

DÜNYA TARİHİNİN ORGANİZASYONUNDA KÜRESEL BİR PERSPEKTİF*

Leften S. Stavrianos**

Çeviri: Bahri ATA***

Dünya tarihi dersi; öncelikle ve en önemlisi dünya tarihi ile meşgul olmalıdır. Bu gözlem basmakalıp gibi görülebilir. Aslında çılınca ütopyiktir. Gerçek Őu ki güya dünya tarihi diye öğretilen derslerin çoğu, Afrika-Asya incir yaprağı olsun ya da olmasın tüm çıplaklığıyla Batı uygarlık dersleridir. Bununla birlikte doğal olarak üniversite kampüslerindeki giriŐ niteliğindeki tüm tarih dersleri de hangi baŐlıđı taşırsa taşıсын, aslında Batı uygarlığı ile ilgilidir. Her iki düzeyde de sonradan düşünölen eklemelerin yanısıra temel örgütlenme geleneksel ve tanıdıktır. Yani; eski Yakın Doğu, klasik Yunan ve Roma, kuzeybatı Avrupa ve Amerika BirleŐik Devletleri tarihinden oluŐmaktadır. Sonuç; dünya insanların yaklaşık dörtte üçünün tarihini görmezden gelen “dünya tarihi” dersleridir.

İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana bu Batı yönelimli içerik o kadar bariz bir şekilde yetersiz kaldı ki genellikle güncel gazete manŐetlerine cevap olsun diye yeni materyaller eklendi. Çok sayıda Asya ölkesi savaş sonrası ilk on yılda bağımsızlıklarını kazandı ve buna göre derslerin sonunda sıkıŐıp kaldılar. Aynı nedenle sonraki on yılda Afrika ölkeleri dikkat çekti ve muhtemelen yakın gelecekte de Latin Amerika döngüsünü bekleyebiliriz.

* Stavrianos, Leften S. (1964) "A Global Perspective in the Organization of World History," in *New Perspective in World History*, *Bulletin* by NCSS. Ayrıca Heidi Roupp (1997) *Teaching World History A Resource Book*, (Ed). New York: M. E. Sharpe, s. 8-9.

*** [Ç.N.] Leften S. Stavrianos (1913-2004), Northwestern Üniversitesinde ve California Üniversitesinde çalışmıŐ Yunan kökenli Kanadalı tarih profesörü. **Bir Küresel Tarih: Tarihöncesinden 21. Yüzyıla** (*A Global History: From Prehistory to the 21st Century*), (NJ: Prentice Hall, 1998) ve **1453’ten beri Balkanlar** (*The Balkans since 1453*, (New York: Rinehart, 1958; 2008 4. Baskı) kitabı ile meŐhurdur. William H. McNeill *Hakikatın Peşinde* adlı (çev. İsmail Aydın, Ankara: Vadi Yayınevi, 2020:79-80) otobiyografisinde “Biz rakiptik ve bunu baŐından beri biliyorduk.” ifadesini kullanır. Bu çeviri ile Türkiye’de tarih öğretmenlerinin, William H. McNeill’in olduğu kadar, Leften S. Stavrianos’un küresel tarih ile ilgili görüşlerini öğrenmeye bir baŐlangıç yapabilmelerini istedim.

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Faköltesi Öğretim Üyesi.

Bu yamalı bohça tamirciliği entektüel olarak savunulamaz ve pedagojik olarak felakettir. Savunulamaz, çünkü nihai ürün ne balık ne kuş, ne Batı uygarlığı ne de dünya tarihidir. Amiral Perry'ye zemin hazırlamak için Japonya, Robert Clive'i tanıtmak için Hindistan, David Livingstone ve Cecil Rhodes için Afrika'dan söz ediliyor. Bu tür şeyler "Avrupa ve dünya ilişkileri" olarak doğru bir şekilde tanımlanabilir. Ama her ne kadar dünya ilişkileri vurgulansa da nasıl ki XIV. Louis döneminde ya da Fransız Devrimi döneminde "Fransa ve Avrupa İlişkileri Tarihi" Avrupa tarihi değilse böyle bir ders dünya tarihi değildir.

