



PROF. KEITH C. BARTON ile RÖPORTAJ

Cemil Cahit YEŞİLBURSA \*



Profesör Keith C. Barton, Amerika Birleşik Devletleri'nde; Indiana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müfredat ve Öğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler ve Müfredat Çalışmaları Programında çalışmaktadır. Çalışmaları öğrencileri sivil hayata hazırlamak ve özellikle de tarih ve sosyal bilgilerin demokratik katılımındaki rolü üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin tarihsel gündem, tarihsel önem ve milli kimlik gibi konuları anlamaları ve insan hakları üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, Kuzey İrlanda, Şili, Singapur, Yeni Zelanda, Makedonya, Kolombiya ve diğer ülkelerde öğretmenlerle ve öğrencilerle çalışmalar yapmıştır.

Öğrencilerle yaptığı araştırmalara ilaveten teorik ve özellikle de örnek öğretmenlerin portreleri ile uygulamalı dersler de vermektedir. Indiana üniversitesinde bir profesör olarak öğretmen adaylarını tarih ve sosyal bilgiler öğretimine hazırlamanın yanında doktora öğrencilerine müfredat çalışmaları, sosyal bilgiler ve tarih eğitimi konularında da danışmanlık yapmaktadır.

**1. Profesör Barton, sizi sosyal bilgiler ve tarih öğretimi ile ilgili birçok çalışmanızdan tanıyoruz, bu çalışmalarınıza geçmeden önce sizi biraz tanıyabilir miyiz?**

Kentucky'de (Birleşik Devletler'in ortasında) küçük bir kasabada büyüdüm fakat öğretim deneyimim Kaliforniya'da idi, önce Los Angeles daha sonra da San Francisco yakınlarında. 5 yıl öğretmenlik yaptım ve 25 yıldır da profesörüm. Üç farklı üniversitede çalıştım ve şu an en sevdiğim olan büyük, iyi kurulmuş, saygın, sayısız kültürel ve entelektüel fırsatlar sunan, güzel bir yerleşkesi olan ve dünyanın her yerinden çok sayıda öğrencisi bulunan Indiana

\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: [yesilbursa@gazi.edu.tr](mailto:yesilbursa@gazi.edu.tr)

Üniversitesinde çalışmaktayım. Üniversite, oldukça küçük Bloomington kasabasında olduğu için, yürüyüş yapmak ya da kırsal alanda bisiklete binmek çok kolay ve eşim (aynı zamanda bir profesör) ve 1 ve 4 yaşlarındaki iki torunumuzun yetiştirilmesine yardımcı olacağımız harika bir yer.

**2. Lisans ve yüksek lisans eğitiminize baktığımızda, antropoloji okuduğunuzu görüyoruz. Bir eğitimci olmaya ve özellikle de tarih öğretimi ile ilgili çalışmaya neden ve nasıl karar verdiniz?**

Antropoloji okumaya karar verdim çünkü sosyal antropoloji, fiziki antropoloji, dilbilim ve arkeoloji gibi pek çok farklı alt alanı olan antropolojinin en kapsamlı sosyal bilim olduğunu düşündüm. İnsan toplumunun genel bakış açısı fikri beni cezbetmişti ve antropoloji profesörü olmayı ve özellikle Doğu Afrika'daki tarımsal gelişimi araştırmayı planlamıştım. Yüksek lisans derecesi aldıktan sonra ve Kenya'da Svahili\* dili eğitimi aldıktan sonra, bir profesör olmak istemediğime ve seyahat etmek istemediğime karar verdim - bu yüzden bir ilkokul öğretmeni oldum. O zamanlar, bunun çok istikrarlı bir meslek olduğunu düşünmüştüm ve bir aile kurup yerleşmeye izin verecekti. Özellikle ilkokulla ilgileniyordum, çünkü bunun hâlâ gençlerken ve çevrelerindeki toplumdaki henüz çok fazla olumsuz mesaj almadan öğrencilerin düşüncelerini etkilemek için bir şans olduğunu düşündüm. Kaliforniya'da beş yıl boyunca ilkokulda öğretmenlik yaptım ve eşim Kentucky Üniversitesi'nden profesör olarak bir iş teklifi aldı. Kentucky'ye taşındığımızda, orada bir öğretmenlik işi bulamadım ve bu yüzden Müfredat ve Öğretim bölümünde tekrar yüksek lisans yapmaya karar verdim. (Ayrıca Tarih bölümünü de düşündüm) Danışmanım, tarih eğitimi konusunda önde gelen bir uzman olan ve kariyerimin geri kalanı için temel oluşturan Linda Levstik idi. Onunla birlikte yazmayı ve araştırma yapmayı başardım ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ve uluslararası alandaki tarih eğitimi ile ilgili büyük tartışmalara hızla başlayabildim. Danışmanım fen eğitimcisi veya matematik eğitimcisi olsaydı, kariyerim çok farklı olabilirdi.

