerin 1. Dünya Savaşına katılımları hakkındaki anlatının farklılaştığı başka bir nokta daha söz konusudur. Buna göre Ermeni ders kitapları, gönüllü birlikler ile Tehcir esnasında vuku bulan öz savunma mücadeleleri arasında net bir ayırım yapmakta, ilkinin Rus Ordusu ile beraber savaş cephelelerinde rol oynamış askeri oluşumlar, ikincisini ise Soykırım esnasında katliamlara ve tehcir uygulamasına direnmek amacıyla farklı yerelerde kurulmuş sivil bir inisiyatif olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık Türk ders kitapları, askeri ya da sivil karakter ayırımı yapmaksızın bütün bir Ermeni faaliyetlerini aynı kefeyle koyarak Ermeni isyanları ve mezalimi ekseninde kurmuş olduğu anlatıya dâhil etmektedir. Fransız ders kitapları ise Ermenilerin 1. Dünya Savaşı’na katılımıyla ilgili herhangi bir yorumda bulunmazken, Osmanlı yönetiminin Tehcir kararına gerekçe olarak “Ermenilerin Ruslar (düşman) ile işbirliği yaptığını öne sürdüğü” açıklanmaktadır. Tehcir kararının alınması açısından tüm ders kitaplarında ortak olan bir vurgu noktası Sarıkamış

Harekatı'nın başarısızlığıdır. Fransız ders kitapları bu yenilgiyi Ermenileri ortadan kaldırma kararının nihayet verilmesinde önemli bir aşama olarak betimlerken, Türk ders kitapları yine “ihamet” açıklamasında bulunmakta, Ermeni ders kitapları ise Sarıkamış Harekatı'na katılmış Ermeni gönüllü birliklerinin başarısından bahsetmektedir.

Tehcir uygulamasına bakıldığında ilk göze çarpan farklılık, uygulamanın aşamaları ve dönemselleştirmedir. Ermeni ders kitaplarında tek başına “Tehcir” esasen uzun bir döneme yayılan ve yaklaşık kırk yıl süren sistemli bir soykırım siyasetinin aşamalarından birini teşkil eder. Buna göre bu uygulama Abdülhamit dönemindeki katliamlar ile başlamış, Jön Türkler döneminde sistematik bir çerçeveye sokularak anti-Ermeni bir politikaya dönüşmüş, Kemalist Ulusal Bağımsızlık Hareketi döneminde de bu topraklarda kalan Ermenilerin temizlenmesi ile devam etmiştir. Bu doğrultuda Ermenistan'daki ders kitapları net bir biçimde soykırım politikasını 1870'lerden, yani Ermeni Sorunu'nun doğuşundan başlatarak 1923'e kadar takip etmektedir. Böylesi bir dönemselleştirme, elbette Fransız ve Türk ders kitaplarında yer almaz. Buna karşılık üç ders kitabı grubu da Tehcir esnasında tedavüle sokulan uygulamanın aşamalarına dair bir dönemselleştirme sunmaktadır. Buna göre Türk tarih ders kitapları Nisan 1915'te isyan ve devlete başkaldırı halindeki Ermenilerin tutuklanması ile başlayan, Ermenilerin tehciri ile devam eden ve nihayet Ekim 1915 itibariyle bu uygulama son bulduğunda tamamlanan bir dönemselleştirme sunmaktadır. Öte yandan Fransız ders kitapları, yine Nisan 1915'te başlamış vefakat 1916 yılı yaz aylarına kadar devam etmiş bir tehcir politikası olduğunu aktarmakta, Türk tarih ders kitaplarının “tehcir uygulamasının sonu” olarak tasvir ettiği Ekim 1915 itibariyle ikinci bir aşamaya geçildiğini vurgulamaktadır. Bu önemli bir ayrımdır, çünkü söz konusu ikinci aşama, tehcir edilmiş Ermenilerin toplandıkları kamplarda katledilmesini ifade etmekte, aynı zamanda o ana kadar tehcir edilmemiş nüfusun da yerlerinden edilmesini içermektedir. Böylece Türk ders kitaplarında tehcir uygulamasının sonlandırılmasından sonra neler yaşandığı es geçilebilmekte, bir başka deyişle inkârcı anlatı yürürlüğe girmektedir. Ermeni ders kitapları ise çok daha detaylı bir aşamalandırma sunmaktadır. Buna göre katliam planı esasen Ermeni erkeklerin askere alınması ile daha savaşın ilk günlerinde başlamış, Ermeni liderliğinin tutuklanması ile devam etmiş, önce Kafkasya'da, sonra da tüm bölgelerde katliamlar vuku bulmuş, Tehcir ancak bu katliamların yeterli olmadığına kanaat getirildiğinde

tedavüle sokulmuştur. Zira Ermeniler katliamlara direnmiş, verdikleri öz savunma mücadelesi ile soykırım planına karşı harekete geçmiştir. Tehcir uygulamasına yönelik Türk tarih ders kitaplarında yer bulan vefakat diğer kitaplarda mevzu bahis edilmeyen bir unsur, uygulama esnasında alınan önlemler anlatısıdır. Genel olarak bu anlatı, soykırım kastının bulunmadığını kanıtlama çabası içerisinde, tehcir uygulaması için Osmanlı yönetiminin alınabilecek bütün tedbirleri aldığı, kabilelere saldıranları cezalandırdığı, Ermenilerin yanlarına eşya almalarına izin verdiği, güvenlikleri için memurları görevlendirdiği ve her şeye rağmen olumsuz iklim koşulları, hastalıklar, eşkıyalar gibi pek çok münferit sebepten ötürü belli bir sayıda Ermeninin hayatını kaybettiği yönündedir.

Buradan Tehcir'in sonuçlarına geçilecek olursa, bir kere rakamsal olarak ders kitapları arasında ciddi farklılıklar söz konusudur. Türk tarih ders kitapları, Tehcir öncesindeki Ermeni nüfusunu resmi verilere göre 1.3 milyon olarak sunmakta, çoğu zaman uygulama esnasında hayatını kaybeden Ermeni nüfusuna dair net bir rakam sunmaktan imtina ediyor olsa da "Ermenilerin iddia ettiği kadar yüksek olmadığı" ifadesiyle yetinmektedir. İncelenen Türk ders kitapları arasında sadece bir tanesi 55.000 Ermeninin hayatını kaybetmiş olduğunu aktarmaktadır. Fransız ders kitapları ise Osmanlı Ermeni nüfusunu 1.8 ila 2.2 milyon, katledilenleri ise 1.3 ila 1.5 milyon arasında sunmaktadır. Ermeni ders kitapları resmi söylem olan 1.5 milyonu öne sürmektedir. Tehcir'in sonuçlarına dair anlatı Türk ve Fransız ders kitaplarında rakamların sunulmasıyla sonlanırken, Ermeni ders kitapları çok daha gelişkin bir okuma önermektedir. Buna göre Ermeni Soykırımı'nın sonuçları sadece 1.5 milyon Ermeninin hayatını kaybetmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda Anadolu topraklarındaki Ermeni kültürel mirası da yağmalanmış, tahrip edilmiş ve böylece "Batı Ermenistan" uygarlığı yok edilmiş, Ermenilerin mal ve mülklerine el konulmuş, yüzyıllardır yaşamakta oldukları toprakları terk ederek başka ülkelerde yeniden hayat kurmak zorunda bırakılmış bu halkın gelecek nesilleri de bu trajik olayın travması ile karşı karşıya kalmıştır.

Türk ve Ermeni ders kitaplarına giren vefakat Fransız ders kitaplarında büyük ölçüde ihmal edilmiş son bir eksen ise tanınma-inkâr siyasetlerinin gelişimine yönelik anlatıdır. Fransız ders kitaplarında, bu konuyla ilgili bir ifade varsa bile, bu daha çok 2. Dünya Savaşı sonrasında "soykırım" kavramının icadı ya da 1915'te yaşananların "soykırım" olarak Fransa veya Avrupa Parlemantosuna tarafından tanınması ya da

Türkiye'nin soykırım suçlamasını kabul etmemesi konularından biri ya da hepsi ile ilgili birkaç cümlelik bir açıklamadan ibaret kalmaktadır. Buna karşılık Türk ve Ermeni iki ders kitabı grubunda, tarihsel anlatıdaki kronolojik akış askıya alınarak, Tehcir sonrası dönemde yaşanan siyasi gelişmeler ile ilgili genel bir bilgi sunulmakta ve meselenin güncel boyutlarından da bahsedilerek günümüze taşınmaktadır. Türk ders kitapları bu minvalde Ermeni Davası olarak adlandırılan siyasetin uluslararası arenadaki faaliyetlerini sayıp dökerken “Ermeni Terörü” adı altında ASALA'nın ortaya koyduğu eylemleri de kınayan bir üslup benimsemektedir. Buna göre Ermeniler, 1965 itibariyle iki türlü siyaseti yürürlüğe koymaktadırlar: Bir yanda lobicilik üzerinden başka ülkelerin 1915 Olaylarını “soykırım” olarak tanıması için aktif bir propaganda yürütürken, diğer yandan da terör faaliyetleri ile Türkleri hedef almakta, böylece Osmanlı döneminde başlatmış oldukları “Büyük Ermenistan” hayaline göre hareket ederek Türkiye'yi bölme planlarını sürdürmektedirler. Bu doğrultuda Ermeni Davası, her şeyden önce, bir güvenlik meselesi olarak sunulmakta, terör anlatısı ile de desteklenen bu yorum, yine dış güçlerin devreye girdiği bir bağlam içerisinde değerlendirilmektedir. Buna karşılık Ermeni ders kitaplarında ise Soykırım'ın uluslararası tanınma sürecine dair detaylı bir çerçeve sunulmakta, fakat örneğin ASALA gibi diaspora örgütlenmelerine hiçbir referans verilmemekte, Ermenilerin haklı mücadelesi meşru bir talep olarak ve benzer trajedilerin bir daha yaşanmamasının önkoşulu olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte Ermeni ders kitaplarında yer alan vefakat Türk ders kitaplarına girmeyen önemli bir unsur ise 1. Dünya Savaşı sonrasında Soykırım faillerinin infaz edildiği “Nemesis Operasyonu”dur. İlginç bir şekilde Türk ders kitaplarında hiçbir şekilde yer almayan bu ayrıntı, Ermeni ders kitaplarında faillerin ülkeden kaçmış oldukları için cezalarının infaz edilemediği tespitinden hareketle, adaleti sağlamanın Ermenilere düştüğü ve böylece faillerin hepsinin hak ettikleri cezayı bulduğu yönünde bir anlatı ile yer almaktadır.

Saha çalışması kapsamında yapılan görüşmelerde ders kitaplarındaki mevcut anlatıya yönelik muhtelif görüşler çıktığı görülebilmektedir. Türk ve Ermeni ders kitapları hakkında tüm görüşmecilerin paylaştığı bir değerlendirme, çok fazla bilgi yoğun ve sıklıkla tek taraflı bir bakış açısından kurulmuş bir anlatının hâkim olduğu yönündedir. Türk ders kitapları özellikle çok “ideolojik” olarak görülmekte, tarihsel olayların sunulma biçimleri çoğu zaman belli olguları görmezden gelen ya da dışarıda bırakan,

Türkiye'deki çeşitliliği kapsayamayacak ölçüde dışlayıcı ve yer yer saldırgan olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda görüşmecilerin büyük kısmı ders kitaplarını kullanmadığını, kendi anlatısını oluşturmayı tercih ettiğini de dile getirmektedir. Ermeni ders kitaplarında ideolojik karakter tespiti daha çok Hamazkain tarafından basılmış ders kitabı ile ilgili olarak paylaşılırken, genel olarak tüm Ermeni ders kitaplarının tarihsel ayrıntılara çok fazla yer verdiği, pedagojik bir nitelik taşımadığı, ders işleme yöntemine dair bir öneride bulunmadığı yapılan tespitler arasındadır. Bu noktada öğretmenler yine kendileri bir anlatı kurmayı tercih ederek ders kitaplarını daha çok yardımcı materyal gibi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fransız ders kitapları için ise tam tersi istikamette bir değerlendirme söz konusudur. Öğretmenlere göre ders kitapları gerek yöntem olarak, gerek sundukları malzeme açısından dersin işlenişini büyük ölçüde kolaylaştıran kaynaklar niteliğindedir. Bununla birlikte Fransa'da öğretmenlerin asıl derdi, Tarih-Coğrafya öğrenim programlarının aşırı yüklü olmasıdır; öyle ki Ermeni Tehciri'ne en fazla bir ders saati (40 dakika) ayrılabilir ve bu süre zarfında konuyu yeterince irdelemek de mümkün değildir. Öyle ki bazı öğretmenlerin bu konuyu atlayabildiği de ifade edilmektedir; fakat saha çalışması kapsamında görüşülen tüm öğretmenlerin konuya vakit ayırdığını ve kendi anlatılarını da şekillendirdiğini not düşmek gerekir.

Neticede tüm ülkelerde ders esnasında öğretmenlerin benimsediği anlatılar ders kitaplarından bir ölçüde farklılaşmakta, vaka analizinin yapıldığı dört ülkede de ders kapsamında kurulan anlatı ile ders kitaplarının anlatısı arasında bir açı farkı ortaya çıkmaktadır. Bu açı farkı, her bir ülkenin siyasetlerinden diasporanın koşullarına, tarihyazımından öğretmenlerin kendi kişisel görüşlerine değin bir dizi faktörden kaynaklanmaktadır. Bu noktada ülke bazında ders kapsamında öğretmenler tarafından sunulan tarihsel anlatıya değinilecek olursa, “resmi anlatı” ile “gerçekleşen anlatı” olmak üzere iki boyutun ortaya çıktığı gözlemlendiği söylenebilir (Çizelge 6.3). Burada “resmi anlatı” ile müfredatlar ve ders kitapları ekseninde belirlenmiş olan çerçeve kastedilmekte, görüşme yapılan öğretmenlerin bu çerçevenin dışına çıkan ya da bu çerçeveye ek olarak kurdukları anlatı ise “gerçekleşen” olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte Lübnan özelinde resmi ve gerçekleşen anlatı arasında bir açı farkından bahsetmek çok da mümkün olamamaktadır; zira iki Ermeni Okulu dışında ders kitapları kullanılmamakta ve dolayısıyla ders esnasında anlatılan dışında bir ortaklaştırılmış “resmi” çerçeve bulunmamaktadır.

Çizelge 6.3 : Ders esnasında Ermeni Tehciri anlatısı.

	Resmi Anlatı	Gerçekleşen Anlatı
Türkiye	<ul style="list-style-type: none">- Osmanlı Devleti'nde azınlıkların yönetimi- Ermeni isyanları ve mezalim- Büyük Güçlerin Ermenileri Osmanlı'ya karşı kışkırtması- Ermenileri tehcir etme kararının gerekliliği ve meşruiyeti- ASALA'nın terör eylemleri ve gizli emelleri- "Soykırım" kavramının tanımı ve Ermeni iddiaları ile karşılaştırılması	<ul style="list-style-type: none">- Uygulamanın ideolojik zemini (Türkleştirme politikaları, ulusalcılık vb.)- Balkan Savaşları'nın Tehcir kararı alınmasındaki rolü- Tehcir'e dair Ermeni belleği ve tanıklıklar- İnkârcılık ve Türkiye'nin benimsediği söylemin eleştirisi
Ermenistan	<ul style="list-style-type: none">- "Soykırım" kavramının tanımı- Jön Türklerin Ermeni Soykırımı'nı planlaması ve uygulamaya koyuşu- <i>Medz Yeghern</i>'in sonuçları ve çıkartılması gereken dersler- Özsavunma mücadelesi ve önemi	<ul style="list-style-type: none">- Soykırım ideolojisi (bazen üç tarz-ı siyaset – Türkçülük, İslamcılık, Turancılık – bazen de Jön Türklerin özgün ideolojisi ya da Sosyal Darwinizm)- Dönemselleştirme (Abdülhamit dönemi ile başlayıp Kemalist Bağımsızlık Mücadelesine uzanan üç farklı hükümet tarafında sürdürülme)- Tanınma süreci ve talepler
Fransa	<ul style="list-style-type: none">- 1. Dünya Savaşı, hendek savaşları, topyekûn savaş kavramı ve sivillerin mağdur oluşu- "Soykırım", "tehcir", "imha" kavramlarının tanımları- Sunulan tarihsel dokümanların analizi (genellikle bir harita, bir telgraf ya da arşiv belgesi, bir tanıklık, bir fotoğraf ve bir gazete kupürü)	<ul style="list-style-type: none">- Ermeni Tarihinin genel hatları ve Soykırım'ın bu tarihteki yeri- Ermeni Davası ve Soykırım'ın tanınması için verilen mücadele- Lemkin'in "soykırım" kavramını geliştirmesinde Ermenilerin yaşadığı deneyimin rolü- İnkârcılık ve Türkiye'nin resmi tezi

	Resmi Anlatı	Gerçekleşen Anlatı
Lübnan	- Ermeni Tarihi ile Lübnan Tarihi arasındaki kesişim noktaları (örneğin Cemal Paşa tarafından Arap milliyetçilerinin Beyrut'ta asılması) - Jeopolitik ve ekonomik faktörler ile Soykırım uygulamasına etkileri - Diasporanın ve Bağımsız Ermenistan'ın teşekkülü - Ermenilerin güncel durumu ve Ermeni Davası - Türklerle ilişkiler, Türkiye'de tanınma süreci ve diyalogun gelişmesi	

Ders esnasında kurulan anlatılara daha detaylı bakıldığında, Türkiye nezdinde resmi anlatıya alternatif, Ermenistan nezdinde ise resmi anlatıyı tamamlayıcı bir karakter taşıdıkları tespit edilebilir. Nitekim Türkiye’de öğretmenler, özellikle Ermeni Tehciri’nin bir soykırım suçu olduğunu düşünen ya da en azından Türkiye’nin sorumluluğunu inkâr etmeyenler, derste konuyu işlerken resmi anlatıyı tamamen bir köşeye atmakta, bunun yerine öğrencilerini dinleyerek aile içerisinde aktarılan belleği dersin konusu haline getirebilmekte ya da bizzat kendi yaptığı araştırmalardan yola çıkarak “hakikati anlatma” gayesi edinebilmektedir. Buna karşılık Ermenistan’da ders kitabının sunduğu anlatı dışında öğretmenlerin kendi görüşleri ve yorumları doğrultusunda özellikle vurgu yaptıkları belli temalar ortaya çıkmaktadır. Fransa’da ise ders kitaplarında ya da müfredatlarda öngörülen anlatıya özellikle Ermeni kökenli öğretmenler ya da genel olarak 20. yüzyıl soykırımlarını özel olarak dert edinen öğretmenler tarafından bazı eklemeler yapılabilmektedir; bu durumda ders kapsamında güncel siyasi bağlama dair başlıklar da açılabilir. Lübnan’da ise ders kitaplarının yokluğunda gerçekleşen anlatı öğretmenlerin kendi deneyimleri ve bakış açıları doğrultusunda çeşitlenebilmekte, fakat her hâlükarda diasporanın kendi gerçekliğine dokunan bir güzergâhtan geçerek vuku bulmaktadır.

6.3 Pedagojik Bağlam

Ermeni Tehciri’nin okullarda nasıl anlatıldığına yönelik bir araştırma, elbette sadece tarihyazımsal ve siyasi boyutlardan ibaret kalmaz. Eğitim kademelerinin organizasyonundan merkezi sınavlara, ders kitaplarının üretiminden öğretmenlerin formasyonuna vaka çalışmasını teşkil eden ülkelerdeki eğitim sistemlerinin incelenmesini de gerektirir. Pedagojik bağlamda genel çerçeveyi teşkil eden eğitim sistemleri, bir kere derslik ortamına girildiğinde içinde bulunan koşulları da tanımlar. Bu doğrultuda ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında, şöyle bir toparlama yapılabilir (Çizelge 6.4).

Çizelge 6.4 : Ülkelerin eğitim sistemleri.

	Türkiye	Ermenistan	Fransa	Lübnan
Eğitim Kademelerinin Organizasyonu	<ul style="list-style-type: none"> - 12 yıllık zorunlu eğitim - Üç kademeye bölünmüş (4+4+4) - Ermeni Tehciri 2. Kademenin son senesi (13 yaş) ve 3. Kademenin tamamında (15-16-17 yaş) anlatılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> - İlk 9 yılı zorunlu toplam 12 yıllık eğitim - Üç kademeye bölünmüş (4+5+3) - Ermeni Tehciri 8. Sınıfta (13 yaş) ve Lise 2. Sınıfta (16 yaş) anlatılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> - 6-16 yaş arasında zorunlu eğitim - Dört kademeye bölünmüş, öğrenciler sonra liseye devam edebilir - Ermeni Tehciri 4. Kademe son sınıfta (14 yaş) ve Lise 1. Sınıfta (16 yaş) anlatılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> - İlk 9 yılı zorunlu toplam 12 yıllık eğitim - Dört kademeye bölünmüş (3+3+3+3) - 1. Dünya Savaşı 9. Sınıfta (14 yaş) ve 12. Sınıfta (18 yaş) anlatılıyor
Ulusal-Merkezi Sınavlar	<ul style="list-style-type: none"> - 2. ve 3. Kademe sonunda iki merkezi sınav, biri liseye, ikincisi üniversiteye giriş için - Ermeni Tehciri bu sınavlarda yer alıyor, en az bir kez soru olarak çıkmış 	<ul style="list-style-type: none"> - Herhangi bir merkezi sınav yok, üniversiteye girişte her kurum kendi sınavını ve seçmelerini yapıyor 	<ul style="list-style-type: none"> - Liseye giriş için Brevet ve üniversiteye giriş için Bakalorya (BAC) sınavlarında başarı aranıyor - Ermeni Tehciri bu sınavlarda çıkabilir 	<ul style="list-style-type: none"> - Liseye giriş için Lübnan Brevet ve üniversiteye giriş için Lübnan Bakaloryası (BAC) sınavlarında başarı aranıyor - Ermeni Tehciri bu sınavlarda yer almıyor
Ders Kitaplarının Üretimi	<ul style="list-style-type: none"> - Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıyor, yayımlanıyor ve ücretsiz olarak okullara dağıtılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> - Eğitim Bakanlığı yarışma duyurusu çıkıyor, yayınevleri ders kitaplarını sunuyor ve bağımsız bir komite iki ders kitabı seçiyor, okullar bu iki kitaptan birini seçebiliyor 	<ul style="list-style-type: none"> - Resmi müfredatlar uyarınca özel yayınevleri kitapları hazırlıyor, okullar seçiyor 	<ul style="list-style-type: none"> - Eğitim Bakanlığının süreçte pek bir kontrolü yok, özel yayınevleri kitapları hazırlıyor, okullar seçiyor

	Türkiye	Ermenistan	Fransa	Lübnan
Öğretmen Eğitimi ve Pedagojik Formasyon	<ul style="list-style-type: none"> - Genel : Üniversite öğrenimi, pedagojik formasyon - Ermeni Okulları : Öğretmenler için herhangi bir eğitim yok 	<ul style="list-style-type: none"> - Genel : Üniversite öğrenimi, pedagojik formasyon - Sürekli eğitim : Rubina Piroomian'ın öğretmenlere yönelik atölyeleri 	<ul style="list-style-type: none"> - Genel : Üniversite öğrenimi, Agregasyon, CAPES - Sürekli eğitim : Mémorial de la Shoah tarafından soykırım eğitimleri - Ermeni Okulları : Öğretmenler için herhangi bir eğitim yok 	<ul style="list-style-type: none"> - Genel : Üniversite öğrenimi, pedagojik formasyon - Ermeni Okulları : Haigazian Üniversitesi formasyon sunuyor

Bu tablodan da anlaşılacağı üzere ülkeler arasında eğitim sistemlerinin düzenlenişi ve uygulama kayda değer bir farklılık göstermektedir. Burada tez çalışması açısından önem arz eden bir karşılaştırma, Ermeni Tehciri'nin konu edildiği yaş gruplarıdır; tüm ülkelerde ilki 14 yaş, ikincisi 16 yaş civarında olmak üzere bir öğrencinin eğitim hayatı boyunca bu konu iki kez karşısına çıkmaktadır. İkinci bir karşılaştırma ise öğretmen eğitimleridir. Buna göre Türkiye'de kişi bir kez öğretmen olduktan sonra herhangi başka bir formasyona girmezken, Ermenistan'da ve Fransa'da "soykırım eğitimi" bağlamında en az iki farklı öğretmen eğitiminin söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Burada söz konusu iki eğitimin birbirinden nitelik olarak farklılaştığı da tespit edilmelidir. Zira Fransa'da *Mémorial de la Shoah* tarafından sunulan eğitimler, daha ziyade, öğretmenlere 20. yüzyıl soykırımları hakkında genel bir bilgi sunmayı hedeflemektedir; bu eğitim esnasında öğrencileri ile konuları işlerken faydalanabilecekleri ek materyal dışında özellikle dersin işlenişine dair bir önermede bulunmazlar. Buna karşılık Rubina Piroomian'ın Ermenistan'da ve diasporada yaptığı atölye çalışmaları, Ermeni Soykırımı'nın 6 yaştan itibaren tüm seviyeden ve yaş grubundan öğrencilere anlatılması hususunda kendi geliştirdiği pedagojik yaklaşıma dayanmaktadır. Bu iki eğitimin dışında, Lübnan'da ise diasporanın tek Ermeni Üniversitesi olan Haigazian tarafından özellikle Ermeni kültür dersleri öğretmenleri için bir pedagojik formasyon imkânı sunulmaktadır.