Yamalı bohça tamirciliği, dersleri patlama noktasına kadar şişirdiği için pedagojik olarak felakettir. Geçen yarım yüzyılda ders kitaplarımıza ne yaptığımızı bir düşünün. İlk olarak daha geniş kapsam uğruna ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeleri ekledik. Ardından ders kitaplarını günümüze kadar getirmek için iki dünya savaşı yılları arasını, II. Dünya Savaşı ve savaş sonrası gelişmeler hakkında daha fazla bölüm ekledik ve şimdi küresel perspektife ulaşma çabasıyla Afrika, Orta Doğu, Hindistan ve Çin hakkında daha fazla bölüm ekliyoruz. Neredeyse hem derslerin yönetilemez, hem ders kitaplarının uygulanamaz hâle gelmesi pek şaşırtıcı değil...

Bu geçmiş kayıtlar, aşağıdaki sonuçlara işaret etmektedir: Dünya tarihi ve Batı uygarlığı dersleri doğası gereği ve temel olarak farklıdır: Bunlar herhangi bir şekilde birleştirilemez ve bütünleştirilmemelidir. Her bir öğretmen, Batı uygarlığı mı yoksa dünya tarihi mi sunacağına dair temel politika kararını vermelidir. Seçimi; Batı uygarlığı ise öğretmen şu anda öğretilmekte olan şeyle büyük ölçüde devam edebilecektir. Seçimi; dünya tarihi ise öğretmen, temelde yeni bir küresel bakış açısıyla yeniden başlaması gerekecektir.

Bu yeni bakış açısı ne anlama geliyor ve neleri içeriyor? Londra, Paris veya Washington'da yerleşik olmaktan ziyade Ay'a tünemiş bir gözlemcinin perspektifi anlamına gelir. Bu tarihin her dönemi için bölgesel veya ulusal önemden ziyade küresel olaylar ve hareketlerle ilgilenmemiz anlamına gelir. Daha spesifik olarak, klasik dönemde Han hanedan dönemi Çin'inin her bakımdan Roma İmparatorluğu ile eşit olduğunun anlaşılması anlamına gelir. Orta Çağ'da Moğolların, Magna Carta'dan son derece daha önemli olduğu; Erken modern zamanlarda Rusya'nın karadaki genişlemesi ve batı Avrupa'nın deniz aşırı genişlemesi aynı şekilde reformasyon ve din savaşlarından daha dikkate değerdir. Bununla beraber bugün küresel olarak önemli gelişmeler; soğuk savaş blokları ve krizleriyle değil, daha ziyade Batı hegemonyasının ortadan kalkması ve ekoloji sorunu gibi yeni küresel kaygıların meydana gelmesiyle ilgili olması gerekir.

Mantık yoluyla yapılan bu genel önermelerle aşağıdaki üç tavsiye bir dünya tarihi dersi düzenlemek için kılavuz olarak sunulmuştur.

1. Ders, tutarlı bir bakış açısıyla tüm insanlık tarihine genel bir bakış içermelidir. Bu dünya tarihinin dinamiklerini ve onun bölgesel karşılıklı ilişkilerini netleştirmek için gereklidir. Belirli bir bölgenin bölümlere ayrılmış olarak incelenmesi, o bölgenin başka bölgelerle ve bir bütün olarak dünya tarihiyle ilişkisinin anlaşılmasından önce gelmezse değerinin çoğunu kaybeder...

2. Bütünün yapısı kavrandığında parçalarının (veya bölgelerin) incelenmesi anlamlı ve kavranabilir hâle gelir. Birkaç bölgenin ayrıntılı incelenmesi “posta direği çukuru açmanın” (post-holing) öğretici bir şeklidir. Bu çeşitli halkların tarihlerinin ve kültürlerinin derinlemesine incelenmesini mümkün kılar. Kesin sayı mevcut zamana ve öğrencilerin geçmişine ve yeteneklerine göre değişecektir. Her halükârda hepsini kapsamak için nefes nefese ve yüzeysel bir bölgeden diğerine geçişte acele etmeye gerek yoktur.