Her bir ülkenin eğitim sisteminde, biçimsel ve organizasyonel karakterin de ötesinde, belli özgün niteliklerin söz konusu olduğu tespit edilebilmektedir. Bir kere Türkiye'de "milli eğitim" düşüncesi Cumhuriyet ile birlikte oluşup şekillenmiş, dolayısıyla Atatürkçü inkılapların topluma mal edilmesinin temel aracı olarak görülmüştür. Bu doğrultuda uzun on yıllar boyunca Türkiye'de eğitimin niteliğini belirleyen laik, çağdaş, Batılı, önce kendi ülkesine, sonra da tüm dünyaya faydalı bir yurttaş yetiştirme gayesi olagelmıştır. Bu durum son on yıllarda değişmekte, laiklik anlayışının terk edilmeye yüz tuttuğu bir bağlam içerisinde giderek İslamî vurgunun arttığı ve "dindar gençlik" yetiştirme gayesiyle ikame edildiği gözlemlenmektedir. Ermenistan'da ise ulusal eğitimin karakterini belirleyen ana etken, yaklaşık otuz yıl önce bağımsızlığını ilan edebilmiş ülkede Sovyet mirasının izlerini silmek olmuştur. Bu doğrultuda Sovyet sonrası dönemde böylesi bir mirasın çekilmesiyle ortaya çıkan boşluğun doldurulmasında "ulusal yurttaş"ın şekillendirilmesine yönelik bir eğitim anlayışı da

yer etmiştir. Bununla birlikte Ermenistan’da eğitim alanında çok daha maddi sorunların yaşandığı, ülkeyi saran yolsuzlukların bu alanda da, özellikle ders kitaplarının üretiminde ya da müfredatların hazırlanmasında görülebildiği, öğretmen maaşlarının düşüklüğü de eklendiğinde kuşak değişiminin, yani daha genç öğretmenlerin istihdamının bir türlü başarısız olmadığı da tespit edilmektedir. Ana sloganı “laik, demokratik, evrensel ve ücretsiz eğitim” olan Fransa’ya bakıldığında “ideal Fransız yurttaşı yetiştirmek” gayesinin yine yürürlükte olduğu söylenebilir. Her okulun kapısına yazılmak zorunda olan “Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik” ifadesi, Fransız Devrimi’nin eğitime yön veren temel mirası teşkil etmektedir. Ayrıca Fransa, Avrupa Birliği ülkeleri arasında Eğitim Bakanlığının “milli” olarak addedildiği az sayıdaki ülkelerden biridir. Son olarak Lübnan’da eğitim sisteminin bir dönem ülkeyi mandası altına almış Fransa’nın etkisinde kaldığı görülebilmektedir. Nitekim bağımsızlık sonrasında Fransız Bakaloryasına alternatif olarak geliştirilen Lübnan Bakaloryası, bu ülkenin koşullarına, nüfus kompozisyonuna ve jeopolitik gerçekliğine uygun bir eğitim sisteminin organizasyonu konusunda yetersiz kalmıştır. Keza 20. yüzyıl boyunca iki iç savaş geçirmiş ve bölgedeki siyasi çatışma ortamından, isktikrârsızlıktan, savaşlardan son derece etkilenmiş Lübnan’da eğitimi merkezileştirme ve denetim altına alma girişimleri de büyük ölçüde başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bu doğrultuda konfesyonalist bir siyasi düzenin yürürlükte olduğu ülkede her sekin kendi okulunu açması söz konusu olmuştur; zira devlet okullarının %65’i Müslüman bir yönetime sahiptir ve özellikle Hristiyan cemaatler kendi okullarını tercih etmektedirler.

Bu kısa özetten de anlaşılacağı üzere, araştırmaya konu olan her bir ülkenin eğitim sistemlerinin gelişiminde ulusçu ideolojilerin ve ideal yurttaşı şekillendirme projesinin etkili bir rol oynadığı tespit edilebilmektedir. Buradaki farklılaşma, daha çok ulusçuluk projesinin tasavvur ettiği ideal yurttaş tipolojilerinden ileri gelmektedir. Fransa’da, cumhuriyetçi değerler üzerine kurulu bir eğitim anlayışının şekillenmiş oluşu, eğitime atfedilen ana nitelikleri de özgürlük, eşitlik ve insan hakları gibi Fransız Cumhuriyeti’ne içkin kabul edilen değerlere yaslanmaktadır. Bu bağlamda Fransız eğitiminin amacı, demokratik bilince sahip, sorumluluklarının farkında, özgürce tartışabilen, toplumsal ve siyasi hayata aktif olarak katılan “evrensel yurttaşlar” yetiştirmektir. Buna karşılık Türkiye ve Ermenistan’da ulusal kimliğine, tarihine, kültürüne sahip çıkan, vatan sevgisiyle dolu, öncelikle vatanına karşı sorumluluk ve

ödevlerinin bilincinde, kısacası “ulusal yurttaş” olarak tanımlanabilecek bir bireyin şekillendirilmesi eğitimin başlıca hedeflerinden birini teşkil etmektedir. Lübnan’da ise, her ne kadar benzer bir amaçtan yola çıkılıyor olsa da, ülkedeki mevcut siyasi gerilimler ve cemaatler arası çatışmalardan kaynaklı olarak, devlet mekanizmalarının gerektiği şekilde işletilememesi sonucunda eğitim sisteminde büyük tavizler verilmektedir. Dolayısıyla Lübnan, ulusal ve homojen bir kimlik yaratma projesinin başarısızlığa düşmesi ile mezheplerin/cemaatlerin eğitim alanında sahip oldukları otorite ve otonomi neticesinde daha çok “cemaat/mezhep yurttaşlığı” denebilecek bir durumla maluldür.

Bu noktada bütün ülkelerde ortak olan bir eğilim, son on yıllarda eğitimin Avrupalılaştırılması ve eğitimde uluslararası standartların belirlenmesi üzerinden gelişen “evrensel yurttaşlık eğitimi” anlayışının kadraja dâhil edilme çabasıdır. Bu doğrultuda insan hakları, demokrasi, barış, çatışma çözümü, geçmişle hesaplaşma gibi unsurlar her bir ülkenin eğitim sistemine entegre edilmeye (kimi durumlardaysa yamanmaya) çalışılmaktadır. Her bir ülkenin kendi ulusal programı ile söz konusu “evrensel program” arasında bir uzlaşma aradığı gözlemlenebilmektedir. Fransa açısından bakıldığında, Fransız yurttaşlığı ile Avrupalılık-Avrupa yurttaşlığı arasında denge kurmak yerine “ikili yurttaşlık anlayışı” çerçevesinde bir program geliştirilmiş, bu bağlamda ana uzlaşma noktası da cumhuriyetçi değerlerin “evrensel” niteliği üzerinden kurulmuştur. Son on yılda giderek yoğunlaşan bir İslamlaşma eğilimi doğrultusunda Türkiye’de, söz konusu değerler İslami referanslar üzerinden ders kitaplarında yer bulmaktadır. Ermenistan’da ise Sovyet sonrası demokratikleşme sürecinin esaslı bir parçasını teşkil eden evrensel değerler anlayışı, eğitim alanını Sovyet mirasından arındırma ve Avrupa’ya yakınlaşma projesinin bir uzantısı olarak karşımıza çıkar. Ulusal bir tarih müfredatının bulunmadığı Lübnan’da ise çatışma çözümü ve toplumsal uyum hedefinin gerçekleştirilmesinde umutlar “evrensel yurttaşlık eğitimi” anlayışına bağlanmıştır.

Buradan diasporadaki Ermeni Okullarının durumuna geçilecek olursa, bu okulların koşullarını, statülerini ve sorunlarını belirleyen ana etkenin yine her bir ülkede eğitim alanının organizasyonu ile ilişkili olduğu görülebilir. Örneğin Türkiye’de Lozan Antlaşması uyarınca “dini” azınlık okulu olarak belirlenmiş Ermeni Okullarında Ermeni Tarihi anlatmak yasaktır; zira burada azınlıkların tanımı dini bir çerçeveden yapılmakta ve etnik-ulusal bir azınlık olarak kabul edilmemektedir. Buna ek olarak

Türkiye'nin "bölünme fobisi" de Anadolu topraklarında bir dönem var olmuş Ermeni devletlerinin tarihsel bir anlatı olarak okullarda sunulmasının önünde sağlam bariyerler kurmaktadır. Öte yandan Fransa'da tüm ulusal azınlıklar gibi Ermeniler de kendi okullarını açabilmektedirler. Bu okullar başta "özel okul" statüsünde açılıp, beş yıl sonra devlet ile sözleşme imzalayarak öğretmen maaşları ve derslikler için sübvansiyon alabilmektedirler. Bu sürecin karmaşıklığı ve ilk beş-on sene kendi ayakları üstünde durma zorunluluğu Ermeni Okulu sayısında ciddi bir azalma yaratmaktadır. Ayrıca sübvansiyon alınabilmesi, Fransız programlarının gerektiği şekilde uygulanabilmesine bağlıdır; dolayısıyla bu okulları herhangi bir Fransız okulundan ayıran tek unsur, ek olarak Ermeni kültür dersleri de veriyor olmalarıdır. Buna karşılık Lübnan'da devlet ile sözleşmeli olmak, Ermeni Okullarına herhangi bir maddi destek anlamına çıkmamaktadır. Bunun yerine bu okullar bağlı oldukları kurum tarafından ya da bağımsız bağışlar aracılığıyla desteklenmektedir. Bunun bir sonucu olarak Lübnan'daki Ermeni okullarının en büyük sorunu kendilerini finanse etmektir ve geliştirilen çözümler de sıklıkla eğitim kalitesinden ve ortamından ödün verilerek uygulamaya konulmaktadır (Çizelge 6.5).

Ülkelerin genel eğitim sistemlerini ve Ermeni okullarını böylece özetledikten sonra, ders esnasında "beklenen ve uygulanan" pedagojiye bakılabilir. Burada ilk olarak ders kitaplarında pedagojik düzlemdeki farklılaşmalara bakılacak olursa, genel eğitim anlayışı kadar politik pozisyonların da etkili olduğu tespit edilebilir. Örneğin Türkiye ve Ermenistan açısından Tehcir'e dair destekleyici pedagojik aktivitelerin tamamı (değerlendirme ve bilgi ölçme soruları, ders kapsamında öğrencilerden istenen sunum ve makaleler, belgesel gösterimleri, müze ve anıt ziyaretleri vb.) ülkenin siyasi tavrını pekiştirmek ve yerleştirmek amacını taşımaktadır. Lübnan'da özellikle Ermeni Okullarında benzer bir tavır gözlemlenebilmekte, bununla birlikte okulun bağlı olduğu Ermeni kurumu (kilise, politik parti ya da sivil toplum kuruluşu) hedefleri doğrultusunda ilgili etkinliklerin propaganda seviyesinde farklılaşmalar gözlemlenebilmektedir. Öte yandan Fransa'da tarih eğitiminde ezberden ziyade yorumlama, tartışma, araştırmaya dayalı bir pedagojinin benimsenmesinden ileri gelen aktiviteler söz konusudur. Bu minvalde, örneğin bilgi ölçme soruları, tarihsel dokümanların (fotoğraflar, arşiv belgeleri, gazete kopyaları vs.) yorumlanmasına dayanmaktadır.

Çizelge 6.5 : Diasporada Ermeni Okulları.

	Türkiye	Fransa	Lübnan
Statü	Lozan Antlaşması uyarınca azınlık okulu	Devlet ile sözleşmeli özel okul (Devlet sübvansiyonu)	Devlet ile sözleşmeli özel okul
Zorunluluklar	Türk Kültür Dersleri Türk öğretmenler tarafından verilmek zorunda	Sözleşme için beş sene beklemek ve bu süreçte kendini finanse etmek zorunda	Devletten herhangi bir finansal destek alınamıyor
Sorunlar	<ul style="list-style-type: none">- Öğrenci sayısının azlığı- Eğitim kalitesinin düşüklüğü- Ders kitabı eksikliği- Eğitimi Türkçe verme eğilimi	<ul style="list-style-type: none">- Çift dillilik- Öğrenci sayısının azlığı- Eğitim kalitesinin düşüklüğü- Ders kitabı eksikliği- Öğretmen açığı	<ul style="list-style-type: none">- Finansman açığı ve borçlar- Çözmek için alınan önlemler (okulların füzyonu ya da mekan kiralama)- Okul yönetimleri
Ermeni Kültür Dersleri	<ul style="list-style-type: none">- Ermeni Tarihi anlatmak yasak- Ermeni Tarihi ancak dini bir çerçeveden, Kilise derslerinde aktarılıyor	<ul style="list-style-type: none">- İki uçlu bir zorunluluk: bir yanda Ermeni dili ve kültürünün aktarımıyla kolektif kimliğin yaratılması, diğer yanda çiftdillilik ile kültürel çeşitliliğin ve bilişsel, sosyal, psikik becerinin gelişimi	<ul style="list-style-type: none">- Kimliğin, dilin, kültürün korunmasında birincil öneme sahip- Diasporada cemaat olarak hayatta kalmanın bir anahtarı olarak görülüyor

Öğretmenlerin konuya yaklaşımına bakıldığında, ilk yöneltilen soru Tehcir'in derslerde anlatılmasının nasıl bir önem ihtiva ettiği olmuştur. Buna göre Türkiye'deki tüm öğretmenler, konunun merkezi sınavlarda çıkabildiğini ve dolayısıyla öğrencilerin "resmi anlatıyı" en azından bilmekle yükümlü olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte Tehcir'in bir "soykırım" suçu olduğunu düşünen öğretmenler açısından konunun aktarılmasında vicdani bir sorumluluk da söz konusu olmaktadır. Ermenistan'da sıklıkla vurgulanan üç amaç mevcuttur: Kurbanların kolektif belleğini aktarmak, başka soykırımların gerçekleşmesini önlemek ve Ermeni Davası'nın bilinmesini sağlamak. Bazı öğretmenler nezdinde öğrencilerin inkârcı bakış açısına karşı argüman geliştirebilmesini sağlamak da amaç haline gelmektedir. Fransa ve Lübnan'da da benzer amaçların söz konusu olduğu tespit edilebilmektedir. Burada iki ülke arasındaki ayrımı belirleyen, bu amaçların alt metnini teşkil eden açıklamadır. Zira Fransa'da "soykırımın tanınması" daha ziyade "başka soykırımların yaşanmaması" ve "evrensel sorumluluk" ilkesi doğrultusunda ortaya konurken, Lübnan'da Ermenilerin adalet arayışı ve Ermeni Davası eksenli bir anlatıyla açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin derslerde benimsedikleri tarihsel anlatıyı bir önceki bölümde kısaca özetlemiştik. Şimdi derste konunun anlatılma biçimine girecek olursak, Türkiye'de öğretmenlerin sıklıkla merkezi sınavları ya da profesyonel iş etiğini öne sürerek "anlatıp geçme" ya da "ders kitabında ne yazıyorsa onu anlatma" eğiliminde olduğu tespit edilebilir. Burada sıklıkla benimsenen bir strateji, "konuyu geçiştirmek" olarak tarif edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, özellikle bunun bir "soykırım" olduğuna kanaat getirmişler ise, inkârcılığı aşmak üzere başka stratejiler de benimseyebilmektedir. Bu stratejiler arasında resmi anlatıyı ironik bir dille, neticede söylenenin tam tersi bir anlama çıkacak şekilde sunmak ya da dersi anlatmayı keserek öğrencilere "Siz ne biliyorsunuz bu konuda?" sorusunu yönelterek onların kendi ailelerinden dinledikleri tanıklıkları dersin konusu haline getirmek bulunmaktadır. Soykırım'ın çok küçük yaştan itibaren öğrencilerin hayatlarının merkezinde olduğu Ermenistan'da ise öğretmenler "zaten çoktan bildikleri bir konuda onlara başka ne sunabilecekleri" sorusuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin benimsediği yaklaşım, öğrencileri araştırma yapmaya ve sunmaya teşvik etmek, karşılaştırmalı bir bakış açısı geliştirerek başka soykırımları da incelemek ya da

beraber film veya belgesel izleyerek üzerine tartışmak gibi örnekler içermektedir. Ermenistan'daki öğretmenlerin ortak vurgusu, öğrencileri travmatize edebilecek her türlü anlatı ve pedagojik etkinlikten kaçındıkları yönündedir ve bu doğrultuda şiddet içerikli görsellerden de imtina etmektedirler. Lübnan'da da benzer bir eğilimin yürürlükte olduğu tespit edilebilir; bununla birlikte bu ülkedeki Ermeni Okullarında Soykırım'ın sunuluşu, öncelikle diasporanın kendi gerçekliği üzerinden vuku bulmaktadır. Nitekim hemen tüm öğretmenler, konuyu anlatacakları derse “Biz niye Lübnan'da yaşıyoruz?” sorusu ile girmekte, öğrencilerin kendi gündelik deneyimleri ile 1915'te yaşananlar arasında bir bağ kurmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Burada benimsenen pedagojik yaklaşım, “soykırım” olgusunu daha ayakları yere basan, daha gündelik ve öğrencilerin de kavrayabileceği bir olgu olarak sunma çabasıdır. Bu doğrultuda Lübnan'da ortaya konan bir diğer strateji ise 1915 öncesinde Osmanlı İmparatorluğunda yaşayan Ermenilerin hayatlarından bahsetmek, öğrenciler için bu kişileri “katledilmiş kurbanlar” olmaktan çıkartarak yaşayan, yaşamış birer birey kılmaktır. Fransa'da da gözlemlenebilen bu yaklaşım, soykırım eğitimi bağlamında yeniden-insanlaştırma (*ré-humanisation*) olarak adlandırılmaktadır. Zira kitlesel katliamlarda hayatını kaybeden insanları birer rakama indirgeyen ve öldürülmelerinin de önkoşulu olarak insandıışılaştırılan bir soykırım mekanizması karşısında kurbanlara insanlığını iade edebilmek, başka soykırımların yaşanmaması hedefiyle yola çıkan bir eğitim anlayışının da ilk adımı olmaktadır. Bu noktada yine Fransa'da en çok benimsenen pedagojik etkinliklerden biri, Soykırım'dan hayatta kalmış bir kişinin tanıklığı üzerinden bütün bir 1915 deneyimini tartışmaya açmaktır.

* * *

Kısacası, Türkiye, Ermenistan, Fransa ve Lübnan'da tarih eğitiminde Ermeni Tehciri'nin işlenişine dair bu araştırmanın ortaya koyduğu üzere, tartışmalı ve “hassas” olarak nitelenen tarihsel bir olayın eğitim alanında ele alınışı oldukça karmaşık bir çerçeve ve birbirinden farklı pek çok deneyim ihtiva etmektedir. Tezin dert edindiği bütün bir sorular ve sorunlar bağlamında, çatışma çözümü, geçmişle yüzleşme ve barış eğitimi eksenli bir anlayışın öncelikli amacı teşkil etmesi gereken bir tarihsel olay karşısında, siyasi, tarihyazımsal ve pedagojik pek çok kaygı belirleyici olmaya devam etmektedir. Açıkça görülüyor ki mesele, basitçe belli bir görüşün propagandasını yapmaktan ibaret olamayacak kadar geniş, çok katmanlı ve gelişime açıktır. Bu haliyle tez araştırmasının açığa çıkardığı belli “iyi örnekler”in de özellikle

vurgulanması gerekir. Örneğin Fransa’da tarih eğitimi yaklaşımında tarihsel bilginin aktarımında ziyade tarihsel düşüncenin teşvik edilmesine açılan pedagojik çerçeve, bir de “soykırım eğitimi” konusunda son birkaç yılda atılan adımlar eklendiğinde, oldukça umut verici bir deneyim teşkil etmektedir. Benzer şekilde Lübnan’daki öğretmenlerin Soykırım’ı anlatırken çıkış noktalarını öğrencilerin kendi gündelik gerçeklikleri olarak belirlemesi, bu tür yıkıcı ve travmatik deneyimlerin kavranması kadar gelecekte benzer bir deneyimin yeniden yaşanmasını engelleyecek eğitsel çerçevenin kurulması açısından da önemli bir örnek arz etmektedir. İnkârın başlı başına bir tahribat kaynağı olduğu Türkiye’de dahi, Ermeni Okullarında görev yapmış öğretmenlerin bu yıkıcı mirası aşarak barışma ve geçmişle hesaplaşma yönünde adımlar atmaları, eğitimden beklentilerin doğru kanala yöneltildiğinde ne derece etkili olabileceğinin de kanıtı niteliğindedir.



KAYNAKLAR

İncelenen Ders Kitapları ve Eğitsel Materyal

- Akşit, N.** (1985). *Ortaokullar için Milli Tarih Ana Ders Kitabı II*, Devlet Kitapları, Ankara: TTK Basımevi.
- Ataş, Ç. & Ufuk Ataş.** (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Top Yayıncılık.
- Bagratyan, V.** (12 Şubat 2015). *Soykırım [Ts'eghaspanut 'yun – Տղախուսանություն]*. Ermeni Eğitimsel Materyal Kaynak Veritabanı. <https://lib.armedu.am/resource/4076>. Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Balcılar, E., M. Kılıç & Y. Kurt.** (2015). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Billard, H.** (2011). *Histoire Ire ES, L, S : Questions pour comprendre le XXe siècle*. Magnard.
- Blanchard, É., M. Veber ve A. Lozac'h.** (2012). *Histoire - Géographie 3^e: Éducation civique*. Paris: Editions Lelivrescolaire.fr. <http://fr.calameo.com/read/0005967291b9d6745db20?authid=98bIbP7KeXqj>. Erişim tarihi : 03.12.2018.
- Blanchard, É. ve A. Mercier.** (2016). *Histoire - Géographie 3^e (Cycle 4): Enseignement moral et civique*. Paris: Editions Lelivrescolaire.fr. <http://en.calameo.com/read/0005967297a387a131778>. Erişim tarihi : 03.12.2018.
- Bourel, B.** (2012). *Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique 1er STMG Manuel*. Hatier.
- Bourel, G. & M. Chevallier.** (2011). *Histoire Ire : Questions pour comprendre le XXe siècle*. Hatier.
- Carnat, J.-L. & E. Godeau.** (2012). *Histoire Géographie Education civique Ire STMG*. Paris : Editions Nathan.
- Coicaud, C., P. Delylle, D. Caquet, V. Manach & O. Cernigoj.** (2014). *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, Collège 3e*. Paris: CNED.
- Colon, D.** (2011). *Histoire Ire L, ES, S : Programme 2011 Manuel*. Belin.
- Coşkun, F.** (1990). *Meslek Liseleri İçin Tarih*, Ankara: Etki Yayıncılık.
- Cote, S.** (2011). *Histoire Ire L-ES-S : Nouveau programme*. Nathan.

- Çevik, A., G. Koç & K. Şerbetçi.** (2018). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara : MEB.
- Dalbert, C. & D. Le Prado-Madaule.** (2012). *Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique 3e Livre du professeur*. Bordas.
- Duclert, V.** (Nisan 2015). Le génocide des Arméniens : Mise au point scientifique et pédagogique pour les enseignants. *Eduscol*. https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/histoire_geo/PDF/genocide_armeniens/fichier_complet_genocide_armeniens.pdf Erişim tarihi: 04.04.2019.
- Enseigner le génocide des Arméniens.** (t.y.). ARAM. <https://webaram.com/ressource-expo/enseigner-le-genocide-des-armeniens> Erişim tarihi: 02.07.2019.
- Harutyunyan, L.** (29 Mart 2017). *Ermeni Soykırımı [Hayots Mets yeghern - Հայոց մեծ եղեռնը]*. Nor Hachn 1 Numaralı İlkokul. Ermeni Eğitimsel Materyal Kaynak Veritabanı. <https://lib.armedu.am/resource/16577>. Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Hazard-Tourillon, A. M. & A. Fellahi.** (2012). *Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique 3e Manuel*. Nathan.
- Kalecikli, K.** (1994). *T. C. İnkılap Tarihi*, İstanbul: Gendaş Yay
- Karapetyan, S. M.** (9 Ekim 2012). *Ermeni Soykırımı [Hayots Mets yeghern - Հայոց մեծ եղեռնը]*. Yeghegnadzor Lisesi. Ermeni Eğitimsel Materyal Kaynak Veritabanı. <https://lib.armedu.am/resource/379>. Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Laçın, A., B. Önel, B. Demir, E. Erdem, M. Kaplan, M. Arıca, S. Gündoğdu, V. Aydemir, Y. Karakaya & Y. Çakmak.** (2018) *Ortaöğretim Tarih 11 Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- Lambin, J. M.** (2011). *Histoire : Questions pour comprendre le XXe siècle. Premières L – ES – S. Nouveau programme, Manuel*. Hachette.
- Laurent-Diaz C.** (2012). *Histoire-Géographie CM2 Fichier d'accompagnement*. CNED.
- Le génocide des Arméniens et le négationnisme sur Internet.** (t.y.). ARAM. <https://webaram.com/ressource-expo/negation-genocide-armenien-internet> Erişim tarihi: 02.07.2019.
- Le génocide des Arméniens ottomans au XXe siècle.** (t.y.). Eduscol. <https://eduscol.education.fr/histoire-geographie/se-former/actualiser-et-approfondir-ses-connaissances/par-theme-en-histoire/le-genocide-des-armeniens-ottomans-au-xxe-siecle.html>. Erişim tarihi: 02.07.2019.
- L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales 1914-1945 : Le génocide Arménien.** (Haziran 2013). Campus numérique arménien. <http://campusnumeriquearmenien.org/college/cours/26/1-LEurope-un-theatre-majeur-des-guerres-totales-1914-1945-Le-genocide-Armenien> Erişim tarihi: 02.07.2019.