Örneğin, bir komünist ülkenin incelenmesi, o toplumun ayırt edici komünist özellikleri açıklığa kavuşturulursa yeterli olacaktır. Böylece öğrenciler teoride ve pratikte komünizmin anlamını ve doğasını anlayacaklardır. Aynı şekilde öğrenciler az gelişmiş bir toplumun “profilini” tanıyıp örneğin; düşük üretkenliğini ve kişi başına düşen geliri, yüksek doğum ve ölüm oranını ve az gelişmiş eğitim imkânlarını ve teknolojik becerileri kavradıysa az gelişmiş bir ülkenin incelenmesi yeterli olacaktır.

3. Geçmiş bugüne ilişkilendirmek için her türlü çaba gösterilmelidir, böylece dünya tarihi, öğrencinin en üst düzeyde ilgi ve alakasına hitap edebilir. Bunu akılda tutarak ben ve iş arkadaşlarım 1966’da “bölge” bölümlerinin Geri dönüş (Flashback) tekniğine göre düzenlendiği dünya tarihi metni olan *İnsanın Küresel Tarihi*’ni (*The Global History of Man*) yayınladık. İlk olarak mevcut koşulları tanımlıyor, analiz ediyoruz ve ardından bunların çağlar boyunca tarihsel evrimini izliyoruz. Öğrencilerin bu uygulamaya tepkisi, Toynbee’nin tabiriyle tarihin anlamsız “birbiri ardına gelen lanet bir şey” olması gerektiğini keşfetmelerini sağladığı için bir tür rahatlamadır. Ayrıca geriye dönüş (Flashback) tekniği, “bölge” yaklaşımını kullanan her öğretmenin başına bela olan temel seçim problemini çözmeye yarar. Sadece Batı uygarlığı ile bir yılda başa çıkmanın yeterince zor olduğu sık sık tartışılır. Hindistan, Çin, Orta Doğu, Afrika ve diğer tüm uygarlıkları kapsamayı nasıl mümkün olabilir? Cevap: Elbette bu, tüm bu bölgelerin binlerce yıllık tarihinde çığınca bir hamle anlamına gelebilecek tarzda “örtme” olmaksızın bunun imkânsız olduğudur. Geriye dönüş (Flashback) tekniği, dikkati bugünü açıklamaya yardımcı olan olaylar,

güçler ve kişiliklerle sınırlayarak bu gerçek problem ile başa çıkmaya yardımcı olur. “Bugüncülük” olarak adlandırdıkları şeyi reddetmeye alışkın olan titiz tarihçiler (Puristler), seçkin İngiliz tarihçi C.V. Wedgwood’un aşağıdaki gözlemini dikkate alabilirler:

“Çok sayıda tarihçi onlardan ne beklediğini tam olarak anlayamadı. Onlar kasıtlı olarak bugünü bırakıp, geçmişe döndüler. Ölümlere karşı görevlerini yanlış yönlendirilmiş bir vicdanla düşünmeye başladılar. Bu bir saçmalıktı. Çünkü yaşayanlarla ilgisi olanlar hariç hiç kimsenin ölümlere karşı bir görevi yoktur.”

Yukarıdaki yorumlar, dünya tarihi öğretimine bir yaklaşım olarak sunulmaktadır. Bu öyle bir yaklaşımdır ki yayınlanmadan önce hem de yayımlandıktan sonra geniş çapta test edilmiş ve memnuniyet verici sonuçlar vermiştir. Şüphesiz, dünya tarihi ihtiyacı ve potansiyeli bir kez kabul edildikten sonra başka yöntemler de gelişecektir. Bugün en az Perikles Atinası ya da Rönesans İtalyası ya da Elizabeth İngilteresi kadar yaratıcı ve heyecan verici bir dönemde yaşıyoruz. Bu aynı zamanda insanların kader kavşağında hazır durduğu bir dönemdir. Öyle ki bir yol herkes için güvenlik ve esenliğe gitmekte, diğer yol da herkes için yıkım ve sefalete gitmektedir. Dünya tarihi, müfredattaki en heyecan verici ve anlamlı ders olabilir ve olmalıdır. Dünya tarihi öğretimindeki güçlükleri küçümsemek istemem, ama onları abartmamak da gerekir. Yakın tarihli bir konferansta bir öğretmenin bilgece gözlemini aklımızda tutabiliriz:

“İyi öğrettiğinizde her zaman öğrencilerin yüzde yetmiş beşi ortanca değer (medyan) üzerindeymiş gibi görünüyor.”