- Le génocide arménien, programme de 3^e*. (18 Kasım 2012). Histoire-géographie Dijon. <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article684>
Erişim tarihi: 02.07.2019.
- Malyan, A.** (9 Ekim 2015). 20. Yüzyıl Soykırımları [20-րդ դարի ցեղասպանությունները]. Eğitimsel Materyal Kaynak Veritabanı. <https://lib.armedu.am/resource/7725>. Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Melkoyan, A., P. Chobanyan, A. Simonyan, A. Nazaryan, V. Barkhudaryan, h. Gevorgyan & K. Khachatryan.** (2015a). Հայոց պատմություն: 11-րդ դասարան: Ընդհանուր և բնագիտա՝ մարտնչատիկական հոսքերի դասագիրք. Yerevan: Zangak.
- Melkonyan, A., V. Barkhudaryan, G. Harutyunyan, P. Chobanyan, A. Simonyan & Aram Nazaryan.** (2015b). Հայոց պատմություն: 11-րդ դասարան: Հումանիտար հոսքի դասագիրք. Yerevan: Zangak.
- Melikyan, A.** (21 Nisan 2015). *Ders Planı* [Դաս-քննարկում]. Yerevan 55 Numaralı İlkokul. Eğitimsel Materyal Kaynak Veritabanı. <https://lib.armedu.am/resource/4517>. Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Mercier, A.** (2016). *Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique 3e Manuel*. Livrescolaire.
- Miroğlu, İ. & Y. Halaçoğlu.** (1990) *Tarih III*, İstanbul: Altın Kitaplar Yay.
- Movsesyan, S.** (6 Aralık 2016). *Ermeni Soykırımı [Mets yeghern -Մեծ Լեռն]*. Eğitimsel Materyal Kaynak Veritabanı. <https://lib.armedu.am/resource/15029>. Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Movsissyan, A.** (2016). *L'histoire de l'Arménie: Manuel Scolaire*. Erevan: Editions de l'université d'état d'Erevan.
- Mumcu, A.** (1992). *Liseler için Tarih 3*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Mumcu, A. & M. K. Su.** (2000). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Mumcu, A. & M. K. Su.** (2003). *Lise ve Dengi Okullar İçin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Note d'information sur le génocide des Arméniens.* (t.y.) ARAM. <https://webaram.com/app/uploads/2018/04/note-webaram-genocidearmenien.pdf> Erişim tarihi: 02.07.2019.
- Oktay, E.** (1977). *Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Tarihi (Kız Enstitüleri III. Sınıf)*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Palazoğlu, A. & O. Bircan.** (1997) *T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 1*, Ankara: Bem- Koza Yay.
- Soutenet, L. & V. Doumerc.** (2012). *Histoire Géographie Education civique Ire STMG - Livre du professeur*. Paris : Editions Magnard.
- Tarih II** (1931) *Orta Zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Tarih IV** (1931) *Türkiye Cumhuriyeti*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Turan, V., İ. Genç, M. Çelik, vd.** (2011), *Ortaöğretim Tarih 10*, Ankara: Başak Matbaacılık-MEB.

- Tüysüz, S.** (2015). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara : Tuna Matbaacılık.
- Tüysüz, S.** (2017). *Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Uğurlu, N. & E. Balcı.** (1991) *Tarih Lise 3*, İstanbul: Örgün Yay.
- Ürküt, M.** (2017). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara : Ata Yayıncılık.
- Vladimir, Y. M.** (27 Mayıs 2016). *Ermeni Soykırımı [Hayots Mets yeghern - Հայոց մեծ եղեռն]*. Eğitimsel Materyal Kaynak Veritabanı. <https://lib.armedu.am/resource/11385>. Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Yıldız, H. D., C. Alptekin, İ. Şahin & İ. Bostan.** (1990). *Tarih Lise 3*, İstanbul: Servet Yay.
- Yüksel, E., M. A. Kapar, F. Bildik, K. Şahin, L. Şafak, M. Ardıç, Ö. Bağcı & S. Yıldız.** (2018). *Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- Zachary, P.** (2011). *Histoire Ires L/ES/S : Questions pour comprendre le XXe siècle*. Hachette.

Yasal Dokümanlar

- Gouvernement of Armenia.** (2011). *The Education Development State Programme of the Republic of Armenia for 2011-2015*. Yerevan: Global Developments Fund. http://www.gdf.am/images/Education_Development_National_Programme_2011-2015_eng.pdf.
- Ministère de l'Éducation nationale.** (30 Eylül 2010). *Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales*. <https://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html> Erişim tarihi: 28.06.2019.
- Ministère de l'Éducation nationale.** (26 Kasım 2015). “Les Programmes cycles 2, 3, 4.” *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400. Erişim tarihi: 28.06.2019.
- Ministère de l'Éducation nationale.** (28 Nisan 2016[a]). “Rapport d'activité du Conseil supérieur des programmes (CSP).” *Education.gouv.fr*. <http://www.education.gouv.fr/cid101457/rapport-d-activite.html>. Erişim tarihi: 28.06.2019.
- Ministère de l'Éducation nationale.** (Eylül 2016[b]). “Les Programmes de lycée Les enseignements de la classe de seconde.” *Education.gouv.fr*, <http://www.education.gouv.fr/cid52692/les-enseignements-nouvelle-seconde.html>. Erişim tarihi: 28.06.2019.
- Կրթության և գիտության նախարարություն [Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı].** (9 Temmuz 2013). “Հաստատել հանրակրթական դպրոցի Հայկական հարցի պատմությունը առարկայի ծրագիրը՝ համաձայն Հավելվածի [“Ermeni Sorunu Tarihi” adlı Ders Programının Genel Eğitim kapsamına girişi

bağlamında ekli karar].” *Հանրակրթության պետական չափորոշիչ [Eğitim Alanında Devlet Standartları]*. N925-A/C. <http://www.aniedu.am/?s=չափորոշիչ>. Erişim tarihi: 29.11.2017.

Կրթության եւ գիտության նախարարություն Կրթական ծրագրերի կենտրոն [Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı Eğitim Müfredatları Merkezi]. (12 Aralık 2008). “Հայոց պատմություն’ առարկայի սվագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ [Liseler için "Ermeni Tarihi" Müfredatı ve Standartları].” *Հանրակրթության պետական չափորոշիչ [Eğitim Alanında Devlet Standartları]*. -1078 A/C. <http://www.aniedu.am/?s=չափորոշիչ>. Erişim tarihi: 29.11.2017.

Republic of Armenia. Ministry for Education and Science. (2010). *National Curriculum for General Education*. http://www.ibe.unesco.org/curricula/armenia/ai_fw_2010_eng.pdf. Erişim tarihi: 29.11.2017.

Resmi Gazete. (13 Ocak 2005). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. http://bilecik.meb.gov.tr/dokumanlar/gezi/SOSYAL_ETKINLIKLER_YONETMELIGI.pdf. Erişim tarihi: 10.04.2019

Resmi Gazete. (3 Mart 2007) *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/03/20070303-6.htm>

Resmi Gazete. (12 Eylül 2012) *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>

Resmi Gazete. (8 Haziran 2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-5.htm>. Erişim tarihi: 10.04.2019

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2002a). Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili Konuların Orta Öğretim Tarih 1, Tarih 2 ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarında Yer Alması. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. (272): 530-44.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2002b). Ermeni Sorunu ile İlgili Konuların İlköğretim 5. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alması. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. (273): 545-55

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ortaöğretim 9. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı. *Öğretim Programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011a). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ortaöğretim 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı. *Öğretim Programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011b). Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ortaöğretim 11. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı. *Öğretim Programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Ortaöğretim Tarih Dersi (9-11) Öğretim Programı. *Öğretim Programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Elektronik Kaynaklar

Agos. (18 Eylül 2017). *Okullar yeni öğretim yılına yine "az" başladı*. <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/19348/okullar-yeni-ogretim-yilina-yine-az-basladi>. Erişim tarihi: 23.03.2018

Agos. (26 Kasım 2015). *TEOG'da 1915 güzellemesi*. <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/13500/teog-da-1915-guzellemesi>. Erişim tarihi: 09.04.2019

Agos. (17 Haziran 2016). *Pangaltı Lisesi'nde bir garip 'işten çıkarma'*. <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/15673> Erişim tarihi: 18.04.2019

Akçam, T. (2014). Textbooks and the Armenian Genocide in Turkey: Heading Towards 2015. *The Armenian Weekly*. Décembre 4. Access le 23 Mai, 2017. <http://armenianweekly.com/2014/12/04/textbooks/>

Altıparmak, K. (6 Eylül 2016). OHAL KHK'leri "Sivil Ölüm" mü Demek?. *Bianet.org*. <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/178496-ohal-khk-leri-sivil-olum-mu-demek>. Erişim tarihi: 18.04.2019.

Al Bawaba. (10 Ocak 2017). *Turkish flag raised at Lebanese basketball game in apparent attack against Armenian players*. <https://www.albawaba.com/loop/turkish-flag-raised-lebanese-basketball-game-apparent-attack-against-armenian-players-924148>. Erişim tarihi: 18.10.2018.

Al-Qazzi, L. (12 Nisan 2012). Armenians in Lebanon (III): Part of the Fabric of Keserwan. *Al-Akhbar*. <https://english.al-akhbar.com/content/armenians-lebanon-iii-part-fabric-keserwan>. Erişim tarihi: 30.09.2018.

ANCME (22 Nisan 2015). Statement of the Armenian community on the centennial of the Armenian genocide [الجماعية للإبادة المئوية الذكرى في الأرمن عموم بيان الأرمينية]. *Armenian National Committee in the Middle East*. <http://www.ancme.net/news/736>. Erişim tarihi: 02.10.2018.

Azar, J. (23 Nisan 2012). Armenians in Lebanon (II): United by the Sea. *Al Akhbar*. <https://english.al-akhbar.com/content/armenians-lebanon-ii-united-sea>. Erişim tarihi: 05.10.2018

Baïetto, T. (23 Nisan 2015). Au Raincy, l'émouvante histoire de l'école qui a survécu au génocide arménien. *France Info*. <https://www.francetvinfo.fr/monde/armenie/genocide-armenien/au->

raincy-l-emouvante-histoire-de-l-ecole-qui-a-survecu-au-genocide-armenien_872007.html Erişim tarihi: 05.07.2019.

- BFM.** (6 Şubat 2019). *Génocide arménien: la Turquie condamne l'instauration d'un jour de commémoration par Macron.* <https://www.bfmtv.com/international/genocide-armenien-la-turquie-condamne-l-instauration-d-un-jour-de-commemoration-par-macron-1627240.html> Erişim tarihi: 09.07.2019.
- Bianet.** (26 Eylül 2005). *Osmanlı Ermenileri Konferansı Sonuçlandı.* <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/67761-osmanli-ermenileri-konferansi-sonuclandi> Erişim tarihi: 08.08.2019.
- Bonnet, P.** (11 Mayıs 2015). *Le collège arménien de Sèvres proche d'une nouvelle vie.* <https://www.lessoireesdeparis.com/2015/05/11/le-college-armenien-de-sevres-proche-dune-nouvelle-vie/> Erişim tarihi: 05.07.2019.
- CNN Türk.** (24 Nisan 2013). *İzmir'de soykırım arbedesi.* <https://www.cnnturk.com/2013/turkiye/04/24/izmirde-soykirim-arbedesi/705491.0/index.html> Erişim tarihi: 09.07.2019.
- Demoyan, H.** (Eylül 2014). Righteous Turks: Who Are They And Why Are They So Important? *Armenian Genocide Museum-Institute.* http://www.genocide-museum.am/eng/g_brief_15.php. Erişim tarihi: 23.04.2019.
- Diab, A.** (22 Nisan 2012). Armenians in Lebanon (I): The Republic of Anjar. *Al Akhbar.* <https://english.al-akhbar.com/node/6454>. Erişim tarihi: 05.10.2018.
- Dick, M.** (24 Nisan 1999). Curriculum still omits Armenian genocide. *Daily Star.* <http://www.dailystar.com.lb/News/Lebanon-News/1999/Apr24/31816-curriculum-still-omits-armenian-genocide.ashx#axzz2lLg9RViB>. Erişim tarihi: 25.11.2017.
- Erbal, A.** (17 Mayıs 2018). Lebanese Elections and Lebanese-Armenian Politics. *Mirror Spectator.* <https://mirrorspectator.com/2018/05/17/expanded-version-lebanese-elections-and-the-lebanese-armenian-politics/>. Erişim tarihi: 05.10.2018
- Ergan, U.** (18 Mart 2005). Ermeni iddialarına karşı yeni strateji. *Hürriyet.* <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/ermeni-iddialarina-karsi-yeni-strateji-304811> Erişim tarihi: 08.08.2019.
- George, B.** (2015). *La vengeance des Arméniens : le procès de Tehlirian.* [Belgesel] ARTE. http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/45480_1 Erişim tarihi: 17.05.2019.
- HDP.** (13 Ekim 2018). *Partimize Ortadoğu'dan Enternasyonalist Dayanışma Ziyareti.* <https://www.hdp.org.tr/tr/guncel/haberler/partimize-ortadogudan-enternasyonalist-dayanisma-ziyareti/12456> Erişim tarihi: 08.07.2019.
- Houshamadyan.** (Aralık, 2011). *Harput (Kaza) – Okullar (1. Bölüm).* <https://www.houshamadyan.org/tur/haritalar/mamuret-uel-aziz->

vilayeti/harpur-ovasi/egitim-ve-spor/okullar1bolum.html. Erişim tarihi: 29.03.2019.

- Hovhanisian, N.** (2007). Armenian - Arab Historical Relations [العلاقات التاريخية الأرمنية – العربية]. *Armenian National Committee in the Middle East*. <http://www.ancme.net/studies/350>. Erişim tarihi: 02.10.2018.
- Imam, M. R.** (4 Eylül 2009). The Armenian Question in Arab Sources 1878-1923 [القضية الأرمنية في المصادر العربية 1923-1878]. *Armenian National Committee in the Middle East*. <http://www.ancme.net/studies/407>. Erişim tarihi: 02.10.2018.
- Kiwan, F.** (2000) The path of the Armenians in Lebanese political life [مسار الارمن في الحياة السياسية اللبنانية]. içinde *The Armenian Question in Lebanese Thought* [القضية الارمنية في الفكر اللبناني]'dan aktaran *Armenian National Committee in the Middle East*. <http://www.ancme.net/studies/22>. Erişim tarihi: 02.10.2018.
- Mazoue, A.** (24 Nisan 2019). Génocide arménien : "Reconnaître son passé est la meilleure chose qui peut arriver à la Turquie". *France 24*. <https://www.france24.com/fr/20190424-france-premiere-commemoration-genocide-armenie-macron-turquie> Erişim tarihi: 26.04.2019.
- Milli Gazete.** (24 Eylül 2005). *Ermeni Konferansı na tepkiler çığ gibi*. <https://www.milligazete.com.tr/haber/752619/ermeni-konferansi-na-tepkiler-cig-gibi> Erişim tarihi: 08.08.2019.
- RTL.** (29 Nisan 2014). *Capes 2014 : la moitié des postes non pourvus en maths et lettres classiques*. <https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/capes-2014-la-moitie-des-postes-non-pourvus-en-maths-et-lettres-classiques-7771555833>. Erişim tarihi: 27.06.2019.
- Saif, A.** (2000) Armenian issue within the framework of globalization and the Armenian diaspora [القضية الارمنية في اطار العولمة والشتات الارمني]. içinde *The Armenian Question in Lebanese Thought* [القضية الارمنية في الفكر اللبناني]'dan aktaran *Armenian National Committee in the Middle East*. <http://www.ancme.net/studies/22>. Erişim tarihi: 02.10.2018.
- Séry, M.** (22 Şubat 2017). Stéphane Audoin-Rouzeau : « Tenir un discours de vérité n'est pas "antifrançais" ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/livres/article/2017/02/22/stephane-audoin-rouzeau-tenir-un-discours-de-verite-n-est-pas-antifrancais_5083916_3260.html Erişim tarihi : 01.07.2019.
- Silivri Belediyesi.** (24 Mart 2015). *Ermeni Öğrenciler Şair Sevag'ın Evini Aradı*. https://www.silivri.bel.tr/haber/ermeni_ogrenciler_sair_sevagin_evini_aradi/2927. Erişim tarihi: 11.04.2019
- Siyasi Haber.** (4 Şubat 2019). *Akın'ın Red belgeseline Beyrut'ta yoğun ilgi*. <http://siyasihaber4.org/akinin-red-belgeseline-beyrutta-yogun-ilgi> Erişim tarihi: 08.07.2019.
- Taweel, G.** (15 Mayıs 2018). Felaket bir final: Basketbol mu iç savaş mı? [النهائي لكرة سلة أم حرب أهلية: المشؤوم]. *Al Akhbar*. https://al-akhbar.com/Sport_Lebanon/250003. Erişim tarihi: 5.10.2018.

- Toghramadjian, H.** (19 Mayıs 2017). Diaspora Focus: Lebanon. *Armenian Weekly*.
<https://armenianweekly.com/2017/05/19/diaspora-focus-lebanon/>.
Erişim tarihi: 09.07.2019.
- Tozduman, Z.** (21 Nisan 2013). Soykırım Yaşayan Anadolu Halklarından ve İnançlarından Özümdür. *HyeTert*.
<https://hyetert.org/2013/04/21/soykirim-yasayan-anadolu-halklarindan-ve-inanclarindan-ozrumdur/>. Erişim tarihi: 09.07.2019.

Raporlar ve Tezler

- Ahmaranian, J.** (27 Nisan 2015). The Armenians in Lebanon (Political Representation, Education, Media). *World Lebanese Cultural Union*.
[http://ulcm.org/wlcu-lebanese-heritage/news/culture/2015/04/27/the-armenians-in-lebanon-\(-political-representation-education-media\)-by-dr-john-ahmaranian](http://ulcm.org/wlcu-lebanese-heritage/news/culture/2015/04/27/the-armenians-in-lebanon-(-political-representation-education-media)-by-dr-john-ahmaranian) Erişim tarihi: 30.09.2018.
- Akpınar, A., Avetisyan, S., Balasanyan, H., Güllü, F., Kandolu, I., Karapetyan, M., & Manasian, N. V.** (2017). *History Education in Schools in Turkey and Armenia. A Critique and Alternatives*. History Foundation (Tarih Vakfı) & Imagine Center for Conflict Transformation.
<http://caucasusedition.net/wp-content/uploads/2010/04/Tarih-Vakfi-and-Imagine-Final-Papers-June-20.pdf>. Erişim tarihi: 12.12.2017.
- Attarian, H.** (2014). *Armenian Schools and Education in Lebanon: Fostering a New Culture of Learning, Teaching and Practice*. Gulbenkian Foundation.
https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/23/2017/10/01180643/English_Book_with_Cover.pdf Erişim tarihi: 18.09.2018.
- Avetikyan, L.** (2014). *Brain drain in Armenia: the impact of education on migration intentions*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yerevan: American University of Armenia.
- Baghdasaryan, G.** (2015). *Victimization discourse in Armenia: The history and its impact on the Armenian foreign policy*. Yayınlanmamış doktora tezi. Central European University.
- Çayır, K.** (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. Erişim tarihi: 27.11.2017.
- Der Karabetian, A. ve Proudian, A.** (1984). *Ethnicity and civil war: The Lebanese Armenian case*. University of La Verne, California.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251344.pdf> Erişim tarihi: 02.10.2018.
- Diss, M. ve Steffen, F.** (2017) *The Distribution of Power in the Lebanese Parliament Revisited*. <https://ssrn.com/abstract=3036848> Erişim tarihi: 04.07.2019.
- Duclert, V.** (15 Şubat 2018). Rapport de la Mission d'étude en France sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masse. *Eduscol*.
<https://eduscol.education.fr/histoire->

geographie/actualites/actualites/article/rapport-de-la-mission-genocides.html. Erişim tarihi: 02.10.2018.

- Eğitim Sen.** (3 Şubat 2017). *Eğitim Müfredatı Değişiklikleri ve Taslak Öğretim Programları Raporu*. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/02/M%C3%BCfredat-Raporu.pdf>. Erişim tarihi: 04.11.2017.
- Ergüney, Ö. A.** (2007). *Günümüzde Türkiye Ermenileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Falaize, B., & P. Mériaux.** (2006). *Le génocide arménien à l'école*. Institute National de Recherche Pédagogique. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/le-genocide-des-armeniens/le_genocide_armenien_a_l-ecole.pdf. Erişim tarihi : 15.11.2017.
- Ferhadjian, S.** (2006). *Réflexions sur le génocide des Arméniens : Spécificité et difficulté d'un enseignement*. Institute National de Recherche Pédagogique. <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/le-genocide-des-armeniens/armenie.pdf>. Erişim tarihi : 15.11.2017.
- Gunn, C.** (2014). *Secret Armies and Revolutionary Federations: The Rise and Fall of Armenian Political Violence, 1973-1993*. Yayınlanmamış doktora tezi. US: Florida State University.
- Hakobyan, A.** (2014). *Racial theory: State propaganda through public education: Armenia and Azerbaijan*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yerevan: American University of Armenia.
- Hofmann, T.** (2002). *Armenians in Turkey today*. The EU Office of Armenian Associations of Europe. Bruxelles, Belgium. http://www.armenian.ch/saa/Docs/ArmeniansTurkey-Report_FAAE_EN.pdf. Erişim tarihi : 03.12.2017.
- Hunt, P. F.** (2009). *Evaluation of Inclusive Education Policies and Programmes in Armenia*. UNICEF. http://un.am/up/library/Evaluation_Edu.%20Policies_Programmes%20in%20Armenia_eng.pdf. Erişim tarihi : 15.11.2017.
- Jarosiewicz, A. ve Falkowski, M.** (Nisan 2016). *The four-day war in Nagorno-Karabakh*. OSW Center for Eastern Studies. <https://www.osw.waw.pl/en/publikacje/analyses/2016-04-06/four-day-war-nagorno-karabakh>. Erişim tarihi: 22.04.2019.
- Kaya, N.** (2009), *Forgotten or Assimilated? Minorities in the Education System of Turkey*. Minority Rights Group International report, January. <https://www.refworld.org/pdfid/49bf82852.pdf>. Erişim tarihi: 13.11.2017.
- Kocharyan, N.** (2014). *Inclusive education in Armenia: implementation challenges*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yerevan: American University of Armenia.
- Mahçupyan, E.** (2004). *Türkiye'de Gayrimüslim Cemaatlerin Sorunları ve Vatandaş Olamama Durumu Üzerine*. TESEV Demokratikleşme Programı, Anayasal Vatandaşlık ve Azınlık Hakları. http://tese.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Turkiyede_Gayrimuslim_Cemaatlerin_Soru

nlari_Ve_Vatandas_Olamama_Durumu_Uzerine.pdf. Erişim tarihi: 04.04.2017.

- Messerlian, Z. M.** (1963). *Armenian representation in the Lebanese Parliament*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beyrut: American University of Beirut.
- Minasyan S.** (2009). Armenia's Attitude Towards its Past: History and Politics, *Caucasus Analytical Digest*, 8, <http://georgien.boell-net.de/downloads/CaucasusAnalyticalDigest08-1.pdf>. Erişim tarihi: 18.04.2018.
- Mkrtchyan, S.** (2015). The Memory of the Armenian Genocide as Taught in Armenian Schools: Textbooks, School Rituals and Iconography, *Heinrich Böll Stiftung*, <https://ge.boell.org/en/2015/04/23/memory-armenian-genocide-taught-armenian-schools-textbooks-school-rituals-and-iconography>. Erişim tarihi: 18.04.2018.
- Muratyan, N.** (2011). *Türkiyeli Ermenilerde kolektif korku gündelik hayatta korku altında varolma pratikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Nazarian, G. P.** (2013). *A common vision: Contesting history and education in postwar Lebanon*. Yayınlanmamış doktora tezi. Georgetown University.
- Pan-Armenian Declaration on the Centennial of the Armenian Genocide** (2015). *Fundamental Armenology*, 1, 9-11.
- Sadigbayli, R.** (2006). *Peace Education as a Coexistence and Reconciliation Tool: The Context of the Conflict between Armenia and Azerbaijan*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Massachusetts.
- Schahgaldian, N.** (1979). *The Political Integration of an Immigrant Community into a Composite Society: The Armenians in Lebanon, 1920–1974*. Yayınlanmamış doktora tezi. Columbia University.
- Seferian, N.** (2017). *The Clash of Turkish and Armenian Narratives: The Imperative for a Comprehensive and Nuanced Public Memory*. Istanbul Policy Center. https://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2017/05/NaregSeferianPublicMemoryReport.web_pdf Erişim tarihi: 19.08.2019.
- Selimyan, G., & Gabrielyan, V.** (2003) The Origins and Transformation of Policy Ideas Case study: Education Law of Armenia. *NISPAcee Occasional Papers*, 4(3). http://www.nispa.org/files/publications/occasional/NISPAcee_Occas%202003-3.pdf. Erişim tarihi: 23.08.2019.
- Swartz, A. D.** (1998). *Textbooks and national ideology: A content analysis of the secondary Turkish history textbooks used in the Republic of Turkey since 1929*. Yayınlanmamış doktora tezi. Texas University.
- Tataryan, N.** (2012). *Armenians living in Turkey and the assassination of Hrant Dink: loss, mourning and melancholia*. Yayınlanmamış doktora tezi. Boğaziçi Üniversitesi.

- Terzian, S.** (2010). Curriculum Reform in Post-Soviet Armenia: Balancing Local and Global Contexts in Armenian Secondary Schools. Yayınlanmamış doktora tezi. Loyola University Chicago.
- Then, V., Münscher, R., Eggersglüß, C., & Knust, R.** (2013). *Joint civic education: analysis of the impact of a community and democracy education programme in Armenia, Azerbaijan, Georgia, Russia and Turkey*. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/18699/1/jce_bericht.pdf. Erişim tarihi: 23.08.2019.
- Vallée, J.** (1987). *La France et la question arménienne (1915-1923)*. Yayınlanmamış doktora tezi. l'Université Laval, Faculté des Lettres, Laval, Kanada.
- Yacoubian, V. C.** (2013) *The politics of the Armenians in Lebanon*. Yayınlanmamış doktora tezi. Beyrut: Lübnan Amerikan Üniversitesi.
- Yıldırım, M.** (2007), *Lise Tarih ve Cumhuriyet Tarihi Ders Kitaplarında Türk-Ermeni İlişkileri (1930-2000)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Zakaryan, T.** (4 Nisan 2018) The Memory Gaps in Post-Independence Armenian History Textbooks. *EVN Report*. <https://www.evnreport.com/arts-and-culture/the-memory-gaps-in-post-independence-armenian-history-textbooks>. Erişim tarihi: 18.04.2018.