Notlar

1. Stavrianos’un atıfta bulunduğu *İnsanın Küresel Tarihi (The Global History of Man)* Allyn & Bacon tarafından 1966’da basıldı ve şu an baskısı yoktur. Stavrianos yakın zamanda bu makalede sunulan yaklaşıma dayalı olarak iki yeni dünya tarihi yayınladı. Bunlar; *Geçmişimizden Yaşam Çizgileri: Yeni Bir Dünya Tarihi (Lifelines from Our Past: A New World History)* (NY: M.E. Sharpe 1992) ve *Bir Küresel Tarih: Tarihöncesinden Şimdiye (A Global History: From Prehistory to the Present)*, (NJ: Prentice Hall, 1995).
2. C. V. Wedgwood, *Velvet Studies* (London: Cape, 1946), s. 157.

Ekler 1 - Stavrianos, Leften S. (1964) "A Global Perspective in the Organization of World History," in *New Perspective in World History*, *Bulletin* by NCSS. Ayrıca Heidi Roupp (1997) *Teaching World History A Resource Book*, (Ed). New York: M. E. Sharpe, s. 8-9.

2

A Global Perspective in the Organization of World History

Leften S. Stavrianos

First and foremost, the world history course should deal with world history. This observation may seem perversely trite. Actually, it is wildly Utopian. The fact is that the great majority of the so-called world history courses now taught are Western civilization courses, with or without an Afro-Asian fig leaf. And naturally so, since virtually all introductory history courses on university campuses also are concerned essentially with Western civilization, regardless of the titles they may bear. At both levels the basic organization, aside from afterthought additions, is traditional and familiar: the ancient Near East, classical Greece and Rome, northwestern Europe, and the United States. The result is "world history" courses that ignore the histories of about three-quarters of the people of the world.

Since World War II this West-oriented coverage has become so patently inadequate that new materials have been added, usually in response to current newspaper headlines. Numerous Asian countries won their independence during the first postwar decade; accordingly, they were squeezed in at the tail-end of courses. For the same reason, African countries attracted attention during the next decade, and presumably we can look forward to a Latin American cycle in the near future.

This patchwork tinkering is intellectually indefensible and pedagogically disastrous. It is indefensible because the end product is neither fish nor fowl, neither Western civilization nor world history. Japan is mentioned in order to set the stage for Admiral Perry, India in order to introduce Robert Clive, and Africa for David Livingstone and Cecil Rhodes. This sort of thing may be correctly defined as "Europe and its world relationships." But no matter how much the "world relationships" are stressed, such a course is not world history, in the same manner that a "History of France and its European relationships," even in the periods of Louis XIV or the French Revolution, is not European history.

Stavrianos, Leften S., "A Global Perspective in the Organization of World History," in *New Perspective in World History*, Bulletin 64. Washington, D.C.: NCSS, 1964. © National Council for the Social Studies. Reprinted by permission.

The patchwork tinkering is also pedagogically disastrous because it has bloated courses to the bursting point. Consider what we have done to our textbooks during the past half-century. First, we added chapters on economic and social and cultural developments for the sake of broader coverage. Then we added more chapters on the interwar years and on World War II and on postwar developments in order to bring the textbooks up to date. And now we are adding still more chapters on Africa, the Middle East, India, and China in an effort to attain global perspective. It is scarcely surprising that both courses and textbooks have become virtually unmanageable....

This past record points to the following conclusions: that the world history and Western civilization courses are inherently and fundamentally different; that they cannot and should not be combined or integrated in any fashion; that each teacher must make the basic policy decision as to whether to offer Western civilization or world history; that if the choice is Western civilization, the teacher will be able to continue substantially with what is now being taught; that if the choice is world history, the teacher will need to start afresh with a basically new global perspective.