Makaleler

- Abramson, S.** (2013). Lebanese Armenians: A Distinctive Community in the Armenian Diaspora and in Lebanese Society, *The Levantine Review*, 2(2), 188-216.
- Abouchedid, K., & Nasser, R.** (2000). The state of history teaching in private-run confessional schools in Lebanon: Implications for national integration. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(2), 57–82.
- Abouchedid, K., Nasser, R., & Blommestein, J. V.** (2002). The limitations of inter-group learning in confessional schools systems: The case of Lebanon. *Arab Studies Quarterly*, 24(4), 61–82.
- Açıkalın, M.** (2011). The Current Status of Social Studies Education in Turkey. *Journal of Social Science Education*
- Adjemian, B., & Nichanian, M.** (2013). Du centenaire de 14-18 à celui de 1915. Quelle place pour la Grande Guerre dans la commémoration du génocide arménien?. *Études arméniennes contemporaines*, (2), 65-88.
- Adjemian, B., & Kévorkian, R.** (2015). Témoignages de rescapés et connaissance du génocide de 1915-1916. La constitution des fonds d'archives arméniens et leurs usages historiographiques. *Études arméniennes contemporaines*, (5), 79-111.
- Ahonen, S.** (2001). Politics of Identity through History Curriculum: Narratives of the Past for Social Exclusion - or Inclusion? *Journal of Curriculum Studies* 33(2): 179-194. <https://doi.org/10.1080/00220270010011202>.

- Akdağ, H. & S. Kaymakçı.** (2011). A Chronological Approach to Development of Social Studies Education in Turkey. *Educational Research and Reviews* 6(15), 854-863.
- Akinoğlu, O.** (2008) Primary Education Curriculum Reforms in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 195-199.
- Altınyelken, H. K., K. Çayır & O. Agirdag.** (2015). Turkey at a crossroads: critical debates and issues in education, *Comparative Education*, 51(4), 473-483.
- Ankersmit, F. R.** (1995). Historicism: an attempt at synthesis. *History and Theory*, 143-161.
- Arı, B.** (2013). Religion and Nation-Building in the Turkish Republic: Comparison of High School History Textbooks of 1931–41 and of 1942–50. *Turkish Studies*, 14(2), 372-393.
- Arpacı, M. ve Gürpınar, Ö.** (2015) Başlarken: Bir Yüzyılın Hikâyesine Etnisite, Nüfus, İskân Politikaları Üzerinden Bakmak. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Etnisite, Nüfus ve İskan Politikaları Özel Sayısı*. 12, 11-16.
- Atamian, A.** (2007). Les Arméniens communistes en France, une histoire oubliée. *Amnis. Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques*, (7). <http://journals.openedition.org/amnis/853> Erişim tarihi: 22.05.2019.
- Bahous, R., Nabhani, M., & Rabo, A.** (2013). Parochial education in a global world? Teaching history and civics in Lebanon. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 57–79.
- Bardakdjian, M.** (1989). Les Arméniens de Décines. Histoire et mémoire. *Le Monde alpin et rhodanien. Revue régionale d'ethnologie*, 17(17), 47-74.
- Barkey, K. ve Gavrilis, G.** (2016). The Ottoman millet system: Non-territorial autonomy and its contemporary legacy. *Ethnopolitics*, 15(1), 24-42.
- Barseghyan, K.** (2007). Changing Turkish Other in Post-Soviet Armenian Discourse on National Identity. *Polish Sociological Review* 159(3): 283-298. <http://www.jstor.org/stable/41275020>. Erişim tarihi: 12.11.2017.
- Barzun, J.** (1941). Romantic historiography as a political force in France. *Journal of the History of Ideas*, 318-329.
- Baser, B., & Swain, A.** (2008). Diaspora design versus homeland realities: Case study of Armenian diaspora. *International Journal on World Peace*, 25, 7-28.
- Becker, J. J.** (1995). Génocide. Du bon usage d'un mot. *Enquête sur la tragédie d'avril 1915. Le massacre des Arméniens, L'Histoire*. 187, 38-39.
- Bedoyan, H.** (1979). The social, political and religious structure of the Armenian community in Lebanon. *The Armenian Review*, 32, 119-130.
- Bedoyan, H.** (1983). The policies pursued by the Armenian political leadership in Lebanese internal politics (1943-1970). *Panorama of Events, a Quarterly on Lebanese Affairs and the Middle East Conflict*, 30(7), 31-56.

- Björklund, U.** (1993). Armenia remembered and remade Evolving issues in a Diaspora. *Ethnos*, 58(3-4), 335-360.
- Bloxham, D.** (2003) The Armenian Genocide of 1915–16: Cumulative Radicalisation and the Development of a Destruction Policy, *Past and Present*, 181, 141–91.
- Bora, T.** (1994). Türkiye’de Milliyetçilik ve Azınlıklar, *Birikim Dergisi*, 71-72, 34-49.
- Brubaker, R.** (2005). The ‘diaspora’ diaspora. *Ethnic and racial studies*, 28(1), 1-19.
- Burdy, J. P.** (2005). La Turquie candidate et le génocide des arméniens. *Pôle Sud*, (2), 77-93.
- Çayır, K.** (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.
- Çayır, K. & Gürkaynak, İ.** (2008).The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *JSSE-Journal of Social Science Education* 6(2). 50-58
- Cavoukian, K.** (2013). “Soviet mentality?” The role of shared political culture in relations between the Armenian state and Russia's Armenian diaspora. *Nationalities Papers*, 41(5), 709-729.
- Cheterian, V.** (2010). Histoire, mémoire et relations internationales: la diaspora arménienne et les relations arméno-turques. *Relations internationales*, (1), 25-45.
- Chubaryan, S.** (2011) Genocide and Holocaust Education at Secondary Schools in Armenia. *ARMENIAN FOLIA ANGLISTIKA*, Armenological Studies, Yerevan, 150-161.
- Dadrian, V. N.** (1986). The Naim-Andonian Documents on the World War I Destruction of Ottoman Armenians: The Anatomy of a Genocide. *International Journal of Middle East Studies* 18(3), 311-360.
- Dadrian, V. N.** (1988). The Convergent Aspects of the Armenian and Jewish Cases of Genocide: A Reinterpretation of the Concept of Holocaust, *Holocaust and Genocide Studies*, 2, 151-170.
- Dadrian, V. N.** (1989). Genocide as a Problem of National and International Law: The World War I Armenian Case and its Contemporary Legal Ramifications. *Yale Journal of International Law*, 14(2), 221-334.
- Dadrian, V.** (1994). Le Génocide devant le Droit: le cas arménien durant la Première Guerre mondiale. *L'Intranquille*, 2-3, 87-142.
- Darjeva, T.** (2006). Bringing the Soil back to the Homeland. Reconfigurations of Representation of Loss in Armenia. *Comparativ. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*. Heft 3, Transfer lokalisiert: Konzepte, Akteure, Kontexte, 87-101.
- De Cock, L.** (2013). Le génocide des Arméniens à l'école : caractères et enjeux d'un enseignement, *Études arméniennes contemporaines*, 2, 89-99.

- Deets, S.** (2018) Consociationalism, Clientelism, and Local Politics in Beirut: Between Civic and Sectarian Identities, *Nationalism and Ethnic Politics*, 24(2), 133-157.
- Der Matossian, B.** (2015). Explaining the Unexplainable: Recent Trends in the Armenian Genocide Historiography. *Journal of Levantine Studies*, 5(2), 143-166.
- De Tapia, S.** (1998). Les refugies dans la construction de l'Etat-nation turc. *Autrepart*, 1998, (7), 5-21.
- Deveci Bozkuş, Y.** (2015). Ermeni Tarih Ders Kitaplarında 1915 Olayları, *Tesam Akademi Dergisi*, 2(1), 89-105.
- Dixon, J.** (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.
- Djergaïan, S.** (2007). Un territoire de l'identité arménienne. Le 9^e arrondissement de Paris. *Hommes & migrations*, 1265, 54-69.
- Droin, N.** (2014). État des lieux de la répression du négationnisme en France et en droit comparé. *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, 98, 363-394.
- Donabédian, A.** (1993). Le pluriel en arménien moderne. *Faits de langues*, 1(2), 179-188.
- Donabédian, A.** (1994) Comment peut-on être arménophone en diaspora esquisse d'une problématique. *Plurilinguismes*, 7, 47-68
- Duclert, V.** (2004). Les historiens et la destruction des arméniens, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 18(1), 137-153.
- Dugan, L., Huang, J. Y., LaFree, G., & McCauley, C.** (2008). Sudden desistance from terrorism: the Armenian secret army for the liberation of Armenia and the Justice Commandos of the Armenian Genocide. *Dynamics of Asymmetric Conflict*, 1(3), 231-249.
- Dumont, G. F.** (2005). L'enseignement de la nation dans l'éducation en France: objectifs et questionnements. *Outre-Terre*, (3), 393-422.
- Dyer, G.** (1976). Turkish 'falsifiers' and Armenian 'deceivers': historiography and the Armenian massacres, *Middle Eastern Studies*, 12(1), 99-107.
- Eprikyan, A.** (2017). The importance of historical facts and events for the history teacher. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 01, 382-388.
- Eprikyan, A.** (2015) Methodological Issues of Teaching the Heroic Self-Defense Battles of 1915. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 669-674.
- Feldman, A. F. ve Matjasko, J. L.** (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of educational research*, 75(2), 159-210.

- Fırat, D., Şannan, B., Muti, Ö., Gürpınar, Ö. ve Özkaya, F.** (2017). Postmemory of the Armenian Genocide: A Comparative Study of the 4th Generation in Turkey and Armenia. *Oral History Forum d'histoire orale*. <http://www.oralhistoryforum.ca/index.php/ohf/article/view/626>. Erişim tarihi: 23.04.2019.
- Fodor, G.** (2014). La Question Arménienne en France et en Hongrie au XXe siècle. *Entre coopération et antagonismes : Les dimensions des relations franco-hongroises, de l'époque moderne à l'intégration européenne*. Paris: Editions Codex. 47-53.
- Foss, C.** (1992). Armenian History as Seen by Twentieth-Century Turkish Historians, *Armenian Review*, 45(1-2), 1-52.
- Frayha, N.** (2003). Education and social cohesion in Lebanon. *Prospects*, 33(1): 77-88.
- Freely, M.** (2007) Why They Killed Hrant Dink. *Index on Censorship*, 32(2), 15-29.
- Gamaghelyan, P., & Rumyantsev, S.** (2013). Armenia and Azerbaijan: The Nagorny Karabakh Conflict and the Reinterpretation of Narratives in History Textbooks. *Myths and Conflict in the South Caucasus: Instrumentalisation of Historical Narratives, 1*, 166-188.
- Garoian, C. R.** (1994). Teaching art as a matter of cultural survival: aesthetic education in the Republic of Armenia. *Journal of Aesthetic Education*, 28(2), 83-94.
- Gauthier, J. S.** (2011). L'accueil dans les écoles de Valence des enfants des premiers réfugiés arméniens (1923-1936). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (46), 73-104.
- Geukjian, O.** (2009). From positive neutrality to partisanship: How and why the Armenian political parties took sides in Lebanese politics in the post-Taif period (1989-present). *Middle Eastern Studies*, 4(5), 739-767.
- Goshgarian, R.** (2005). Breaking the Stalemate: Turkish–Armenian Relations in the 21st Century. *Turkish Policy Quarterly*, 4(4), 4-5.
- Govciyan, A.** (2009). L'intégration réussie des Arméniens. *Revue internationale et stratégique*, (1), 87-89.
- Göçek, F. M.** (2002). The decline of the Ottoman empire and the emergence of Greek, Armenian, Turkish, and Arab nationalisms. *Social constructions of nationalism in the Middle East*, 15-84.
- Gürpınar, D.** (2016). The Manufacturing of Denial: the Making of the Turkish 'Official Thesis' on the Armenian Genocide between 1974 and 1990. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 18(3), 217-240.
- Hägerdal, N.** (2017). Ethnic Cleansing and the Politics of Restraint: Violence and Coexistence in the Lebanese Civil War. *Journal of Conflict Resolution*, August, 1-26
- Hakobyan, A.** (2016). State Propaganda Through Public Education: Armenia and Azerbaijan. *Caucasus Edition: Journal of Conflict Transformation*.
- Hamalian, A.** (1974). The Shirkets: Visiting Pattern of Armenians in Lebanon. *Anthropological Quarterly*, 47(1), 71–92.

- Hill, F., Kirişci, K. ve Moffatt, A.** (2015). Armenia and Turkey: From normalization to reconciliation. *Turkish Policy Quarterly*, 13(4), 127-138.
- Horste, P.** (1916). La question arménienne. *Revue des études byzantines*, 18(110), 61-75.
- Horste, P.** (1918). La question arménienne (suite). *Revue des études byzantines*, 18(114), 272-283.
- Horste, P.** (1919). La question Arménienne (suite). *Revue des études byzantines*, 18(116), 423-426.
- Houssay, A.** (24 Ekim 2014). Remarques sur le nouveau traitement pédagogique du 'génocide arménien' dans les manuels scolaires de 3e de collège. *Turquie-News*. <http://www.turquie-news.com/spip.php?article9407>. Erişim tarihi: 25.11.2017.
- Hovanessian, M.** (1988). Soixante ans de présence arménienne en région parisienne (le cas d'Issy-les-Moulineaux). *Revue européenne des migrations internationales*, 4(3), 73-95.
- Hovanessian M.** (1990). L'évolution du statut de la migration arménienne en France. *Sociétés contemporaines, Relations interethniques*, 4, 51-64.
- Hovanessian, M.** (1992). L'élaboration d'un sens communautaire : complexité de la réalité arménienne. *Hommes et Migrations*, 1158, 29-36.
- Hovanessian, M.** (1993). L'enchevêtrement des catastrophes en Arménie. Discontinuités de l'Histoire et continuité de mémoire. *Journal des anthropologues*, 52(1), 11-27.
- Hovanessian, M.** (1994). Territoires de l'altérité: la diaspora arménienne. *L'Espace géographique*, 23(2), 129-137.
- Hovanessian, M.** (1998). La notion de diaspora. Usages et champ sémantique. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 72-73, 11-30.
- Hovanessian, M.** (2000). La diaspora arménienne et l'idée nationale: De l'exil commémoré aux formes actives de l'appartenance. *CEMOTI, Cahiers d'Études sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, 30, 83-109.
- Hovanessian, M.** (2004). Le religieux et la reconnaissance: Formes symboliques et diaspora arménienne en France. In *Les Annales de la recherche urbaine*, 96(1). Centre de Recherche d'Urbanisme. 125-134.
- Hovanessian, M.** (2007a). Diaspora arménienne et patrimonialisation d'une mémoire collective: l'impossible lieu du témoignage? *Les Cahiers de Framespa. Nouveaux champs de l'histoire sociale*, (3). <http://journals.openedition.org/framespa/314>. Erişim tarihi : 09.07.2019.
- Hovanessian, M.** (2007b). Diasporas et identités collectives. *Hommes & Migrations*, 1265, 8-21.
- Hovhannisyan, H.** (2015). The Historical Background and the Stages of the Armenian Question. *Fundamental Armenology*, 1, 31-45.

- Hovannisian, R. G.** (2015). Denial of the Armenian Genocide 100 Years Later: The New Practitioners and Their Trade. *Genocide Studies International*, 9(2), 228-247.
- Jabbour, K. K.** (2013). Peace education in the Lebanese curriculum. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(2). 52-57.
- Kandiyoti, D., & Emanet, Z.** (2017). Education as Battleground: The Capture of Minds in Turkey. *Globalizations*, 14(6), 869-876.
- Karaosmanoglu, K.** (2010). Reimagining minorities in Turkey: Before and after the AKP. *Insight Turkey*, 12(2), 193.
- Kasparian, S.** (2007). Langues et identités des Arméniens de la diaspora. Etat des lieux. *Hommes & migrations*, 1265(1), 176-189.
- Kasparian, S.** (2018). The politics of memory and commemoration: Armenian diasporic reflections on 2015. *Nationalities Papers*, 46(1), 123-143.
- Kaya, A.** (2015). Islamisation of Turkey under the AKP Rule: Empowering Family, Faith and Charity. *South European Society and Politics*, 20(1): 47-69.
- Kaymakçı, S. ve Er, H.** (2009). Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi Üzerine Yapılan Tezlerin Analizi. *Cumhuriyet Tarihî Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-180.
- Keser, F., Akar, H. ve Yıldırım, A.** (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of curriculum studies*, 43(6), 809-837.
- Kévonian, D.** (2012). Les juristes, la protection des minorités et l'internationalisation des Droits de l'homme: le cas de la France (1919-1939). *Relations internationales*, (1), 57-72.
- Kevorkian, R. H.** (1996). Les débuts de l'orientalisme en France et les études arméniennes. *Dix-Huitième Siècle*, 28(1), 37-41.
- Kévorkian, R. H.** (2012). Enjeux politiques et répercussions internationales d'une loi pénalisant le déni de génocide. *Études arméniennes contemporaines*, (15), 75-85.
- Kévorkian, R. H.** (2013). Un bref tour d'horizon des recherches historiques sur le génocide des Arméniens : sources, méthodes, acquis et perspectives, *Études arméniennes contemporaines*, 61-74.
- Kılıç, S.** (2005). Cumhuriyet döneminde yabancı okullar (1923-1938). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21, 259-280.
- Komşuoğlu, A.** (2014). Türkiye Ermenilerinin Siyasal Tutum ve Davranışları Üzerine Notlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(01), 149-164.
- Kramer, A.** (2006). The First Wave of International War Crimes Trials: Istanbul and Leipzig. *European Review*, 14(04), 441-455.
- Kunth, A.** (2007). La diaspora arménienne. *Études*, 406(3), 321-331.
- Laborde, C.** (2001). The culture (s) of the republic: Nationalism and multiculturalism in French republican thought. *Political Theory*, 29(5), 716-735.

- Lalieu, O.** (2001) L'invention du «devoir de mémoire, *Vingtième Siècle: Revue d'histoire*, 69, 83-94.
- Lantheaume, F.** (2003). Solidité et Instabilité du Curriculum d'Histoire en France : Accumulation de Ressources et Allongement des Réseaux. *Education et sociétés*, 2(12): 125-142.
- Laycock, J.** (2012). Armenian Homelands and Homecomings, 1945–9: The Repatriation of Diaspora Armenians to the Soviet Union. *Cultural and Social History*, 9(1), 103-123.
- Legris, P.** (2010). Les Programmes d'Histoire en France : la Construction Progressive d'une « Citoyenneté Plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, 126(2), 121-154.
- Lemkin, R.** (1946). Genocide. A New International Crime. Punishment and Prevention, *Revue internationale de droit pénal*, 10, 367-370.
- Lemkin, R.** (1947). Genocide as a crime under international law. *American Journal of International Law*, 41(1), 145-151.
- Light, A.** (2011). Money and Power over Concern for Humanity: Delaying Justice for Special Interests in the Armenian Genocide Case. *California Sociology Journal*, 3(1), 33-62.
- Lohrenscheit, C.** (2002). International approaches in human rights education." *International Review of Education* 48(3), 2002, 173-185
- Lüküslü, D.** (2016). Creating a pious generation: youth and education policies of the AKP in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 16(4), 637-649.
- Maadad, N. ve G. Rodwell.** (2016). Whose history and who is denied? Politics and the History Curriculum in Lebanon and Australia. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*. 15(4), 86-99.
- Malinauskas, A. R.** (2014). Turkey-Armenia Relations After 2008. *European Researcher*, 67(1-2), 163-167.
- Malkasian, M.** (1984). The disintegration of the Armenian Cause in the United States, 1918–1927. *International Journal of Middle East Studies*, 16(3), 349-365.
- Marian, M.** (2015). Génocide arménien: retour sur un centenaire. *Politique étrangère*, (3), 83-91.
- Marsten W. E.** (2000). 'Poisoned history': A Comparative Study of Nationalism, Propaganda and the Treatment of War and Peace in the Late Nineteenth- and Early Twentieth-Century School Curriculum. *History of Education*, 29 (1), 2000, 29-47
- Marutyan, H.** (2007). Iconography of historical memory and Armenian national identity at the end of the 1980s. *Transformation*, 100, 116.
- Marutyan, H.** (2012). The Challenges of Teaching the Holocaust in the Republic of Armenia. *Learning from the Past: Global Perspectives on Holocaust Education*. Salzburg Global Seminar: 28 June - 1 July.

- Marutyan, H.** (2017). The Issue of the Rescue of Armenians by Ottoman Subjects during the Armenian Genocide. *Journal of the Society for Armenian Studies*, 26, 39-61.
- Masseret, O.** (2001). La France reconnaît le génocide arménien de 1915. *Confluences Méditerranée*, (4), 141-152.
- Masseret, O.** (2002). La reconnaissance par le Parlement français du génocide arménien de 1915. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, (1), 139-155.
- Metin, E.** (2016). Tarih Ders Kitaplarında “Ermeniler”: Cumhuriyet’ten Günümüze, *Turkish History Education Journal*, 5(2), 643-653.
- Meyer, J. W., Bromley P. & Ramirez F. O.** (2010). Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-National Analyses, 1970-2008. *Sociology of Education*, 83(2): 111-134.
- Miller, D. E., & Miller, L. T.** (1991). Memory and identity across the generations: A case study of Armenian survivors and their progeny. *Qualitative Sociology*, 14(1), 13-38.
- Mills, M., van de Bunt, G. G. & de Bruijn, J.** (2006). Comparative Research: Persistent Problems and Promising Solutions, *International Sociology*, 21(5), 619-31.
- Minassian, A. T.** (1988). The Armenians of France. *Temps modernes*, 43(504-06), 189-234.
- Minassian, A. T.** (1993). L'Arménie, la Turquie et le «Marché commun de la mer Noire». *CEMOTI, Cahiers d'Études sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, 15(1), 185-204.
- Minassian, A. T.** (1994). La diaspora arménienne. *L'Espace géographique*, 115-128.
- Minassian, A. T.** (2000a). Les Arméniens au 20e siècle. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, 67, 135-150.
- Minassian, A. T.** (2008). Une histoire arménienne des guerres balkaniques. *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 10(1-2).
- Minasyan S.** (2009). Armenia’s Attitude Towards its Past: History and Politics, *Caucasus Analytical Digest*, 8, <http://georgien.boell-net.de/downloads/CaucasusAnalyticalDigest08-1.pdf> Erişim tarihi: 18.04.2018.
- Mkhoyan, A.** (2017). Soft power, Russia and the former Soviet states: a case study of Russian language and education in Armenia. *International Journal of Cultural Policy*, 23(6), 690-704.
- Mkrtchyan, L. S.** (2017). Reform of History Education in Post-Soviet Armenia. *International scientific and methodological seminar "Perfection of humanitarian technologies in the educational space of the university: factors, problems, prospects" .- Ekaterinburg, 2017* , 368-373.
- Monahan, J., Vesselinov, R., Robbins, P. C. ve Appelbaum, P. S.** (2017). Violence to others, violent self-victimization, and violent victimization by others among persons with a mental illness. *Psychiatric services*, 68(5), 516-519.

- Mourad, M.** (2010). Reframing history: Understanding teachers' roles in promoting socialemotional competences, and civic, and moral development of students in Lebanon. *Institute of Education and Beijing Normal University Conference*. http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Mourad_M.pdf. Erişim tarihi: 03.04.2017.
- Mouradian, C.** (1979). L'immigration des Arméniens de la diaspora vers la RSS d'Arménie. 1946-1962. *Cahiers du monde russe et soviétique*, 79-110.
- Mouradian, C.** (2011) Mémoire du génocide et politique en République d'Arménie. *Génocides et politiques mémorielles*. http://chs.univ-paris1.fr/genocides_et_politiques_memorielles/. Erişim tarihi: 05.04.2017.
- Nalbantian, T.** (2013). Beyond Overlooked Populations in Lebanese Historiography: The Armenian Case. *History Compass*, 11(10), 821–832.
- Naquet, E.** (2013). Quelques défenseurs des droits de l'Homme face à la cause arménienne (fin XIXe-début XXe siècles). *Études arméniennes contemporaines*, (2), 43-61.
- Noiriel, G.** (2012). De l'histoire-mémoire aux "lois mémorielles". Note sur les usages publics de l'histoire en France. *Études arméniennes contemporaines*, (15), 35-49.
- Nora, P.** (1989) Between Memory & History: Les Lieux de Memoire, *Representations*, 26, 7-24.
- Karakhanyan, S., Van Veen, K., & Bergen, T.** (2011). Educational policy diffusion and transfer: the case of Armenia. *Higher Education Policy*, 24(1), 53-83.
- Kasparian, S.** (2007). Langues et identités des Arméniens de la diaspora. Etat des lieux. *Hommes et Migrations*, 1265(1), 176-189.
- Korkmaz, T.** (2015). Ermeni Tarih Kaynaklarında Türkler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(1), 367-382.
- Osler, A. & Starkey, H.** (2001). Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2): 287-305.
- Örs, B., & Komsuoğlu, A.** (2007). Turkey's Armenians: A research note on Armenian identity. *Nationalism and Ethnic Politics*, 13(3), 405-429.
- Öztürk, I. H.** (2011). Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey: The Case of the History Teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Paraf, P.** (1961). Arméniens de France. *Europe*, 39(382), 24-53.
- Paul, R. A.** (2000). Grassroots mobilization and diaspora politics: Armenian interest groups and the role of collective memory. *Nationalism and ethnic politics*, 6(1), 24-47.

- Phillips, R.** (1998). History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics. *British Journal of Educational Studies*, 46 (4), 458-460.
- Phillips, M. S.** (2003). Relocating Inwardness: historical distance and the transition from Enlightenment to Romantic historiography. *PMLA*, 118(3), 436-449.
- Polo, J. F.** (2013). Quand l'événement sportif révèle l'événement politique. Les matchs de football entre la Turquie et l'Arménie (2008-2009). *Sciences sociales et sport*, (1), 151-178.
- Porat, D. A.** (2001). Contemporary Past: History Textbooks as Sites of National Memory. *International Review of History Education*, 36-55.
- Ramirez, F., Bromley, P., & Russell, G.** (2009). The valorization of humanity and diversity. *Multicultural Education Review*, 1, 29–54.
- Rouvinski, V.** (2007). "History Speaks Our Language!" A Comparative Study of Historical Narratives in Soviet and Post-Soviet School Textbooks in the Caucasus. *Internationale Schulbuchforschung*, 29(3), 235-47.
- Rutland, P.** (1994). Democracy and nationalism in Armenia, *Europe-Asia Studies*, 46(5), 839-861.
- Safran, W.** (1991). Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return. *Diaspora: A journal of transnational studies*, 1(1), 83-99.
- Sarıoğlu, M.** (2010), İlkokul Tarih Ders Kitaplarında Hristiyan Toplulukların Algılanma Biçiminde Farklılaşmalar: Meşrutiyet Döneminden Cumhuriyetin İlk Yıllarına, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 8(30), 40-52.
- Schahgaldian, N.** (1983). Ethnicity and Political Development in the Lebanese-Armenian Community, 1925–1975, *Armenian Review*, 36(141), 46–61.
- Sémelin, J.** (2000) Qu'est-ce qu'un crime de masse ? Le cas de l'ex-Yougoslavie. *Critique internationale*. Vol. 6. 143-158.
- Sen, A., & Starkey, H.** (2018). The Rise and Fall of Citizenship and Human Rights Education in Turkey. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 85-97.
- Shuayb, M.** (2015). Human rights and peace education in the Lebanese civics textbooks. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 135–150.
- Suny, R. G.** (2001). Constructing Primordialism: Old Histories for New Nations. *The Journal of Modern History* 73(4): 862-896.
- Stone, D.** (2004). The historiography of genocide: Beyond 'uniqueness' and ethnic competition. *Rethinking History*, 8(1), 127-142.
- Strapélias, H.** (2003). Enseigner l'histoire du génocide des Arméniens : avancées et recul de l'édition scolaire. *Revue d'histoire de la Shoah*. 177-178, 470-503.
- Tekeli, O.** (1990). Osmanlı'dan Günümüze Nüfusun Zorunlu Yer Değiştirmesi ve İskân Sorunu. *Toplum ve Bilim*, 50, 49-71.

- Temime, E.** (2007). Les Arméniens à Marseille. Des années vingt à aujourd'hui. *Hommes & migrations*, 1265(1265), 22-32.
- Ternon, Y. & Kévorkian, R.** (2015). La Première Guerre mondiale et le génocide des Arméniens. *Revue d'histoire de la Shoah*. 205, 23-372.
- Terzian, S.** (2016). International Influences on Post-Soviet Armenian Education. *European Journal of Education*, 51(2), 281-294.
- Tonga, D.** (2015). Ermeni Tehciri'nin 100. Senesinde Öğretim Programlarımızda Ermeni Meselesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 871-907.
- Tölölyan, K.** (1992). Terrorism in modern Armenian political culture. *Terrorism and Political Violence*, 4(2), 8-22.
- Tölölyan, K.** (1996). Rethinking diaspora (s): Stateless power in the transnational moment. *Diaspora: a journal of transnational studies*, 5(1), 3-36.
- Tölölyan, K.** (2000) Elites and institutions in the Armenian diaspora's history, *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 9 (1), 107-36
- Traina, G.** (2015). Tradition et innovation dans la première historiographie arménienne. *L'historiographie tardoantique et la transmission des savoirs*, BerlinNew York, 153-164.
- Toumarkine, A.** (2014). Historiographie turque de la Première Guerre mondiale sur les fronts ottomans: problèmes, enjeux et tendances. *Histoire@Politique*, (1), 194-214.
- Turan, R.** (2015). Türkiye'de Lise Tarih Öğretiminde Ermeni Sorunu ve Tehcir (1950-2015), *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10-11, 1471-1500.
- Türkmen, B.** (2009). A Transformed Kemalist Islam or a New Islamic Civic Morality? A Study of 'Religious Culture and Morality' Textbooks in the Turkish High School Curricula. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 29(3): 381-397.
- Valensi, L.** (2001). Notes on Two Discordant Histories: Armenia during World War I, *Mediterranean Historical Review*, 16(1), 49-60.
- van Ommering, E.** (2015). Formal history education in Lebanon: Crossroads of past conflicts and prospects for peace. *International Journal of Educational Development*, 41, 200-207.
- Yazıcı, F., & Kabapınar, Y.** (2015). Çokkültürlülük ve Yurtseverlik Bağlamında Azınlık Öğrencilerinin Tarih Dersleriyle İlgili Algıları. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(2), 38-63.
- Yıldırım, A.** (2006). High school textbooks in Turkey from teachers' and students' perspectives: the case of history textbooks. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 218-228.
- Yılmaz, S.** (2008). Ermenistan Cumhuriyeti'nde Okutulan 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Türkler Aleyhine İfadeler ve Sözde Ermeni Soykırımı, *Türk Dünyası Araştırmaları*, 177, 111-130.

- Yeck, C.** (2014). Armenian nationalism, emergent political organizations and revolutionary activity surrounding the First World War. *Michigan State Journal of History*, 6, 28-42.
- Yoder, P. J.** (2015). Lebanon: A case of history education in a sectarian society. *Journal of International Social Studies*, 5(1), 140-149.
- Young, A.** (2002). L'auto-victimisation de l'agresseur: un éphémère paradigme de maladie mentale. *L'Evolution psychiatrique*, 67(4), 651-675.
- Zolyan, M., & Zakaryan, T.** (2008). Representations of " Us" and " Them" in History Textbooks of Post-Soviet Armenia. *Internationale Schulbuchforschung*, 785-795.

Kitaplar ve Kitap Bölümleri

- Abrahamian L.** (2006). *Armenian Identity in a Changing World*. Costa Mesa, CA: Mazda Publishers.
- Adalian, R. P.** (1992). The Armenian Genocide: Revisionism and Denial, *Genocide in our Time, An Annotated Bibliography with Analytical Introduction*. Pieran Press, 85-106.
- Akçam, T.** (1992). *Türk ulusal kimliği ve Ermeni sorunu*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akçam, T.** (1999). *İnsan Hakları ve Ermeni Sorunu: İttihat ve Terakki'den Kurtuluş Savaşı'na*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Akçam, T.** (2010). "Ermeni Meselesi Hallolunmuştur": *Osmanlı Belgelerine Göre Savaş Yıllarında Ermenilere Yönelik Politikalar*, 2. Basım, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akçam, T.** (2016). *Naim Efendi'nin Hatıratı ve Talat Paşa Telgrafları: Krikor Gergeryan Arşivi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akçam, T. & Dadrian, V.** (2008). "Tehcir ve Taktik": *Divan-ı Harb-i Örfi Zabıtları, İttihat ve Terakki'nin Yargılanması*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akçam, T. & Kurt, Ü.** (2015). *The Spirit of the Laws: The Plunder of Wealth in the Armenian Genocide*. New York: Berghahn Books, 2015
- Aktekin, S.** (2009). Türkiye'de tarih eğitimi. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı, 27-44.
- Althusser, L.** (2014 [1995]). *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. New York: Verso Books.
- Altınay, A.** (2004) *The myth of the military-nation: Militarism, gender, and education in Turkey*. Springer.
- Al-Rustom, H.** (2013). Diaspora Activism and the Politics of Locality. *A companion to diaspora and transnationalism*. Blackwell Publishing. 473-493.
- Anderson, B.** (2006 [1983]). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso Books.

- Aoun, J., & Zahar, M. J.** (2017). Lebanon: Confessionalism, Consociationalism, and Social Cohesion. *Peacebuilding in Deeply Divided Societies*. Palgrave Macmillan, Cham. 103-136.
- Apsel, J.** (2003). "Looking Backward and Forward: Genocide Studies and Teaching about the Armenian Genocide. *Looking Backward, Moving Forward: Confronting the Armenian Genocide*. New Jersey: Transaction Publishers. 181-208.
- Arendt, H.** (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Aslan, Ş., Yardımcı, S., Arpacı, M. ve Gürpınar, Ö.** (2015). *Türkiye'nin Etnik Coğrafyası: 1927-1965 Ana Dil Haritaları*. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Yayınları.
- Astourian, S. H.** (2004). State, homeland, and diaspora: The Armenian and Azerbaijani cases. *Central Asia and the Caucasus*. Routledge. 98-130.
- Ataöv, T.** (1984). *The Andonian "Documents" attributed to Talat Pasha are Forgeries*, Ankara.
- Auron, Y.** (2003). *The banality of denial: Israel and the Armenian Genocide*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Azak, U.** (2010). *Islam and Secularism in Turkey*. London: I. B. Tauris.
- Baár, M.** (2010). *Historians and Nationalism: East-Central Europe in the Nineteenth Century*. Oxford University Press.
- Bali, R.** (2000). *Bir Türkleştirme Serüveni 1923-1945: Cumhuriyet Yıllarında Türkiye Yahudileri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Balibar, E.** (2007). Educating towards a European citizenship: to discipline or to emancipate?. *Manufacturing Citizenship*. Routledge. 49-68.
- Balibar, E.** (2002). *Politics and the Other Scene*. New York: Verso Books.
- Balibar, E. & Wallerstein, I.** (1991 [1988]). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. New York: Verso Books.
- Baqués, M. C.** (2006). History Textbooks in France: Between National Institutions, Publishers and Teaching Practice. *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives*. Oxford: Symposium Books. 105-118.
- Barth, F.** (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S.** (2008). History. *Handbook of education for citizenship and democracy*, London: Sage. 355-366.
- Barton, K., & Levstik, L.** (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barton, K. C.** (2008). Students' ideas about history. *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge. 239–258.
- Bayadyan, H.** (2007). Soviet Armenian Identity and Cultural Representation. *Representations on the Margins of Europe: Politics and Identities in*

the Baltic and South Caucasian States. Frankfurt: Campus Verlag. 205-219.

- Bayraktar, S.** (2016). The Politics of Denial and Recognition: Turkey, Armenia and the EU. *The Armenian Genocide Legacy*. Palgrave Macmillan, London. 197-211.
- Beauvallet, O.** (2016). Lemkin ve Hukuki Açıdan Ermeni Soykırımı. *Yüzyıl Sonra Ermeni Soykırımı: Araştırmalar, Tartışmalar*, İstanbul: İletişim Yayınları. 257-268.
- Becker, A.** (2016). Raphaël Lemkin, Ermenilerin Yok Edilmesi ve Soykırım Sözcüğünün İcadı. *Yüzyıl Sonra Ermeni Soykırımı: Araştırmalar, Tartışmalar*. İstanbul: İletişim, 243-256.
- Bénéi, V.** (2005). Introduction: manufacturing citizenship: confronting public spheres and education in contemporary worlds. *Manufacturing Citizenship*. Routledge. 1-34.
- Berger, S.** (2017). History Writing and Constructions of National Space: The Long Dominance of the National in Modern European Historiographies. *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan. 39-58
- Bloxham, D.** (2005). *The great game of genocide: imperialism, nationalism, and the destruction of the Ottoman Armenians*. Oxford: Oxford University Press.
- Boudjikian, A.** (2005), *Armenians of Lebanon: From past princesses and refugees to present-day community*, Haigazian University & the Armenian Heritage Press.
- Bourdieu, P.** (2014 [2012]). *On the State: Lectures at the College de France, 1989-1992*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L.** (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bozarslan, H.** (2002). L'extermination des Arméniens et des juifs. Quelques éléments de comparaison. *Der Völkermord an den Armeniern und die Shoah*. Chronos Verlag, 317-345.
- Bozarslan, H.** (2016). Soykırımın İdeolojik, Demografik ve Ekonomik Mantığı. *Yüzyıl Sonra Ermeni Soykırımı: Araştırmalar, Tartışmalar*. İstanbul: İletişim Yayınları. 135-146.
- Bozarslan, H., Duclert, V. ve Kévorkian, R. H.** (2015). *Comprendre le génocide des arméniens-1915 à nos jours*. Paris: Editions Tallandier.
- Brauch, N.** (2017). Bridging the Gap. Comparing History Curricula in History Teacher Education in Western Countries. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan. 593-612.
- Brehm, W.** (2014). Strategic 'Linguistic Communities': The Political Struggle for Nationalism in School. *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Rotterdam: Sense Publishers. 319-325.

- Breuilly, J.** (1993). *Nationalism and the State*. Manchester, UK: University of Manchester Press.
- Brubaker, R.** (1996) *Nationalism Reframed*. New York: Cambridge University Press.
- Brubaker, R.** (2009). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Harvard University Press.
- Carretero, M.** (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age.
- Carretero, M., S. Berger, & M. Grever.** (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., & A. Bermudez.** (2012). Constructing Histories. *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press. 625-646.
- Carretero, M., M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo.** (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Cavalli, A.** (2004) La mémoire comme projet: les mémoires des communautés après une catastrophe. *Maurice Halbwachs: Espaces, mémoires et psychologie collective*. Paris: Publications de la Sorbonne. 115-120.
- Chorbajian, L.** (2016). ‘They Brought It on Themselves and It Never Happened’: Denial to 1939. In *The Armenian Genocide Legacy*. Londra: Palgrave Macmillan, 167-182.
- Copeaux, E.** (1999) *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine* (Çev. Ali Berktaş). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Corbett, A.** (1996). “Secular, Free and Compulsory: Republican Values in French Education.” *Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years, 1981–1995*, edited par Bob Moon et Anne Corbett, 5-21. London: Routledge.
- Corbett, A., & Moon, B.** (2002). *Education in France: continuity and change in the Mitterrand years 1981-1995*. Routledge.
- Cummings, W. K., & McGinn, N. F.** (1997). *International handbook of education and development: Preparing schools, students, and nations for the twenty-first century*. New York, NY: Elsevier Science
- Çağaptay, S.** (2007). “Türklüğe Geçiş: Modern Türkiye’de Göç ve Din.” *Vatandaşlık ve Etnik Çatışma*, İstanbul: Metis Yayınları. 86-111.
- Çelik, A. ve Dinç, N. K.** (2015). Yüz yıllık ah: Kürtlerin 1915’e dair anlatılarında sembolik yüzleşme ve vicdan hikâyeleri. *Ermeni Soykırımı’nda Vicdan ve Sorumluluk: Kurtulanlara Dair Yeni Araştırmalar*. İstanbul: Hrnt Dink Vakfı Yayınları. 75-94.
- Dadrian, V. N.** (1992). Ottoman Archives and Denial of the Armenian Genocide. *The Armenian Genocide*. Palgrave Macmillan. 280-310.
- Dadrian, V. N.** (1995). *The history of the Armenian genocide: ethnic conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. New York: Berghahn Books.

- Dadrian, V. N.** (1998). *Warrant for Genocide: Key Elements of Turko-Armenian Conflict*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Dann, O., & Dinwiddy, J.** (1988). *Nationalism in the Age of the French Revolution*. A&C Black.
- David, É.** (1988) L'actualité juridique de Nuremberg. *Le procès de Nuremberg. Conséquences et Actualisation*. Brüksel: Bruylant. 89-176.
- Demetriou, C. & Roudometof, V.** (2014). The History of Historical-Comparative Methods in Sociology. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 43-61.
- Demirel, M.** (1996). *Birinci Dünya Harbinde Erzurum ve çevresinde Ermeni hareketleri, 1914-1918*. Ankara: Genelkurmay Basım Evi.
- Der Ghoukassian, K.** (2009). Lebanon in my mind. The civil war and the centrality of the Lebanese-Armenian community in the making of the Armenian Diaspora nationalism, *Armenians of Lebanon: From Past Princesses and Refugees to Present-Day Community*. Beyrut: Haigazian University, 411-462.
- Der Matossian, B.** (2007). Venturing into the Minefield: Turkish Liberal Historiography and the Armenian Genocide, *The Armenian Genocide: Cultural and Ethical Legacies*. Transaction Publishers, 369-388.
- Donabédian, A.** (1997). L'arménien occidental en France, pratiques et symboles. *Die Armenische Sprache in der Europäischen Diaspora, Graz*, 85-106.
- Donabédian-Demopoulos, A., Manakian, S., & Biberian, S.** (2016) Le défi des écoles bilingues francoarméniennes. *Erfurt Jürgen, Hélot Christine. L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges : Lambert-Lucas, 502-520.
- Duclert, V.** (2015). *La France face au génocide des Arméniens*. Paris: Fayard.
- Duparc, C., Barzman, J., & Barzman, E. R.** (2017). History Textbooks for French High Schools: Events, Long-Term Trends, Europe and Skills, Not National Leaders. *Globalisation and Historiography of National Leaders*. Springer, Dordrecht. 123-141.
- Durkheim, E.** (1964). *The Rules of Sociological Method*. New York: Free Press.
- Dündar, F.** (2010). *Crime of Numbers: The Role of Statistics in the Armenian Question, 1878-1918*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Egéa-Kuehne, D.** (2003). Understanding Curriculum in France: A Multifaceted Approach to Thinking Education. *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 329-366.
- Ekmekçioğlu, L.** (2015). Kalanlar: Savaş Sonrasında ve Tek Parti Döneminde İstanbul Ermeni Cemaati. *1915: Siyaset, Tehcir, Soykırım*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. 537-553.
- Elmas, E.** (2016). Towards 2015: Media in Turkey on the Armenian Genocide. *The Armenian Genocide Legacy*. Londra: Palgrave Macmillan, 183-196.

- Emsley, C.** (1988). Nationalist Rhetoric and Nationalist Sentiment in Revolutionary France. *Nationalism in the Age of the French Revolution*. A&C Black. 39-52.
- Erdaş, S.** (2006). Atatürk'ten Günümüze Türk İnkılâp Tarihi Derslerine Genel Bir Bakış. *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 9-24.
- Ersanlı, B.** (1996 [1992]). *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim Yayınları, 3. basım.
- Falaize, B., & Lantheaume, F.** (2008). Entre pacification et reconnaissance: les manuels scolaires et la concurrence des mémoires. *Les guerres de mémoires*. Paris: La Découverte. 175-186.
- Farha, M.** (2012). The historical legacy and political implications of state and sectarian schools in Lebanon. *Rethinking education for social cohesion: International case studies*. London: Palgrave Macmillan. 64-85.
- Gauthier, F.** (1988). Universal Rights and National Interest in the French Revolution. *Nationalism in the Age of the French Revolution*. A&C Black. 27-37.
- Geukjian, O.** (2016). *Ethnicity, nationalism and conflict in the South Caucasus: Nagorno-Karabakh and the legacy of Soviet nationalities policy*. Routledge.
- Godechot, J.** (1988). The new concept of the nation and its diffusion in Europe. *Nationalism in the Age of the French Revolution*. A&C Black. 13-26.
- Gorenburg, D.** (2006). Soviet nationalities policy and assimilation. *Rebounding identities: The politics of identity in Russia and Ukraine*. Woodrow Wilson Center Press with Johns Hopkins University Press. 273-303.
- Göçek, F. M.** (2006). Reading genocide: Turkish historiography on the Armenian deportations and massacres of 1915. *A Question of Genocide. Armenians and Turks at the End of the Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press. 42-52.
- Göle, N.** (1998). Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı. *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. 70-81.
- Guibert, N., & Kim, S.** (2016). Compensation for the Armenian Genocide: A Study of Recognition and Reparations. *The Armenian Genocide Legacy*. London: Palgrave Macmillan. 102-117.
- Gunter, M.** (1986) *Pursuing the Just Cause of Their People: a study of contemporary Armenian terrorism*. New York: Greenwood Press.
- Gürpınar, Ö.** (2015). Anadolu'nun Yitirilen Belleği: 1915'ten günümüze Erzincan'ın Pokr Arından köyü üzerine bir monografi çalışması. *Ermeni Soykırımı'nda Vicdan ve Sorumluluk: Kurtulanlara Dair Yeni Araştırmalar*. İstanbul: Hrant Dink Vakfı Yayınları. 95-116.
- Gürün, K.** (1983). *Ermeni Dosyası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Halacoğlu, Y.** (2001). *Ermeni tehciri ve gerçekler: 1914-1918*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Halls, W. D.** (2014). *Education, Culture and Politics in Modern France: Society, School, and Progress Series*. Paris: Elsevier.
- Hobsbawm, E.** (1996 [1962]). *The Age of Revolutions: 1789-1848*. New York: Vintage Books.
- Hovhannisyan, H.** (2017). The Armenian issue in the Ottoman Turkey and problem of 'de-victimisation' of Armenian society. *Law, Religion and Love: Seeking Ecumenical Justice for the Other*. Ed. Paul Babie, Vanja-Ivan Savić. New York: Routledge.
- Hovhannisyan, N.** (2005). *Arab Historiography on the Armenian Genocide*. Yerevan: National Academy of Sciences of the Republic of Armenia Institute of Oriental Studies.
- Hovanissian, R. G.** (1986). *The Armenian Genocide in Perspective*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Hovannisian, R. G.** (1986). The Armenian Genocide and Patterns of Denial. *The Armenian Genocide in Perspective*. Oxford: Transaction Books, 111-133.
- Hovanissian, R. G.** (2007). *The Armenian Genocide: Cultural and Ethical Legacies*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Hyland, F. P.** (1991). *Armenian Terrorism. The Past, the Present, the Prospects*. Colorado: Westview Press.
- Iggers, G. G.** (2005). *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, Wesleyan University Press.
- İnal, K., & Akkaymak, G.** (2012). *Neoliberal transformation of education in Turkey: Political and ideological analysis of educational reforms in the age of the AKP*. Springer.
- Ishkanian, A.** (2005). Diaspora and Global Civil Society: The Impact of Transnational Diasporic Activism on Armenia's Post-Soviet Transition. *Central Asia and the Caucasus: Transnationalism and Diaspora*, London: Routledge. 113-139.
- Ishkanian, A.** (2008). *Democracy building and civil society in post-Soviet Armenia*. Routledge.
- Jacobs, S. L.** (2003). Raphael Lemkin and the Armenian Genocide. *Looking Backward, Looking Forward: Confronting the Armenian Genocide*. New Brunswick: Transaction Publishers. 125-135.
- Kafadar, O.** (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kafadar, O.** (2002). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 3: Modernleşme ve Batıcılık*. İstanbul: İletişim Yayınları. 351-381.
- Kaiser, H.** (2009). The Armenians in Lebanon during the Armenian Genocide. *Armenians of Lebanon: From Past Princesses and Refugees to Present-Day Community*. Beyrut: Haigazian University, 31-58.
- Kaiser, H.** (2014). *The Extermination of Armenians in the Diarbekir Region*. İstanbul: Bilgi University Press.

- Karamanian, S. L.** (2016). The International Court of Justice and the Armenian Genocide. *The Armenian Genocide Legacy*. London: Palgrave Macmillan. 84-101.
- Kelly, A. V.** (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Kentel, F., Karakaşlı, K., Özdoğan, G. G. ve Üstel, F.** (2009). *Türkiye'de Ermeniler: Cemaat Birey Yurttaş*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kévorkian, R. ve Paul, B. P.** (1992). *Les Arméniens*. Paris: Editions d'art et l'Histoire.
- Kévorkian, R. H., Nordiguian, L. ve Tachjian, V.** (2006). *Les Arméniens, 1917-1939: la quête d'un refuge*. Beyrut: Presses de l'Université Saint Joseph.
- Kévorkian, R. H.** (2006). *Le Génocide des Arméniens*. Paris : Odile Jacob.
- Kévorkian, R. H.** (2011). *The Armenian Genocide: A Complete History*. Londra: IB Tauris.
- Kévorkian, R. H.** (2015). *Ermeni Soykırımı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Khachikyan, A.** (2010). *History of Armenia*. Yerevan: Edit Print.
- Korostelina, K.** (2013a). *History education in the formation of social identity: toward a culture of peace*. Springer.
- Korostelina, K.** (2013b). The Tbilisi Initiative: the story of an unpublished textbook. *History Education and Post-conflict Reconciliation*. Routledge. 192-208.
- Kotchikian, A.** (2009). Between (home)land and (host)land: Lebanese-Armenians and the Republic of Armenia. *Armenians of Lebanon: From Past Princesses and Refugees to Present-Day Community*. Beyrut: Haigazian University. 463-478.
- Ktshanyan, J.** (2016). Problems around Teaching the History of the Armenian Genocide in Armenian Schools. *History Can Bite*. Göttingen: V&R unipress GmbH, 207-32.
- Kuper, L.** (1984). Le concept de génocide et son application aux massacres des Arméniens en 1915-1916 par les Turcs. *Tribunal permanent des peuples, préface de Pierre Vidal-Naquet, Le crime de silence. Le génocide des Arméniens*, Paris: Flammarion. 313-322.
- Kurkjian, V. M.** (2008). *A history of Armenia*. Indo-European Publishing.
- Lefèvre, B. & Ferhadjian, S.** (2007). *Pour une histoire des génocides. Comparer-enseigner*. Paris: Bréal.
- Léonien, R.** (1986). *Les arméniens de France sont-ils assimilés?*. Issy-les-Moulineaux: IMEAF.
- Lindisfarne, N.** (2002). *Elhamdülillah laikiz: cinsiyet, İslâm ve Türk cumhuriyetçiliği*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Maier, R.** (2017). Tools in Teaching Recent Past Conflicts: Constructing Textbooks Beyond National Borders. *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan. 673-696.
- Mandel, M.** (2003). *In the aftermath of genocide: Armenians and Jews in twentieth-century France*. Duke University Press.
- Mardin, S.** (2012). *Türkiye’de Din ve Siyaset* (17. b.). İstanbul: İletişim
- Melson, R.** (1986). Provocation or nationalism: a critical inquiry into the Armenian Genocide of 1915. *The Armenian genocide in perspective*. New Jersey: Transaction Publishers. 61-84.
- Melson, R.** (1999). Problèmes soulevés par la comparaison arménien et l’holocauste. *Actualité du Génocide des Arméniens*, Créteil: Edipol, 373-385.
- Metin, E.** (2015) *Türk Ders Kitaplarında "Ermeniler": Cumhuriyet'ten Günümüze*. Ankara: TEPAV
- Migliorino, N.** (2008). *(Re)constructing Armenia in Lebanon and Syria: Ethno-Cultural Diversity and the State in the Aftermath of a Refugee Crisis*, Berghahn Books.
- Migliorino, N.** (2009). The Lebanese system and Armenian cultural diversity between yesterday, today, and tomorrow: opportunities and limits. *Armenians of Lebanon: From Past Princesses and Refugees to Present-Day Community*. Beirut: Haigazian University, 479-500.
- Mill, J. S.** (1974 [1843]). *A System of Logic*. Toronto: University of Toronto Press.
- Minassian, A. T.** (2000b). *Les Arméniens de France: Les temps modernes*. Paris.: Privat.
- Mkrtchyan, S.** (2012). The Republic of Armenia’s Neighbours in the Late 19th and Early 20th Centuries in Contemporary World History Textbooks and Textbooks on History of Armenia. *The South Caucasus and Turkey: History Lessons of the 20th Century*. Heinrich Böll, 47-64.
- Mounir, A. A.** (2012). Education for Social Cohesion in Lebanon: The Educational Reform Experiment in the Wake of the Lebanese War. *Rethinking education for social cohesion: International case studies*. London: Palgrave Macmillan. 86-102.
- Mouradian, C.** (1990). *L’Arménie*. Editions Ramsay.
- Mouradian, C.** (2007). Le génocide des Arméniens. *Comprendre les génocides du XXe siècle: comparer-enseigner*. Paris: Bréal. 51-66.
- Mouradian, C.** (2010). Une émule de l’Alliance : L’Union générale arménienne de bienfaisance. *Histoire de l’Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*. Armand Colin, 64-67.
- Mouradian, C., & Kunth, A.** (2010). *Les Arméniens en France: du chaos à la reconnaissance*. Toulouse : Éditions de l’Attribut.
- Movsisyan, A.** (2017). *Ermenistan Tarihi*. Yerevan: Devlet Üniversitesi Yayınları.
- Mugerditchian, T. K.** (2013). *The Diyarbekir Massacres and Kurdish Atrocities*. London: Gomidas Institute.