What does this new perspective mean and what does it involve? It means the perspective of an observer perched on the moon rather than ensconced in London or Paris or Washington. It means that for every period of history we are interested in events and movements of global rather than regional or national significance. More specifically, it means the realization that in the classical period Han China was the equal of the Roman Empire in every respect; that in the medieval period the Mongols were infinitely more significant than Magna Carta; that in early modern times Russia's expansion overland and western Europe's expansion overseas were likewise more noteworthy than the Reformation or the Wars of Religion; and that today the globally significant developments have to do not with Cold War blocs and crises but rather with the passing of Western hegemony and the emergence of new global concerns such as the ecological.

With these general propositions by way of rationale, the

THE ORGANIZATION OF WORLD HISTORY

following three recommendations are submitted as guidelines for organizing a world history course.

1. The course should include an overview of the entire history of humanity from a consistent global viewpoint. This is essential in order to make clear the dynamics of world history and its regional interrelationships. Compartmentalized study of a given region loses much of its value if it is not preceded by an understanding of the relationship of that region with others and with world history as a whole. . . .

2. When the structure of the whole has been grasped, then the study of its parts (or of regions) becomes meaningful and comprehensible. A detailed study of several regions is an instructive form of "post-holing." It makes possible an examination in depth of the histories and cultures of various peoples. The precise number will vary with the time available and the background and ability of the students. In any case there is no need to rush breathlessly and superficially from one region to another in order to cover them all. A study of one Communist country, for example, will suffice if the distinctive Communist features of that society are made clear, so that the students will understand the meaning and nature of communism in theory and in practice. Likewise, a study of one underdeveloped country will suffice if the students have recognized and comprehended the "profile" of an underdeveloped society—for example, its low productivity and per capita income, its high birth rate and death rate, and its poorly developed education facilities and technological skills.

3. Every effort should be made to relate the past to the present, so that world history might have maximum relevance and interest for the student. With this in mind, I and my collaborators published in 1966 the world history text *The Global History of Man*, in which the "region" chapters are organized on the flashback principle.¹ First, we describe and analyze existing conditions, and then we trace their historical evolution through the ages. The response of students to this device is one of relief to discover that history need not be the pointless "one damn thing after another" variety, to use Toynbee's phrase. Furthermore, the flashback technique meets the basic problem of selection that plagues every teacher who uses the "region" approach. It has often been argued that since it is difficult enough to deal with Western civilization alone in one year, how can one possibly cover also the civilizations of India and China and the Middle

East and Africa and all the rest? The answer, of course, is that it is impossible to do this in any meaningful way if by "cover" is meant a frantic dash through the millennia of the histories of all these regions. The flashback technique helps to cope with this very real problem by confining attention to those events and forces and personalities in the past that help to explain the present. Purists who are wont to deprecate what they term "present-mindedness" might consider the following observation by the distinguished British historian C.V. Wedgwood: "The greater number of historians failed entirely to understand what was expected of them. They . . . turned deliberately from the present to the past. They began to consider with misguided conscientiousness their duty to the dead. This was nonsense, for no one has a duty to the dead except in relation to the living."²

The above comments are presented as *one* approach to the teaching of world history—an approach that has been widely tested both before and after publication, and with gratifying results. Undoubtedly, other methods will evolve, now that the needs and potentialities of the world history course are being recognized. We live today in a period that is at least as creative and exciting as that of Periclean Athens or Renaissance Italy or Elizabethan England. It is also a period when humans stand poised at a fateful crossroads, with one path leading to security and well-being for all, and the other to devastation and misery for all. World history can be, and should be, the most exciting and meaningful course in the curriculum. I do not mean to minimize the difficulties in teaching world history, but neither should we exaggerate them. We might bear in mind the sage observation of a teacher at a recent conference: "When you teach well, it always seems as if seventy-five percent of the students are above the median."

Notes

1. *The Global History of Man* that Stavrianos refers to was published by Allyn & Bacon, Inc., in 1966 and is now out of print. Stavrianos has recently published two new world histories based on the approach presented in this article. They are *Lifelines from Our Past: A New World History* (Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1992) and *A Global History: From Prehistory to the Present* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995).

2. C.V. Wedgwood, *Velvet Studies* (London: Cape, 1946), p. 157.