- Nohl, A. M.** (2008). *The Turkish Education System and its History – an Introduction. Education in Turkey (European Studies in Education)*. Münster: Waxmann Verlag. 15-48.
- Nora, P.** (1984) *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard.
- Normand, R.** (2017). “The French Republic and the Decline of Napoleon’s Bureaucracy. Towards New Public Management in Education.” In *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (pp. 265-282). Springer VS, Wiesbaden.
- Null, W.** (2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Oran, B.** (2015). *Türkiyeli gayrimüslimler üzerine yazılar*. İstanbul: İletişim yayınları.
- Orel, Ş. & Yuca, S.** (1986). *The Talât Pasha "Telegrams": Historial fact or Armenian fiction?*. Rustem & Brother.
- Palandjian, G.** (2014). The ABC’s of Being Armenian: (Re)Turning to the National Identity in Post-Soviet Textbooks. *(Re) Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Sense Publishers. 247-68.
- Panossian, R.** (2001). The diaspora and the Karabagh movement: oppositional politics between the Armenian Revolutionary Federation and the Armenian National Movement. *The Making of Nagorno-Karabagh*. London: Palgrave Macmillan. 155-177
- Panossian, R.** (2006a). *The Armenians: From Kings and Priests to Merchants and Commissars*. New York: Columbia University Press.
- Panossian, R.** (2006b). Post Soviet-Armenia, Nationalism and Its (Dis) contents. *After Independence: Making and Protecting the Nation in Postcolonial & Postcommunist States*. University of Michigan Press, 223-247.
- Payasliyan, S.** (2007). *The Armenian History: From the Origins to the Present*. New York: Palgrave MacMillan.
- Perroomian, R.** (2008). *And Those Who Continued Living in Turkey after 1915*. Yerevan: Museum-Institute of Armenian Genocide of National Academy of Science Edition.
- Poghosyan, S.** (2018). *The Armenian Genocide: A Crime against Humanity and Civilization*. Yerevan: Tir Publishing House.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M.** (2014 [2007]). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. Londra: Bloomsbury.
- Popkewitz, T. S.** (2013). Foreword. *Democratic education as a curricular problem: Historical consciousness and the moralizing limits of the present*. New York: Routledge. 13-24.
- Ragin, C. C.** (2014 [1987]). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.

- Ramirez, F. O., D. Suárez, & J. W. Meyer.** (2007). The worldwide rise of human rights education. *School knowledge in comparative and historical perspective*. Springer, 35-52.
- Renan, E.** (1882). *Qu'est-ce qu'une Nation?* Paris: Ancienne Maison Michel Lévy Frères.
- Robertson, G.** (2016). Armenia and the G-word: The Law and the Politics. *The Armenian Genocide Legacy*. London: Palgrave Macmillan, 69-83.
- Roosens, E. E.** (1989). *Frontiers of anthropology, Vol. 5. Creating ethnicity: The process of ethnogenesis*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Rosa, A. & Brescó, I.** (2017). "What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes?" *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan. 413-426.
- Russell, J. R.** (1987). *Zoroastrianism in Armenia*. Harvard University Press, Department of Near Eastern Languages and Civilizations and National Association for Armenian Studies and Research.
- Safrastyan, R.** (2011). *Ottoman Empire: The Genesis of the Program of Genocide (1876-1920)*. Yerevan: Zangak.
- Sahakyan, V.** (2018). Spaces of Difference, Spaces of Belonging: Negotiating Armenianness in Lebanon and France. *An Armenian Mediterranean*, US: Palgrave Macmillan, 247-267.
- Sarafean, G. A.** (1978). *History of education in Armenia*. Pasadena City College Press.
- Sarafian, A.** (1999). Réexamen du "débat sur les archives ottomanes". *Actualité du génocide des Arméniens*. Paris : Edipol.
- Schmidt-Braul, I. E. M., & von Kopp, B.** (2007). Armenia. *The Education Systems of Europe*. Springer, Dordrecht. 35-51.
- Schrodt, N.** (2014). *Modern Turkey and the Armenian Genocide*. New York: Springer.
- Seixas, P.** (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan. 59-72.
- Sémelin, J.** (2011). *Arındırma ve Yok Etme: Katliam ve Soykırımın Siyasi Kullanımları*. İstanbul : İletişim Yayınları.
- Seri-Hersch, I.** (2018). *Enseigner l'histoire à l'heure de l'ébranlement colonial. Soudan, Egypte, empire britannique (1946-1960)*. Paris: Editions Karthala.
- Silova, I., Mead, M. A., Palandjian, G.** (2014). Pedagogies of space: (Re)mapping national territories, borders, and identities in post-Soviet textbooks. *Textbooks, identities, nation, & state*. Rotterdam: Sense Publishers. 103-130.
- Sobe, N. W.** (2017). Textbooks, Schools, Memory, and the Technologies of National Imaginaries. *(Re) Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Rotterdam: Sense Publishers, 314-318.

- Steinle, M.** (2013). "Nous avons tous souffert": l'usage des signes de la Shoah dans les docufictions allemands contemporains. *La Shoah. Théâtre et cinéma aux limites de la représentation*. Paris : Editions Kimé. 156-174.
- Starkey, H.** (1991). *The challenge of human rights education*. Burns & Oates.
- Somel, S. A.** (2015). Ermeni eğitim kurumları, siyasallaşma ve Osmanlı yönetimi (1878-1923). *1915: Siyaset, Tehcir, Soykırım*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. 62-83.
- Suciyan, T.** (2015). *Armenians in Modern Turkey: Post-Genocide Society, Politics and History*. IB Tauris.
- Suciyan, T.** (2018). *Modern Türkiye'de Ermeniler: Soykırımsonrası Toplum, Siyaset ve Tarih*. İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Suny, R. G.** (1993). *The Revenge of the Past*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suny, R. G.** (2011). *Writing Genocide: The Fate of the Ottoman Armenians. A Question of Genocide. Armenians and Turks at the End of the Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press. 15-41.
- Suny, R. G.** (2015). *"They Can Live in the Desert but Nowhere Else": A History of the Armenian Genocide*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tachjian, V.** (2006). Orphelinats arméniens du Liban, de Syrie et de Palestine. *Les Arméniens, 1917-1939: la quête d'un refuge*. Beyrut: Presses de l'Université Saint Joseph. 82-92.
- Taylor, T. & Macintyre, S.** (2017). Cultural Wars and History Textbooks in Democratic Societies. *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan. 613-636.
- Ternon, Y.** (1991). *La cause arménienne*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ternon, Y.** (1995). *L'État criminel: les génocides au XXe siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ternon, Y.** (2014). *L'État criminel. Les génocides au XXe siècle*. Paris: Le Seuil.
- Terzian, S.** (2014). Central effects of religious education in Armenia from Ancient Times to Post-Soviet Armenia. *International Comparative Perspectives on Religion and Education*. Bloemfontein: Sun Press. 27-52.
- Tibbitts, F., & Fernekes, W. R.** (2011). Human rights education. *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches*. Charlotte: Information Age Publishing. 87-118.
- Totten, S.** (2004). *Teaching about genocide: issues, approaches, and resources*. IAP.
- Totten, S., Parsons, W. S. & Charny, I. W.** (1997). *Century of genocide: Eyewitness accounts and critical views*. New York: Garland.
- Tölölyan, K.** (2000). Restoring the logic of the sedentary to diaspora studies. *Les diasporas: 2000 ans d'histoire*. Rennes: Presse Universitaires de Rennes. 137-148.

- Tölölyan, K.** (2007) The Armenian diaspora and the Karabagh conflict. *Diasporas in conflict: peace-makers and peace-wreckers*. Tokyo: United Nations University Press, 106–28.
- Traboulsi, F.** (2018). *A history of modern Lebanon*. Pluto Press.
- Tsyrlina-Spady, T. & Lovorn, M.** (2017). Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks. *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan. 697-716.
- Turan, Ö. ve Öztan, G. G.** (2018). *Devlet Akli ve 1915: Türkiye’de “Ermeni Meselesi” Anlatısının İnşası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tutiaux-Guillon, N.** (2017). History in French Secondary School: A Tale of Progress and Universalism or a Narrative of Present Society? *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan. 275-294.
- Uras, E.** (1950). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*. Ankara.
- Uras, E.** (1988). *The Armenians in history and the Armenian question*. İstanbul: Documentary Publications.
- Üngör, U. Ü.** (2011). *The Making of Modern Turkey: Nation and State in Eastern Anatolia, 1913–1950*, Oxford: Oxford University Press.
- Üngör, U. Ü.** (2016). *Modern Türkiye’nin İnşası: Doğu Anadolu’da Ulus, Devlet ve Şiddet (1913-1950)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üngör, U. Ü. & Polatel, M.** (2011). *Confiscation and Destruction. The Young Turk Seizure of Armenian Property*, New York: Continuum.
- Ünlü, B.** (2018) *Türklük Sözleşmesi: Oluşumu, İşleyişi ve Krizi*. İstanbul: Dipnot Yayınları.
- Ünüvar, K.** (2009). İttihatçılıktan Kemalizme: İhya'dan İnşa'ya. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce* (8. b., Cilt 1). İstanbul: İletişim. 129-142.
- Üstel, F.** (2008 [2004]) *“Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Verhoeven, J.** (2003). The Armenian Genocide and International Law” in *Looking Backward, Looking Forward: Confronting the Armenian Genocide*, New Brunswick: Transaction, 137-156.
- Wallerstein, I.** (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. London: Duke University Press.
- Weber, M.** (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. New York: Free Press.
- Weitz, E. D.** (2015). *A century of genocide: Utopias of race and nation*. Princeton: Princeton University Press.
- Williams, J. H.** (2014a). Nation, State, School, Textbook. *(Re) Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Rotterdam: Sense Publishers, 1-9.

- Williams, J. H.** (2014b). School Textbooks and the State of the State. (*Re*) *Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Rotterdam: Sense Publishers, 326-36.
- Williamson, B.** (1987) *Education and Social Change in Turkey and Egypt: A Study in Historical Sociology*. London: MacMillan Press.
- Winter, J.** (2003). Under Cover of War: the Armenian Genocide in the context of Total War. *America and the Armenian Genocide of 1915*, New York: Cambridge University Press, 37-51.
- Verhoeven, J.** (2003). The Armenian Genocide and International Law. *Looking Backward, Moving Forward: Confronting the Armenian Genocide*. New Jersey: Transaction Publishers, 137-155.
- Yaman, A.** (1973). *Ermeni Meselesi ve Türkiye*. Otağ Yayınları.
- Yıldız, A.** (2001). Ne Mutlu Türküm Diyebilene: Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zolyan, M., & Zakaryan, T.** (2008). The Images of ‘Self’ and ‘Other’ in Textbooks on History of Armenia. *Contemporary History Textbooks in the South Caucasus*. Prague: Association for International Affairs. 11-32.
- Zolyan, M.** (2012) Writing the History of the Present: The Post-Soviet Period in Armenian History Textbooks, in Textbooks on History of Armenia. *The South Caucasus and Turkey: History Lessons of the 20th Century*, Heinrich Böll, 145-69.
- Zürcher, E. J.** (1999). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zürcher, E. J.** (2005 [1993]). *Turkey: A Modern History*. New York: I.B. Tauris Publishers.



EKLER

EK A: Görüşmeciler Hakkında Kısa Bilgiler

TÜRKİYE

Türkiye’de yapılan saha çalışması, öğretmenleri içeren ayağı Mart 2018, STK ve cemaat içerisindeki önemli isimleri içeren ikinci ayağı ise Ocak 2019’da olmak üzere iki etapta gerçekleşmiştir.

Önemli İsimler

Pakrat Estukyan, *Agos* Gazetesi Yazarı

Sevan Değirmenciyan, *Agos* Gazetesi Yazarı

Yetvart Danzikyan, *Agos* Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni

Zakarya Mildanoğlu, Mimar, Yazar

Narot Avcı, Hrant Dink Vakfı Kültürel Miras Programı Koordinatörü

Nayat Karaköse, Hrant Dink Vakfı Hafıza Mekanı Projesi Koordinatörü

Öğretmenler

Çizelge A.1 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.

Okul	Görüşmeciler
Türkiye Ermeni Okulu 1	Tarih Öğretmeni Tarih Öğretmeni
Türkiye Ermeni Okulu 2	Emekli Tarih Öğretmeni Eski Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Türkiye Ermeni Okulu 3	Türk Müdür Yardımcısı Sosyal Bilgiler Öğretmeni Emekli Tarih Öğretmeni

Türkiye Ermeni Okulu 1 Tarih Öğretmeni: Daha öncesinde 16 farklı okulda çalışmış olan bu görüşmeci, tarih öğretmenliği mezunu. Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtiğini belirterek, iki Ermeni ve bir Rum Okulunda tarih öğretmenliğinin yanı sıra

Türk Müdür Yardımcılığı da yaptığını ekliyor. Mesleğine duyduğu ilginin ortaokul yıllarından geldiğini, köy ortamında farklı mesleklere dair çok gözlem yapılamadığından “ufuk o kadardı bizim köyde” diyerek tarih öğretmenliğini seçtiğini aktarıyor. Bununla birlikte Türkiye’de tarih eğitiminin milliyetçi ve mevcut sistemin değerlerini güçlendirme amaçlı niteliğine dikkat çekerek, böyle bir eğitimin tornasından geçmiş köyde ya da kahvedeki insanın milliyetçi bir tarih profesöründen çok daha ileriye gidebildiğini, kimi yerde tarih öğretmenlerinin çok daha insancıl kalabildiğini düşünüyor.

Türkiye Ermeni Okulu 2 [Emekli] Tarih Öğretmeni: Erzurum Eğitim Fakültesi’nde tarih öğretmenliği okumuş olan bu görüşmeci, mezuniyetinin ardından sıklıkla Anadolu’daki devlet okullarında mesleğini icra etmiş. İstanbul’a taşındıktan birkaç sene sonra ise, 2009-2015 yılları arasında Ermeni Okulunda çalışıp emekliye ayrılmış. Şu anda bir edebiyat dergisinin genel yayın yönetmeni olan görüşmeci, şair-yazar kişiliğini geliştirmeye izin vermediğinden dolayı öğretmenliği bıraktığını açıklıyor. Tarih disiplinine girişini “tesadüf” olarak ifade ederek, tarihi “büyük bir mezarlık” olarak gördüğünü ve “aşağıdakilerin dünyasına büyük ölçüde kapalı bir alan” olarak tarihin kendi ilgi alanını pek de teşkil etmediğini belirtiyor. Muhafazakar bir arkaplandan geldiği için Ermeni Okullarında çok hoş karşılanmadığını hissettiğini açıklarken, bir yandan da Ermenilere dair gözlemlerini uzun uzadıya paylaşarak özellikle Anadolu’da deneyimlenen gerçekliğin, halen beraber yaşama ve ortak geçmiş düzlemindeki bir “Osmanlı mirası”na tekabül ettiğini ifade ediyor.

Türkiye Ermeni Okulu 2 Tarih Öğretmeni: 10 yıldır öğretmenlik yapan bu görüşmeci, azınlık okullarında çalışmayı, çalışma koşullarının görece daha rahat olmasından dolayı tercih ettiğini belirtiyor. Görüşmenin yapıldığı 2018 Mart ayı itibarıyla bu okuldaki dördüncü senesinde öğretmenlik mesleğini sürdüren görüşmeci, esasen tarih öğretmenliğine özel bir ilgi duymadığını, fakat Türkiye koşullarında yaşayabilmek ve geçinebilmek için bu disiplini biraz “şansa” seçtiğini ekliyor. Bu görüşmeciye göre tarih eğitiminin amacı “sorgulatmak” ve bu doğrultuda kendi yaklaşımını da felsefi bir düzlemde görüyor. Bir başka deyişle, “milliyetçi eğitimin dışına çıkıp evrensel dünyadan bahsetmek” gerektiğini düşünüyor ve insani değerleri ön plana çıkartmaya çalıştığını aktarıyor. Mesleğinin dışında araştırma projelerinde de yer alan bu öğretmen aynı zamanda Eğitim-Sen üyesi.

Türkiye Ermeni Okulu 2 [Eski] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni: Yerevan Devlet Üniversitesi Ermeni Dili ve Edebiyatı lisans ve yüksek lisans mezunu olan bu görüşmeci, Türkiye’de bu alanda denklik bulunmadığından ve pedagojik formasyonunu da ilgili branş üzerinden alamadığından öğretmen kadrosundan değil, “uzman eğitici” sıfatıyla öğretmenlik yaptığını aktarıyor. Okuldan ayrılışının ardından Hrant Dink Vakfı bünyesinde Ermenice eğitimliğini sürdüren görüşmeci, öğretmenliğin insanın içinden gelmesi gereken bir meslek olduğuna inanıyor. Buna göre öğrencilerine yaptığı aktarımı çeşitlemeyi ve zenginleştirmeyi öğretmenin sorumluluğu olarak görüyor; yaptığı araştırmalar, hazırlıklar, düzenlediği etkinlikler, projeler vb. öğretmenin mesleğine duyduğu merak ile ilgili diye düşünüyor.

Türkiye Ermeni Okulu 3 [Emekli] Tarih Öğretmeni: Tarih öğretmenliğine 1992-1993 eğitim öğretim yılı itibariyle başlayan ve 2016 yılında emekliye ayrılan bu görüşmeci, meslek hayatının 19 senesini azınlık okullarında geçirmiş. Dört farklı Ermeni Lisesinde görev yapan görüşmeci, kendi öğrencilik yıllarında tarih öğretmeni olan kişilerin etkisi ile Fakülte’de tarih öğretmenliği okuduğunu aktarıyor. 1930-1950 yılları arasında Türkiye’de azınlık okulları üzerine yüksek lisans tezi yazmış olan bu görüşmeci için Türkiye’de tarih eğitimi ezberci ve tek taraflı olduğundan dolayı sorun teşkil ediyor. Bu sebeple azınlık okullarındaki uzun süreli tecrübesinin kendi duruşunu büyük ölçüde dönüştürdüğünü ifade eden görüşmeci, gerek öğrencileri ile, gerekse kendi inisiyatifiyle araştırma ve sözlü tarih projeleri tertiplenmiş ya da tertiplenen projelerde yer almış.

ERMENİSTAN

Ermenistan saha çalışması, 11-28 Eylül 2018 tarihleri arasında gerçekleşmiş, bu süreç içerisinde toplamda 20 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeciler arasında tarih öğretmenlerinin yanı sıra tarihçiler, antropologlar, STK temsilcileri, müze yönetimi ve bakanlık vekili yer almaktadır.

Önemli İsimler

Raymond Kévorkian, Müze Mütevelli Heyeti Direktörü, *Tsitsernakaberd* Ermeni Soykırımı Anıtı ve Müze Kompleksi

Harutyun Marutyan, Müze Direktörü, *Tsitsernakaberd* Ermeni Soykırımı Anıtı ve Müze Kompleksi

Kristine Najaryan, Müze Eğitim Programları Direktörü, *Tsitsernakaberd* Ermeni Soykırımını Anıtı ve Müze Kompleksi

Rubina Peroomian, “Ermeni Davası (*Hay Tad*)” üzerine ders kitaplarının ve öğretmen kılavuzlarının yazarı

Hovhannes Hovhannissyan, Bakan Vekili, Ermenistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı

Vazgen Karapetyan, *Eurasia Partnership Foundation*

Prof. Edgar Hovhannissian, Tarih ve Hukuk Bölümü Dekanı, Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Prof. Khachatur Stepanyan, Taşnaksütyun Partisi Yerevan Şubesi Müdürü, Tarih ve Hukuk Bölümü, Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Prof. Levon Abrahamian, Antropolog, Arkeoloji ve Etnografi Enstitüsü

Öğretmenler

Çizelge A.2 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.

Okul	Görüşmeciler
Ermenistan Ermeni Okulu 1	Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni
Ermenistan Ermeni Okulu 2	Tarih Öğretmeni
Ermenistan Ermeni Okulu 3	Tarih Öğretmeni Tarih Öğretmeni
Ermenistan Ermeni Okulu 4	Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü ve Tarih Öğretmeni
Ermenistan Fransız Okulu	IB Programı Tarih Öğretmeni Tarih-Coğrafya Öğretmeni

Ermenistan Ermeni Okulu 1 Ermeni Kilisesi Tarihi Öğretmeni: Bu görüşmeci esasen Gürcistan doğumlu, ilk ve orta öğrenimini orada tamamlamış. Tarih öğretmeni olmaya nasıl karar verdiğini Gürcistan’daki durum üzerinden açıklıyor. Buna göre Gürcistan’da kayda değer bir Ermeni nüfusun varlığına rağmen, herhangi bir Ermeni Okulu bulunmadığından Ermeni tarihi öğrencilere aktarılmıyor. Bir eksiklik olarak gördüğü bu durumu çözmek için tarih öğretmeni olarak Gürcistan’a geri dönmeye ve öğrencilere kendi tarihlerini öğretmeye karar vermiş. Şimdi, dört sene önce çalışmaya başladığı devlet okulunda, kariyerinin henüz başında genç bir tarih öğretmeni. Ermeni Kilisesi tarihi dersleri verdiği için, dinin Ermeni kimliğindeki yeri üzerine bir soru yönelttim, bu görüşmeciye göre Hristiyanlık bu kimliğin önemli bir bileşeni, fakat bu etken, örneğin Müslümanlaştırılmış Ermeniler Ermeni değil anlamına da gelmiyor.

Ermenistan Ermeni Okulu 2 Tarih Öğretmeni: Bu görüşmeci Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesinden iki sene önce mezun olmuş. 2015'ten bu yana ikinci kademe eğitimde Ermeni tarihi dersleri veriyor. Tarih öğretmenliğine 15 yaşında, henüz kendisi de bir öğrenciyken karar verdiğini belirtti. Ayrıca o dönemdeki tarih öğretmenini çok sevmesi de tarih öğretmeni olmaya karar vermesinde etkili olmuş. Bir öğretmen olarak herkese karşı “adaletli” olması gerektiğini hissediyor, zira kendi deneyimlerinden yola çıkarak, öğrencileri arasında ayırım yapan, bazılarını diğerlerinden üstün tutan öğretmenlerin var olduğunu gözlemlemiş. Bu da öğretmenliğe karar vermişindeki bir başka etken, herkes için orada olabilmek, aynı olanaklara sahip olamayanlara yardım edebilmek için. Daha da önemlisi, öğrencilerine insaniyet (*kindness*) öğretmek istiyor. Bu noktada tarihin insaniyet gösterip göstermediğini sorduğumda, esasen göstermediğini, fakat gerçekten istersek bunu değiştirebileceğimizi, bunun tarihi nasıl öğrettiğimiz ile ilgili olduğunu açıkladı.

Ermenistan Ermeni Okulu 3 Tarih Öğretmeni: Aynı zamanda Yerevan Devlet Pedagoji Üniversitesinde profesör olan bu görüşmeci, aslında Türkleri ve Türkiye'yi daha iyi anlamak için başta Türkolog olmak istediğini, fakat tarih disiplinine daha yakın olduğunu keşfettiğinden tarih öğretmenliğine yöneldiğini belirtti. Üniversitede 16, lisede ise 10 yıldır öğretmenlik yapıyor. Öğrencilere tarihi sevdirmek ve tarih eğitiminin önemini anlatmak, bu görüşmeciye göre, öğretmenlerin sorumluluğunda ve herkes bu sorumluluğu yerine getirecek donanıma sahip değil. Öğretmen maaşlarının düşük olmasının da bu süreci olumsuz etkilediğini düşünüyor.

Ermenistan Ermeni Okulu 4 Tarih Öğretmeni: Bu görüşmeci, aynı zamanda Yerevan Devlet Üniversitesi Tarih Bölümünde Dünya Tarihi dersleri de veriyor. Tarih öğretmenliğine nasıl karar verdiği sorusunu “başka ne [yapacaktım]?” diye yanıtladı, ancak zaman içerisinde eğitimin kendisine sorunlu görünen boyutlarıyla barışabildiğini ekledi. Türkiye'den Tarih Vakfı ve Ermenistan'dan *Imagine* adlı bir STK öncülüğünde gerçekleştirilen “Türkiye ve Ermenistan'da Tarih Eğitimi” başlıklı projeye katkı sunmuş, projenin 2. etabında hazırlanmakta olan tarih ders modülleri için “toplumsal hareketler” teması üzerine çalışmaya devam ediyor.

Ermenistan Ermeni Okulu 4 Sosyal Bilimler Departmanı Müdürü ve Tarih Öğretmeni: 2002'de Yerevan Devlet Üniversitesi Tarih Bölümünden mezun olduğundan beri hem ilk ve ortaöğretim, hem de yükseköğretim seviyesinde öğretmenlik yapıyor. Bu okulda çalışmaya altı yıl önce başlamış ve aynı dönemden beri farklı STKlar bünyesinde de

çalışmalar yürütmüş. Tarih eğitiminde yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda araştırmalar da yapan görüşmeci, dört farklı öğretmen kılavuzunun da yazarlığını üstlenmiş. “Türkiye ve Ermenistan’da Tarih Eğitimi” başlıklı projeye katkı sunmuş, projenin 2. etabında hazırlanmakta olan tarih ders modülleri için “feminizm” teması üzerine çalışmaya devam ediyor.

Ermenistan Ermeni Okulu 4 IB Programı Tarih Öğretmeni: Bu görüşmeci esasen yabancı diller alanında (özellikle de İngilizce) eğitim görmüş. Tarih öğretmenliğine tesadüfen başladığı *Artsakh*’daki (Dağlık Karabağ) deneyimlerinden etkilenmiş. Eğitim konusundaki düşünceleri de bu doğrultuda diğerlerine göre çok daha “progresif”, ayrıca bakalorya programı üzerinden tarih eğitimi verdiğinden bu düşüncelerini pekiştirebileceği bir uygulama alanına da sahip. “Türkiye ve Ermenistan’da Tarih Eğitimi” başlıklı projeye katkı sunmuş, projenin 2. etabında hazırlanmakta olan tarih ders modülleri için “insan hakları” teması üzerine çalışmaya devam ediyor.

Ermenistan Fransız Okulu Tarih-Coğrafya Öğretmeni: Ermenistan’a Mart 2017’de taşınmış; fakat akademik yılın sonlarına denk geldiğinden, hemen ders vermeye başlamamış. Onun yerine doğum iznine ayrılan bir öğretmenin yerini doldurmuş ve başka öğretmenlerin derslerine girerek gözlem yapmış. 2017-2018 eğitim döneminde ise ortaöğretim 6. sınıftan lise son sınıfa kadar tarih-coğrafya dersleri ile güzel sanatlar derslerini vermiş. 2018-2019 itibarıyla sadece 3. sınıflara tarih-coğrafya dersi veriyor. Tarih öğrenimi görmemiş, ne de pedagojik bir formasyon almış; lisansını yabancı diller üzerine yapmış. Dolayısıyla Ermenistan’a vardığında yaptığı gözlemler ve girdiği pratik, sahip olduğu tek pedagojik deneyimi teşkil ediyor. Bununla birlikte, yabancı ülkelerdeki Fransız Okullarında öğretmenlik yapacak olan kişilerin farklı bir türden formasyona da ihtiyaç duyduğunu düşünüyor. Bu ülkelerin kendi bağlamlarını bilmenin, eğitim yaklaşımlarını kavramanın ve basit düzeyde de olsa dillerini öğrenmenin bir öğretmeni o ülkede çalışmaya hazırlamak açısından elzem olduğu görüşünde. Ermenistan’a geldiğinde ne ülkeye ne de Ermenilere dair hiçbir bilgi sahibi olmayışının kendisi için büyük sorun teşkil ettiğini aktardı. Böyle bir formasyonun yokluğunda, Ermenistan’a gerektiğinden daha erken gelmiş ve gözlem yapmış, öğretmenlerle görüşmüş, Ermenilere dair bilgi edinme olanağı yakalamış olmanın kendisine fayda sağladığını da ekledi. Fransa’da yaşamamaya bir kez karar verdikten

sonra Ermenistan'ı tercih etmesinde, eniştesinin Ermeni olmasının rol oynadığını belirterek, kendisinin de Fransız-Alman kökenli olduğunu açıkladı.

LÜBNAN

Lübnan saha çalışması, 30 Eylül-14 Ekim tarihleri arasında yapılmış, bu süreçte toplamda 25 kişi ile görüşülmüştür.

Önemli İsimler

Hagop Havatian, Hamazkain Yayınevi Genel Yayın Yönetmeni

Vera Yacoubian, Ortadoğu Ermeni Ulusal Komitesi Başkanı, Haigazian Üniversitesi Profesörü

Paul Haidostian, Haigazian Üniversitesi Rektörü

Hagop Yacoubian, “Lübnan Ermeni Okullarında Eleştirel Düşünce” kitabı yazarı, Beyrut Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü

Paula Yacoubian, Bağımsız Milletvekili

Vahram Emian, Aztag Gazetesi

Öğretmenler

Çizelge A.3 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.

Okul	Görüşmeciler
Lübnan Ermeni Okulu 1	Ermeni Tarihi Öğretmeni
Lübnan Ermeni Okulu 2	Okul Müdürü Ermeni Tarihi Öğretmeni
Lübnan Ermeni Okulu 3	Okul Müdürü Ermeni Tarihi Öğretmeni Lübnan Tarihi Öğretmeni
Lübnan Ermeni Okulu 4	Okul Müdürü Ermeni Tarihi Öğretmeni Antik Ermeni Tarihi Öğretmeni
Lübnan Ermeni Okulu 5	Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Ermeni Tarihi Öğretmeni

Lübnan Ermeni Okulu 1 Ermeni Tarihi Öğretmeni: Lübnan'da Fransız Bakaloryasını uygulayan, bugün artık kapatılmış bir Ermeni okulundan mezun olan görüşmeci, yine Lübnan'ın Saint Joseph Üniversitesi'nde eğitim bilimleri alanında lisans derecesini almış, sonra da Ermenistan'da Ermenoloji alanında yüksek lisans yapmış. Şu anda Haigazian Üniversitesi'nde Ermeni kültür dersleri eğitimi için açılan pedagojik

formasyon programına kayıtlı olan öğretmen, stajını yaptığı Ermeni Okulunda da son iki senedir ortaokul seviyesinde Ermeni Tarihi derslerine giriyor.

Lübnan Ermeni Okulu 2 Tarihi Öğretmeni: Okulun eski müdürü ve 60 yıllık tarih öğretmeni olan bu görüşmeci, aynı zamanda bir tarihçi olarak pek çok araştırmaya imza atmış, pek çok makalesi yayınlanmış bir isim. Okulda 51 yıl müdürlük yaptıktan sonra son 7 seneyi de emekliye ayrılmış olsa da Ermeni Tarihi derslerine girerek geçirdiğini belirtiyor.

Lübnan Ermeni Okulu 2 Müdürü: Yerevan Devlet Üniversitesi'nde hem lisans, hem de doktora çalışmalarını Ermeni Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamlayan müdür, 1992'den beri eğitim alanında çalışıyor. Daha önce Ermeni Tarihi ve Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmış olan görüşmeci, Ermeni Okulunda ise son iki senedir müdürlük yapıyor.

Lübnan Ermeni Okulu 3 Lübnan Tarihi Öğretmeni: Katolik bir okuldan mezun olan bu öğretmen, okuduğu dönemde çok milliyetçi olduğunu, fakat daha sonra Karl Marx'ı keşfederek devrimci bir çizgiye kaydığını anlatıyor. Bu keşif ile birlikte milliyetçiliğin sebep olduğu körlüğün farkına vardığını belirten öğretmene göre Ermenilerin adalet mücadelesi söz konusuysa her türlü ideolojik ayırım ortadan kaybolmalıdır. Bu noktada dünyanın dört bir yanındaki Ermeni gençlik örgütlenmeleriyle de dirsek temasını sürdüren öğretmen, Ermeni Davası'nın aktif savunucularından biri konumunda.

Lübnan Ermeni Okulu 3 Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni: Aslen Ermeni Dili ve Edebiyatı mezunu olan bu görüşmeci, okulun başka bir öğretmen daha istihdam etmeye bütçe ayıramayacak olması sebebiyle Ermeni Tarihi derslerini de veriyor. Her hâlükarda öğrencilerin Lübnan merkezi sınavlarına hazırlığı Ermeni Tarihine oranla çok daha fazla önemsediklerini, bu nedenle de derslerine yeterince ilgi göstermediklerini ekliyor.

Lübnan Ermeni Okulu 3 Müdürü: Ermenistan'da 1976-86 yılları arasında inşaat mühendisliği okuyan okul müdürü, bu tarihlerin Lübnan İç Savaşı'na denk geldiğine dikkat çekerek, ancak savaşın bitmesiyle Lübnan'a geri döndüğünü belirtiyor. 2010 yılından bu yana okulun müdürlüğünü üstleniyor.

Lübnan Ermeni Okulu 4 Ermeni Tarihi Öğretmeni: Okulun Ermeni kültür dersleri öğretmenleri ile yapılan ortak görüşmede kişisel sorular yöneltilememiş, genel bir değerlendirme yapılmıştır. Görüşme esnasında odada bulunan tek erkek görüşmeci

olan okulun Ermeni Tarihi öğretmeni kendisi hakkında kısa bir biyografik özet geçti. Dört yıldır bu okulda öğretmenlik yapan ve tarih mezunu olan bu görüşmeci, ailesinin Musa Dağlı olduğunu belirterek, ilk kez bir Türk ile el sıkıştığını itiraf edip Musa Dağlı da hiç ziyaret etmediğini ekledi.

Lübnan Ermeni Okulu 5 Ermeni Tarihi Öğretmeni: 2017 yılına kadar Brüksel’de yaşamış ve on yıl boyunca soykırımın tanınmasını sağlamakla görevli bir Ermeni örgütü (Avrupa Ermeni Federasyonu – EAFJD) için çalışmış. Avrupa Parlamentosu’nun Ermeni Soykırımı kararı, Belçika’da soykırım eğitimi ve farkındalık gibi komitelerde yer almış. Alman eğitim sisteminde Ermeni Soykırımı için bir öğretim programı oluşturmuşlar. Aynı programı Belçika’da, özellikle de ülkenin Ermeni ve Türk topluluklarıyla birlikte uygulamaya çalışmışlar. Almanya ve Avusturya tarafından Ermeni Soykırımı’nın tanınmasının çok önemli olduğunu çünkü 1. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı İmparatorluğu ile işbirliği yapan ülkeler olduğunu düşünüyor. Okulda 9, 10 ve 11. sınıflarda Ermeni Tarihi derslerine, 12. sınıfta da Yurttaşlık Eğitimi, Ermeni Davası ve Diaspora dersine giriyor.

FRANSA

Fransa saha çalışması, 2019 yılı Şubat-Haziran ayları arasında gerçekleşmiş, bu süreç içerisinde toplamda 18 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeciler arasında Fransız Okulların tarih öğretmenleri ile Ermeni Okulların Ermeni kültür dersi öğretmenleri, ayrıca Ermeni eğitim ve kültür kurumlarının temsilcileri bulunmaktadır.

Önemli İsimler ve Kurumlar

Boris Adjemian, Nubar Kütüphanesi

Anouche Kunth, EHESS (Marsilya) Profesörü

Megerditch Basma, Haftalık Okulu Ermeni Dili Eğitmeni, Ermeni Sosyal Yardımlaşma Derneği (*Union Générale des Arméniens Bienfaisance*)

Astrid Artin-Loussikian, Gönüllü Eğitmen, Ermeni Belleği Araştırma ve Arşivleme Derneği (*Association pour la Recherche et l’Archivage de la Mémoire Arménienne*)

Paulette Coutant, Kurucu, Fransız-Ermeni Dostluk Derneği (*Association Amitié et Echange Franco-Arménien*)

Öğretmenler

Çizelge A.4 : Görüşme yapılan öğretmenler listesi.

Okul	Görüşmeciler
Fransa Fransız Okulu 1	Tarih-Coğrafya Öğretmeni
Fransa Fransız Okulu 2	[Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni]
Fransa Fransız Okulu 3	[Emekli] Tarih-Coğrafya Öğretmeni [Ermeni]
Fransa Fransız Okulu 4	Tarih-Coğrafya Öğretmeni
Fransa Fransız Okulu 5	Tarih-Coğrafya Öğretmeni 1 Tarih-Coğrafya Öğretmeni 2 Tarih-Coğrafya Öğretmeni 3
Fransa Fransız Okulu 6	Tarih-Coğrafya Öğretmeni
Fransa Ermeni Okulu 1	Ermeni Tarihi Öğretmeni [Ermeni] Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Okul Direktörü
Fransa Ermeni Okulu 2	Ermeni Dili, Edebiyatı ve Tarihi Öğretmeni

Fransa Fransız Okulu 1 Tarih-Coğrafya Öğretmeni: Coğrafya mezunu olan bu görüşmeci, üç senedir “öncelikli eğitim bölgesi” içerisinde bulunan bu lisede öğretmenlik yapıyor. Mesleği tercih etmesinde rol oynayan önemli bir etken, hem seyahat etmesine, hem de akademik çalışmalarını sürdürmesine izin veriyor oluşu. Yüksek lisans tezini yazdığı dönemde Türkiye’ye gelerek Diyarbakır ve İstanbul illerinde çalışan görüşmeci, doktora tez çalışması için de Fransız misyonerlerin raporları üzerinden 18. yüzyılda Diyarbakır kentinin geçirdiği dönüşümü inceliyor.

Fransa Fransız Okulu 2 (Emekli) Tarih-Coğrafya Öğretmeni: Bu görüşmeci, Ankaralı bir Ermeni aileden geliyor. Kendisi Fransa’da doğup büyümüş olsa da ailesinin Türkiye’deki köklerine ve hatıralarına dair geniş bir bilgiye sahip. Esasen mühendislik mezunu olan görüşmeci, bu alanda beş sene kadar çalıştıktan sonra öğretmen açığından faydalanarak mesleğini değiştirmiş. İlk iki sene Londra’daki Fransız Lisesinde öğretmenlik yaptıktan sonra coğrafya eğitimi alan görüşmeci, lisans diplomasını aldıktan sonra da öğretmenlik sınavlarına girmiş. On yılı aşkın bir süre bu lisede Tarih-Coğrafya öğretmenliği yaptıktan sonra 1997’de emekliye ayrılmış.

Fransa Fransız Okulu 3 (Emekli) Tarih-Coğrafya Öğretmeni: Tehcir’den sonra önce Fransa’ya yerleşmiş bir Osmanlı Ermenisi aileye mensup olan bu görüşmeci, tarih ve fiziksel coğrafya mezunu. Bu mesleği tercih etmesini, kendi geçmişine ve köklerine,

toprağına duyduğu merak ile ilgili görüyor. Décine’de doğmuş ve büyümüş olan görüşmeci, 1980’lerde önce Lyon bölgesinde, on yıl kadar sonra da Paris bölgesinde tarih öğretmenliği yapmış. 2016’da emekliye ayrılan öğretmen, ayrıca Marsilya’nın 12. mahallesinde (*arrondissement*) yaşayan Ermeniler üzerine bir yüksek lisans tezi kaleme almış.

Fransa Fransız Okulu 4 Tarih-Coğrafya Öğretmeni: ENS-Lyon’dan tarih diplomasını alan bu görüşmeci, kendisi de tarih öğretmeni olan annesinden esinlenerek bu mesleği seçmiş. 1994’de tarih öğretmenliği sertifikasını (*agrégation*) almış ve 2006 yılında bugün de çalışmakta olduğu lisede öğretmenliğe başlamış. Aynı zamanda 19. yüzyılda Fransa üzerine tez çalışmasını 2003’te tamamlamış olan görüşmeci, ders kitaplarının yazımından müfredatların hazırlanmasına geniş bir yelpazede eğitim politikacıları ile beraber çalışma fırsatı bulmuş. Bu minvalde 2012’de hazırlanan ortaokul Tarih-Coğrafya müfredatını hazırlayan komisyonda da yer alan görüşmeci, bu müfredat uyarınca öğretmenlere yardımcı kaynak teşkil eden bilgi fişlerinin yazımına da katılmış.

Fransa Ermeni Okulu 1 Ermeni Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Ermeni Tarihi Öğretmeni ve Okul Müdürü: Aslen Lübnan doğumlu olan Ermeni Dili ve Edebiyatı öğretmeni, son kırk senedir yaşadığı Fransa’da on yıldır öğretmenlik yapıyor. Okul müdürü ise Fransa’da doğmuş. Yine Lübnan doğumlu olan Ermeni Tarihi öğretmeni ise 2007 yılında ülkeden ayrılarak eğitim için Avrupa’ya yerleşmiş. 2011 yılında doktora tezi için geldiği Fransa’da ise 2015’ten beri öğretmenlik yapıyor.

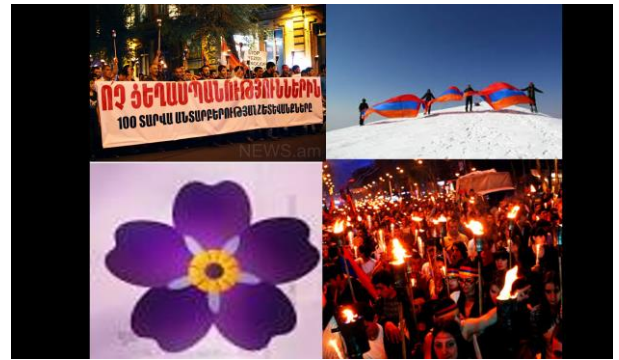
Fransa Ermeni Okulu 2 Ermeni Dili ve Edebiyatı, Ermeni Tarihi Öğretmeni: Zeytinlu bir Ermeni aileden gelen bu görüşmeci, aslen Lübnan doğumlu ve öğrenimini orada tamamlamış. Ermenistan’da Ermeni Dili ve Edebiyatı okuyan görüşmeci, bir süre Lübnan’da gazetecilik yaptıktan sonra iç savaşın çıkması sebebiyle Fransa’daki akrabalarının yanına gelmiş ve burada kalmış. 30 senedir Fransa’da yaşayan görüşmeci, son 17 yıldır da Tebrotzassère Ermeni okulunda öğretmenlik yapıyor. Okulun verdiği ücret yeterli olmadığından, öğretmenliğin yanı sıra bir huzur evinde bakıcılık yapıyor.



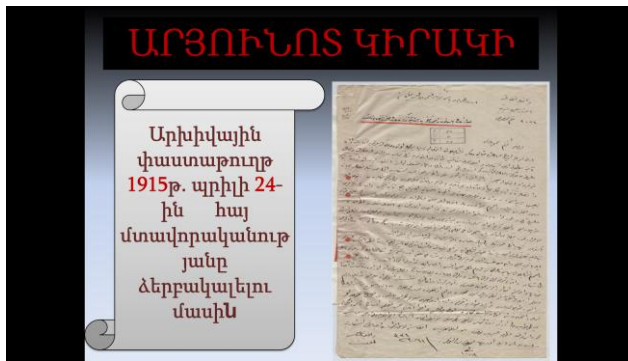
EK B : Ermenistan’da Kullanılan PowerPoint Sunumlardan Örnekler



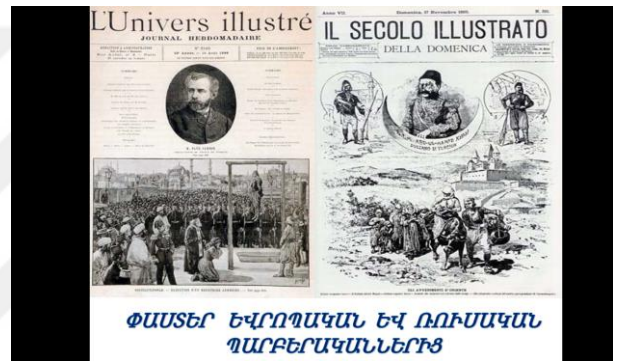
(a)



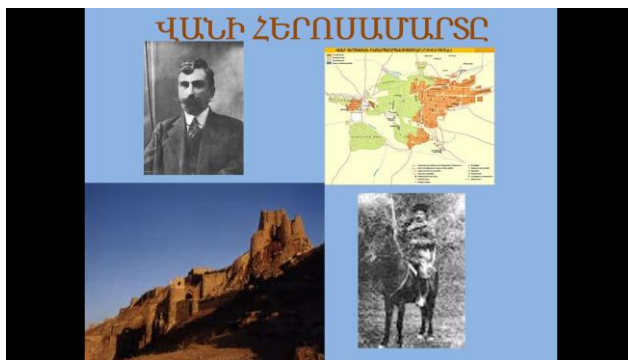
(b)



(c)



(d)

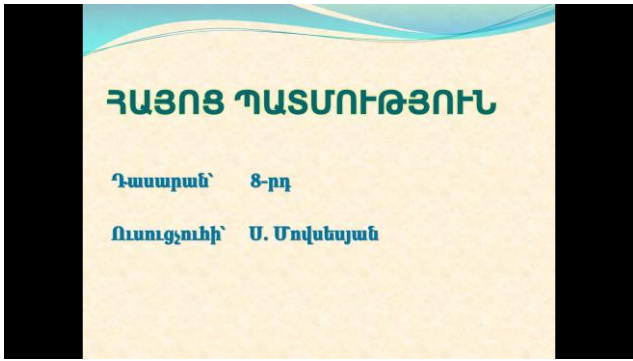


(e)



(f)

Տեղի Ա.1 : Ermeni Soykırımı [Hayots Mets yeghern - Հայոց մեծ եղեռնը]. Nor Hachn 1 Numaralı İlkokul. (Harutyunyan, 2017)



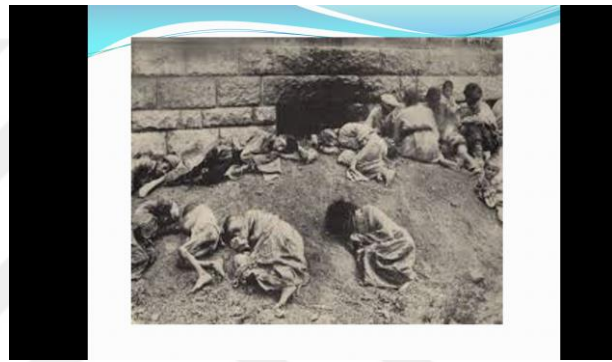
(a)



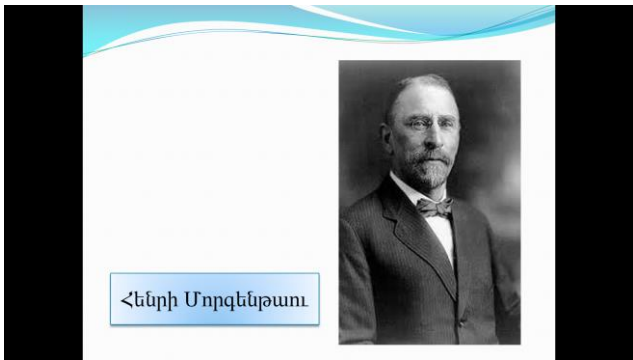
(b)



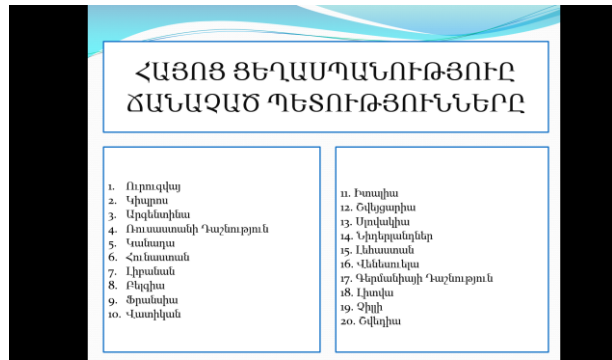
(c)



(d)



(e)



(f)

Տեկիլ Ա.2 : Ermeni Soykırımı [Mets yeghern - մեծ եղեռնը]. (Movsesyan, 2016).

ՅԵՂԱՍՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

ԴԱՍՏԱԽՈՒՄ՝ Դ.Գ.Դ., ԴՐՈՅԵՍՈՐ ՍԱՍՎԵԼ ԴՈՐՈՍՅԱՆ

(a)

-Յեղասպանության հանցագործությունը կանխելու և դրա համար պատժի մասին կոնվենցիան- հինգ կետերով թվարկում է այն գործողությունները, որոնցից յուրաքանչյուրը համարվում է ցեղասպանության ակտ

- ▶ 1. խմբի անդամների սպանությունը,
- ▶ 2. նրանց մարմնական լուրջ վնասվածք կամ մտավոր խանգարում պատճառելը,
- ▶ 3. խմբի համար այնպիսի կենսապայմանների ստեղծումը, որոնց նպատակն է այդ խմբի լիակատար կամ մասնակի ֆիզիկական ոչնչացումը,
- ▶ 4. խմբի ներսում ծննդաբերության կանխմանն ուղղված միջոցառումները,
- ▶ 5. երեխաների հանձնումը մարդկային մի խմբից մյուսին:

(b)

ՍՊԱՆՎԱԾ ՀԱՅ ՏԱՐԱԳԻՐՆԵՐ



(c)



(d)

20-ՐԴ ԴԱՐԵՐԻ ԱՌՈՒՑԻՆ ԿԵՍԻ ՅԵՂԱՍՊԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

- ▶ ՀԱՅԵՐ (ՄԵԾ ԵՂԵՈՆ) 1909, 1914-1923 (ՕՍՄԱՆՅԱՆ ԿԱՅՍՐՈՒԹՅՈՒՆ)
- ▶ ՀՈՒՅՆԵՐ 1914-1923 (ՕՍՄԱՆՅԱՆ ԿԱՅՍՐՈՒԹՅՈՒՆ)
- ▶ ԱՍՈՐԻՆԵՐ 1914-1923 (ՕՍՄԱՆՅԱՆ ԿԱՅՍՐՈՒԹՅՈՒՆ)
- ▶ ՈՒԿՐԱԻՆԱՑԻՆԵՐ (ՀՈՒՆԳԱՐԻԱ) 1932-1933 (ԽՍՀՄ)
- ▶ ԶԻՆԱՑԻՆԵՐ (ՆԱԿԻԻԻ ԿՈՏՈՐՍԵ) 1937-1938 (ՃԱՊՈՆԻԱ)
- ▶ ԶԻՆԱՑԻՆԵՐ (ՀՈՒՆԳԱՐԻԱ) 1941-1944 (ԳԵՐՄԱՆԻԱ)
- ▶ ԳՆՉՈՒՆԵՐ 1941-1944 (ԳԵՐՄԱՆԻԱ)
- ▶ ԼԵՂԵՐ 1941-1944 (ԳԵՐՄԱՆԻԱ)

(e)

20-ՐԴ ԴԱՐԻ ԵՐԿՐՈՐԴ ԿԵՍԻ ԵՎ 21-ՐԴ ԴԱՐԻ ՅԵՂԱՍՊԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

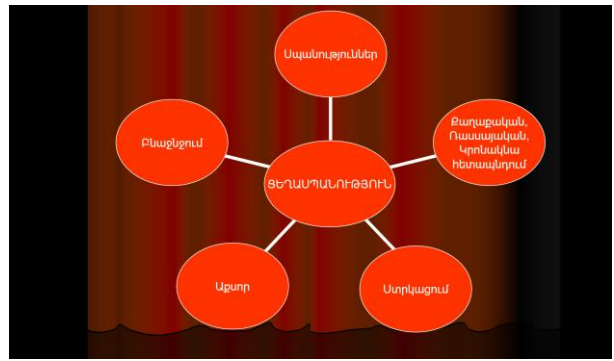
- ▶ ԲԱՆԳԼԱԴԵՇ 1971 (ԴԱԿԻՍՏԱՆ)
- ▶ ԿԱՄԲՈՋԱ 1975-1979 (ԿԱՐՄԻՐ ԿԵՍԵՐՆԵՐ)
- ▶ ՄԱՅԱՆԵՐ 1981-1983 (ԳՎԱՏԵՄԱՆԱ)
- ▶ ՔՐԴԵՐ 1986-1989 (ԻՐԱՔ)
- ▶ ՀԱՅԵՐ (ՍՈՒՍԱՅԱԾԻ, ԲԱՔՈՒ) 1988-1990 (ԱՐԴԲԵՅԱՆ)
- ▶ ԹՈՒՐԿԻՆԵՐ 1994 (ՌՈՒՄԵԼԻԱ)
- ▶ ԲՈՍՆԻԱՑԻՆԵՐ (ՍԵՐԲԵՆԱՑԱՅԻ ԿՈՏՈՐՍԵ) 1995 (ՍԵՐԲԻԱ)
- ▶ ԴԱՐՅՈՒՐՑԻ ՈՉ ԱՐԱԲՆԵՐ 2003- (ՍՈՒՐԱՆԱ)
- ▶ ԵՉՂԻՆԵՐ 2014- (ԻՍՐԱԵՍՏԱՆ ԴԵՏՈՒԹՅՈՒՆ)

(f)

Տեղադրում : Soykırım Meselesi [Յեղասպանության Հիմնախնդիրներ]. (Poghosyan, 2016).



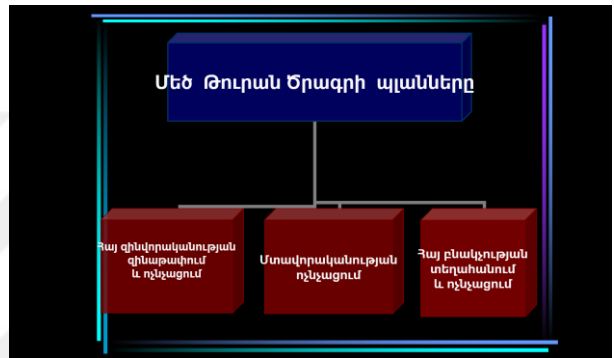
(a)



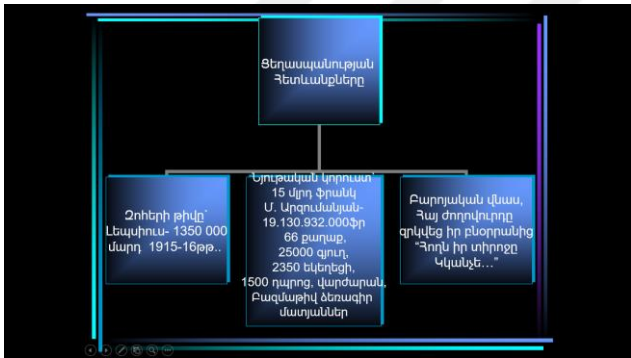
(b)



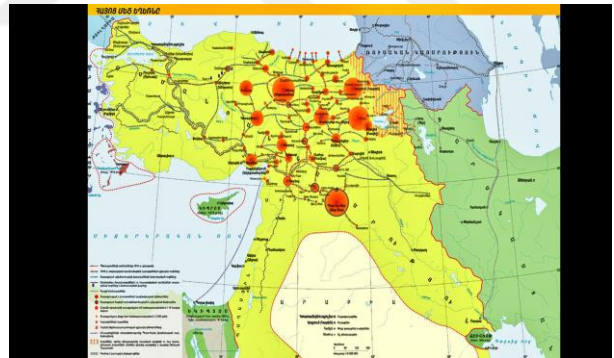
(c)



(d)



(e)



(f)

Տեղապատմություն [Hayots Mets yeghern - Հայոց մեծ եղեգնը]. Yeghegnadzor Lisesi. (Karapetyan, 2012).

20-րդ դարի
ցեղասպանությունները



1. Հայոց ցեղասպանություն
2. Հոլոքոստ
3. Քիմերների ցեղասպանությունը Կամբոջիայում
4. Ռուսների ցեղասպանությունը
5. ԴարՖուրի ցեղասպանությունը

(a)

(b)

Հոլոքոստ

- **Հոլոքոստ** (*The Holocaust* - Ռոջակիզում, հուն. *ὁλόκαυστος*, եբր. *השואה*), մոտ 6 միլիոն **Եվրոպական** հրեաների, նաև միլիոնավոր գնդակների, լեհերի, սլովենական քաղաքացիների, այլախոսների, արևմտալեզուների ճաբարկության կոտորածներն էին Նացիստների կողմից երկրորդ համաշխարհային պատերազմի ընթացքում:»
- Ֆաշիստական Գերմանիան ցեղասպանական պետություն էր: Պետական բյուրոկրատիայի բոլոր միջոցներն ուղղված էին կոտորածներ և ջարդերի իրականացմանը: Խաղաղ բնակչությունն անաբելվում էր ցուտ ազգային պատկանելության, հրեաներին և վրեժ անցանկալի բնակչությանն ենթարկում էին հետապնդումների, բռնազրկում էին ունեցվածքը, բռնաազդեցվում էին դեպի համակենտրոնացման ճամբարներ, սրանց վրա փորձարկում էին նոր դեղորայք և այլ: **Օստլանդ կայսրության** կողմից կատարված հայերի ցեղասպանության հետ մեկտեղ, այն հասնարվում է XX դարի ցեղասպանության ամառվի հայտնի օրինակներից մեկը:
- **Կրոնի Հիշելն** իր հակամարդկային պլանն արդարացնում էր «ՌՂ է հիշում հանրի ջարդերի մասին» արտահայտությամբ:

Հոլոքոստի տարբերակիչ
հատկանիշները

- Կանխատեսված փորձ, մի ողջ ազգի ամբողջական ոչնչացում, որը հանգեցրեց Եվրոպայի հրեաների 60% -ի ոչնչացմանը, ինչպես նաև ամբողջ աշխարհի հրեաների մեկ երրորդի ոչնչացմանը:
- Գնդակների մեկ քանտորից մինչև մեկ երրորդի ոչնչացմանը
- Լեռների 10% - ի ոչնչացմանը (նախկին ռազմական կոտորածներ և Լիուվայի և Ռուկալիսիայի կոլեկտիվիզմի կոտորածները)
- Մոտ 3 միլիոն **սլոնոսական գերիների** ոչնչացումը
- Գերմանիայի սևամորթ բնակչության ամբողջական բնացնումը
- Դոլոսյան հիվանդանոցի և հաշմանդամների ամբողջական վերացումը (էրե աշխատեցրեց ունակությունը չի վերականգնվում ավելի քան 5 տարվա ընթացքում -
- Մոտ 3 հազ. **հունոսցունական** ոչնչացումը
- ան ճամբարներում, և այլն)
- Դաժան ու անստորկային Նացիստական հետազոտություններ և փորձեր Հոլոքոստի գործերի վրա

(c)

(d)

Ռուսների ջարդերը

- «: 20-րդ դարում անպատճեմիության մեթոդորտը նպաստում էր մարդկային ուրեզուությունների կազմակերպմանը: Դոլ Պոտի և Իենց Սարիի ռեժիմի օրոք՝ 1975 - 1979թթ ընկած ժամանակահատվածում աշխարհի երեսից ոչնչացվեց երեք միլիոն կամբոջացի: 1994 թվականին Ռուսաստանում տեղի ունեցավ սպասարկման ցարդ, որի ժամանակ խուճուր ցեղը ոչնչացրեց թուրքի ցեղից 800000 հոգու: Ավելի քան վեց հարյուր տարի այս ցեղերը նույն մշակույթն են ունեցել, իրար հետ խոսել են նույն լեզվով և մի օր զանկացել են ընթել միմյանց աշխարհի երեսից: Ցեղասպանությունը կազմակերպվել էր Ռուսաստանի կառավարության կողմից, որը կազմակերպել էր հուստու ազգության ներկայացուցիչներից: Ցեղասպանության համար պատճառ էր հանդիսացել հուստու Ռուսաստանի Նախագահ Տուվենայ Հայարիմնայի սպանությունը: Սպանությունից անմիջապես հետո պատասխանատվությունը դրվել է տուտսիներից բաղկացած Ռուսաստանի Հայրենասիրական Ճակատի վրա, և հաջորդ օրվանից սկսվել են տուտսիների զանգվածային սպանությունները



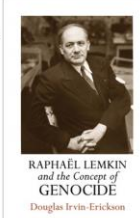

(e)

(f)

Ֆեկի A.5 : 20. Yüzyıl Soykırımları [20-րդ դարի ցեղասպանությունները]. (Malyan, 2015).



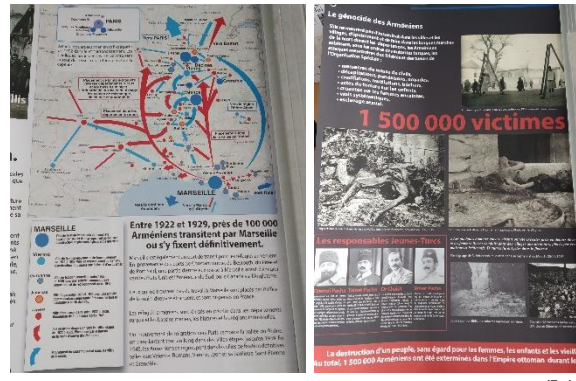
EK C : Fransa'da kullanılan yardımcı materyaller

<p>2. Et la notion de génocide ?</p> <p>Terme forgé vers 1944 par Raphael LEMKIN, juriste juif polonais réfugié aux EU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa famille exterminée - Marqué par les massacres des Arméniens en 1915  <p>RAPHAËL LEMKIN and the Concept of GENOCIDE Douglas Irvin-Erickson</p>	(a)	<p>II. Nommer le génocide</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Herero et Nama dans le sud-ouest africain (1904-1908) par l'empire allemand ➤ Arménien (1915) par l'Etat turc (empire ottoman) ➤ Ukrainien (ou « Holodomor ») (1931-1934) ➤ Juif (ou « Shoah ») (1938-1945) ➤ Tsigane (ou « Samudaripen ») (1941-1945) par l'Etat nazi ➤ Khmer (1975-1979) par l'Etat khmer rouge 	(b)
<p>2) Génocide arménien (1915-1916)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le génocide arménien désigne l'annihilation physique des chrétiens arméniens dans l'Empire ottoman entre le printemps 1915 et l'automne 1916. • Environ 2 millions d'Arméniens vivaient dans l'Empire, (peut-être) jusqu'à 1,2 million de personnes périssent durant le génocide. • Les Arméniens appellent ces événements Medz Yeghern (le grand crime) ou Aghet (la catastrophe). 	(c)	<ul style="list-style-type: none"> • On peut y ajouter le génocide des chrétiens assyriens (jusqu'à 500 000 morts soit 70% de la population assyrienne) et des Grecs Pontiques (350 000 sur 800 000), également des minorités chrétiennes de l'empire ottoman. • En 1915, plus de 20 % de la population turque appartient à des minorités ethniques (Arméniens, Grecs pontiques, Assyro-chaldéens, Syriaques...). Cent ans plus tard, leur nombre ne dépasse pas 0,001 % de la population. Ceux qui n'ont pas été éliminés ont pris le chemin de l'exil. 	(d)
<p>➤ Intentionnalité</p> <ul style="list-style-type: none"> • La plus grande partie des massacres de 1915-16 est perpétrée par les autorités ottomanes, soutenues par des troupes auxiliaires et des civils. Le gouvernement, contrôlé par le Comité Union et Progrès (CUP, également appelé les Jeunes-Turcs), a pour but de renforcer la domination des Turcs musulmans à l'est de l'Anatolie en éradiquant le nombre important d'Arméniens qui y vivent. • Même si le terme <i>génocide</i> n'est apparu qu'en 1944, la plupart des spécialistes s'accordent pour dire que l'extermination massive des Arméniens correspond à la définition de ce mot. • Le gouvernement CUP instaure une politique démographique à long terme visant à renforcer les éléments turcs musulmans en Anatolie aux dépens de la population chrétienne (essentiellement des Arméniens, mais également des chrétiens d'Assyrie et des Grecs Pontiques). • Des documents ottomans révèlent que le gouvernement CUP ciblait intentionnellement les populations chrétiennes arménienne, assyrienne et Grec Pontique d'Anatolie. 	(e)	<p>➤ Négationnisme d'Etat</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi la Turquie s'entête-elle à nier ce génocide ? • Yves Ternon (Historien) : <ul style="list-style-type: none"> ✓ parce qu'elle a bénéficié du crime, c'est-à-dire qu'elle a unifié et « nettoyé » ethniquement des territoires qui étaient peuplés en grande partie d'Arméniens et d'autres minorités chrétiennes. ✓ parce que, également, elle a bénéficié de la saisie des biens arméniens. ✓ parce que, enfin, elle a commencé par nier cette vérité et qu'elle s'enferme dans son mensonge. 	(f)

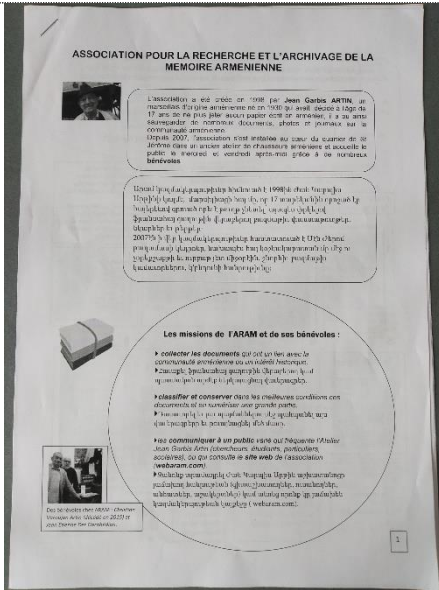
Şekil A.6 : Fransa Fransız Okulu 5 Tarih-Coğrafya öğretmenleri tarafından hazırlanan sunum.



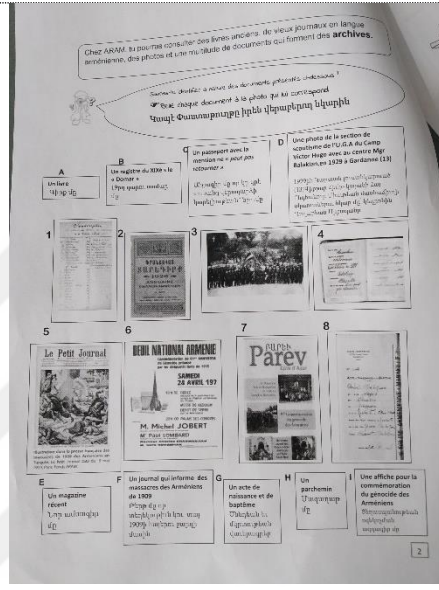
(a)



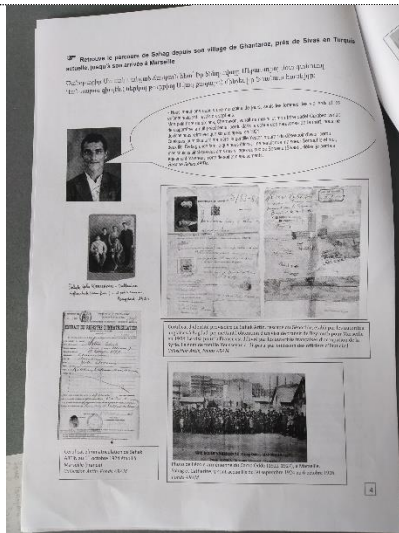
(b)



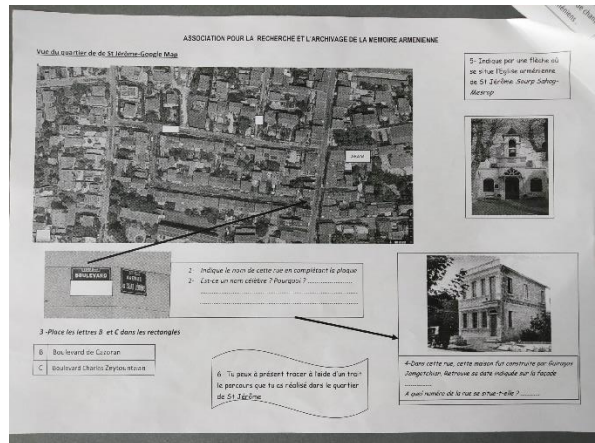
(c)



(d)

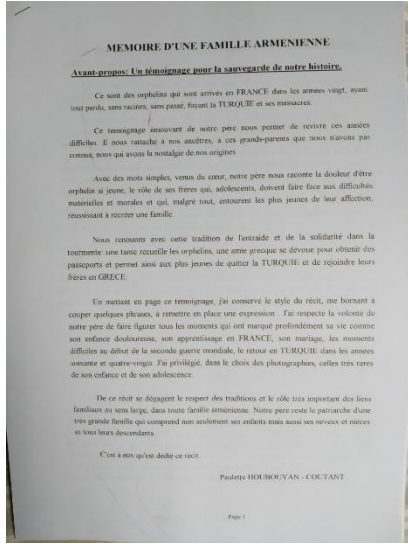


(e)

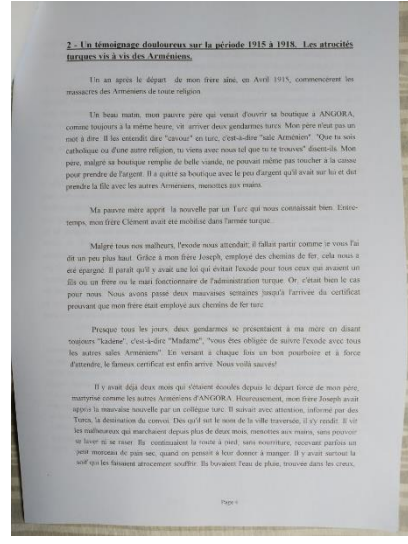


(f)

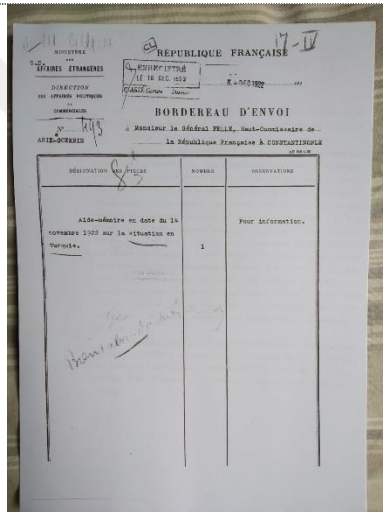
Şekil A.7 : ARAM tarafından hazırlanan yardımcı eğitim materyalleri.



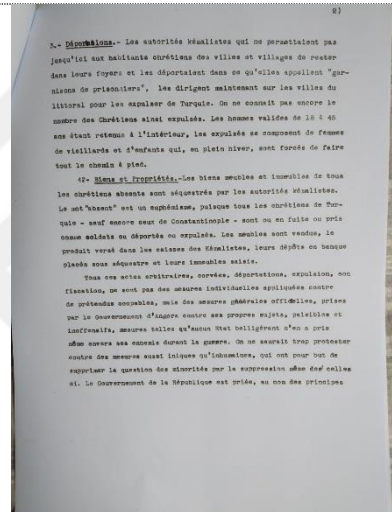
(a)



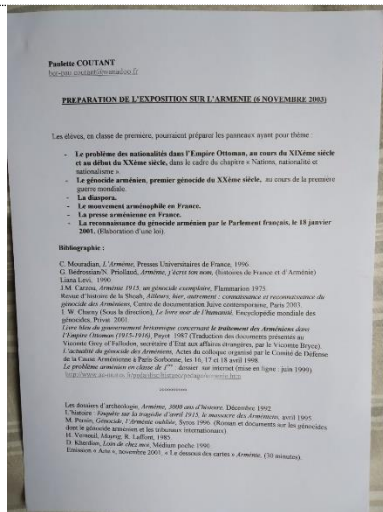
(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

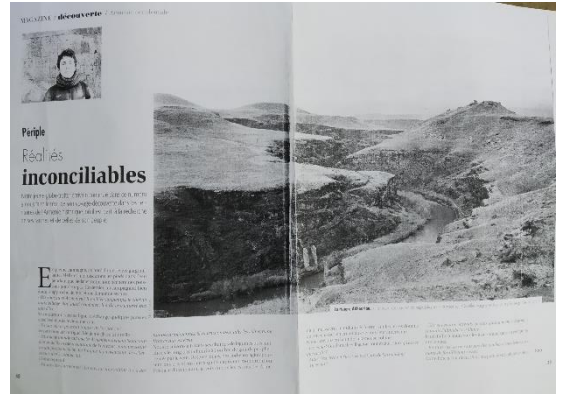
Şekil A.8 : Fransız-Ermeni Dostluk Derneği tarafından hazırlanan yardımcı eğitim materyalleri.



EK D : Lübnan'da kullanılan yardımcı materyaller



(a)



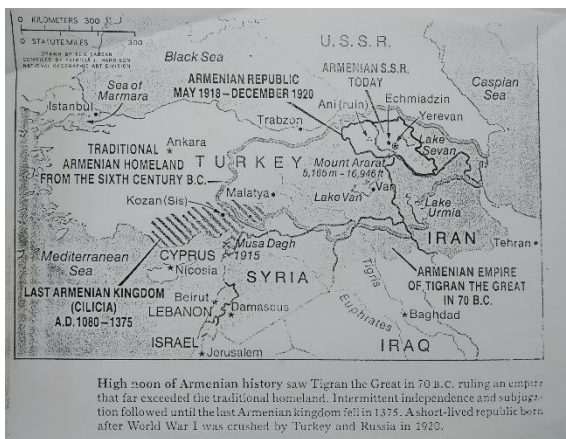
(b)



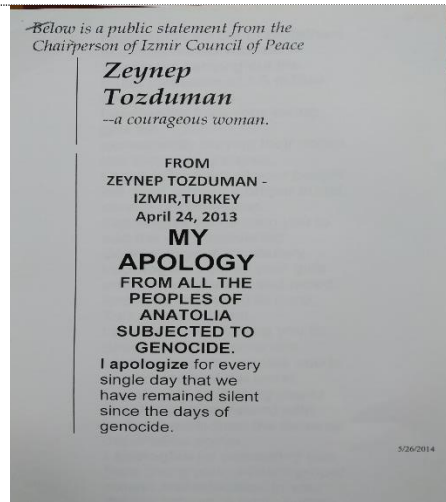
(c)



(d)



(e)



(f)

Şekil A.9 : Lübnan Ermeni Okulu 2 Ermeni Tarihi öğretmenin kullandığı tarihsel belgeler.



ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

2014 - 2020	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Doktora–Sosyoloji
2012 - 2013 Üniversitesi	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Yüksek Lisans–Sosyoloji
2005 - 2010	İstanbul Teknik Üniversitesi –İstanbul Lisans – Şehir ve Bölge Planlama



KİTAP

Aslan, Şükrü; Yardımcı, Sibel; Arpacı, Murat; Gürpınar, Öykü. **Türkiye'nin Etnik Coğrafyası: 1927-1965 Ana Dil Haritaları [The Ethnic Geography of Turkey: Maps of Mother Tongues across the Country]**, Mimar Sinan University of Fine Arts Publications, İstanbul, 2015, ISBN 978-605-5005-19-1

MAKALE

Gürpınar, Öykü. “*Teaching the Armenian Genocide: a Comparative Analysis of National History Curriculums and History Textbooks in Turkey, Armenia and France,*” **Remembrance & Solidarity Studies Journal**, 6 (2018), Issue on Violence in 20th-century European History: Commemorating, Documenting, Educating, pp. 145-168, ISSN 2084-3518, Retrieved from: <http://www.enrs.eu/docs/studies/studies-2018-www.pdf>

Aslan, Şükrü & Gürpınar, Öykü. “*Sunuş*”, **Teorik Bakış**, 10 (2018), Mülteciler ve Mültecilik Özel Sayısı, 19-28, ISSN 2147-6640

Gürpınar, Öykü. “*Mülteciler İnsanlığın Neresinde? [Where to position refugees within “humanity”]*”, **Teorik Bakış**, 10 (2018), Mülteciler ve Mültecilik Özel Sayısı, 29-39, ISSN 2147-6640

Fırat, Derya; Şannan, Barış; Muti, Öndercan; Gürpınar, Öykü and Özkaya, Fatma. “*Postmemory of the Armenian Genocide: A Comparative Study of the 4th Generation in Armenia and Turkey,*” **Oral History Forum d’histoire orale**, 37 (2017), Special Issue on Generations and Memory: Continuity and Change, ISSN 1923-0567

Arpacı, Murat & Gürpınar, Öykü. “*Başlarken: Bir Yüzyılın Hikâyesine Etnisite, Nüfus, İskân Politikaları Üzerinden Bakmak*”, **MSGSU Sosyal Bilimler Dergisi**, 12 (2015), Etnisite, Nüfus ve İskan Politikaları Özel Sayısı, 11-16, ISSN 1309-4815

Gürpınar, Öykü. “‘Allah’ın Kör ve Sağır Olduğu Zamanlar’: Armıdanlı Bedros’un Hatıratında 1915 Ermeni Tehciri Anlatıları”, **MSGSU Sosyal Bilimler Dergisi**, 12 (2015), Etnisite, Nüfus ve İskan Politikaları Özel Sayısı, 46-60, ISSN 1309-4815

Gürpınar, Öykü. “Anadolu’nun Yitirilen Belleği: 1915’den Günümüze Erzincan’ın Pokr Armıdan (Küçük Armutlu) Köyü Üzerine Bir Monografi Çalışması”, **Ermeni Soykırımı’nda Vicdan ve Sorumluluk: Kurtulanlara Dair Yeni Araştırmalar**, Hrant Dink Vakfı Yayınları, İstanbul, 2015, 95-116, ISBN: 978-605-6448-87-4