---

\* Svahili Dili: Kenya'nın resmi dilidir. Doğu Afrika orijinelidir. Ayrıca, hem Araplar hem de Doğu Afrika kıyı kabilelerince kullanılan ticaret dilidir.

**3. Tarih eğitimcisi olmasaydınız, antropolog mu olurdunuz yoksa başka bir kariyer mi tercih ederdingiz? Biraz bahseder misiniz?**

Her ikisi de entelektüel olarak tatmin edici olacağını düşündüğüm bir tarih ya da antropoloji profesörü olarak bir kariyer hayal edebiliyorum. Bununla birlikte, akademik alandaki bunun gibi cezbediciler, sadece diğer profesörlerin ne düşündüğü hakkında kaygılanmak ve kendimi eylem dünyasından uzaklaştırmak için olurdu. Dünya üzerinde etkisi daha fazla olan bir şeyi tercih ederim. Aynı zamanda bir zamanlar politika organizatörü olarak bir iş teklifi aldım ve bu iş önemli olsa da, bunun çok sinir bozucu olacağını düşündüm. Uygulama yapma imkânı olan ve bir akademik alan olan eğitim benim için en iyi kombinasyon gibi görünüyor. Öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bir etki yaptığımı biliyorum, bunun yanında dilediğim zaman tamamen akademik çalışmaya da zaman ayırabilirim. Ayrıca: Ailemizin küçük bir kasabada sahip olduğu restoranda çalıştım ve bazen bir lokantada çalışabileceğimi hayal ediyorum; belki bunu emeklilik için saklayabilirim. (Belki Türkiye'de bir kahve dükkânında çalışmak benim için iyi bir emeklilik planı olacaktır.)

**4. Antropoloji okumanızın, tarih öğretimi ile ilgili çalışmalarınıza katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Ne tür katkılar sağladı (Yöntem, gözlem, yorumlama vb.)?**

Antropoloji bir kaç nedenden dolayı çalışmamı derinden etkilemektedir. İlk olarak, tüm çalışmalarım sosyal ve kültürel bağlamlara özel önem veriyor. Öğrencilerin nasıl düşündükleri, öğretmenlerin uygulamaları ve okul müfredatının, daha geniş bir toplumdan ve birlikte çalıştıkları kültürel araçlardan nasıl etkilendiğiyle ilgileniyorum. İkincisi, çalışmalarımın çoğu uluslararası. Kuzey İrlanda, Yeni Zelanda ve Singapur'da araştırmalar yaptım ve diğer birçok ülkede öğretmenler ve araştırmacılarla birlikte çalıştım ve bunun benim geliştirdiğim antropolojik bakış açısı olmadan mümkün olabileceğini düşünmüyorum. Son olarak, benim yöntemlerim, antropologların özellikle derinlemesine görüşmeler ve genişletilmiş gözlemler olmak üzere çoğu kez kullandıkları araştırma biçimlerini içerir.

**5. Bize biraz Amerika'daki tarih öğretiminden yani öğretmen yetiştirmeden bahsedebilir misiniz? Bildiğimiz kadarıyla Birleşik Devletlerde tarih öğretimi sosyal bilgiler öğretmenliği kapsamında yer alıyor. Bize biraz bundan bahsedebilir misiniz?**

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüm seviyelerde eğitimin merkezi olmayan doğası nedeniyle, bölgeden bölgeye bir çeşitlilik vardır, ancak öğretmen eğitiminin temel çerçevesi kurumlar

arasında oldukça benzerdir. Birincisi, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerin birçok Avrupa ülkesindeki ortaöğretim okulları gibi olduğunu aklınızda bulundurun: Tüm öğrenciler tek bir konuda derinlemesine uzmanlaşmak yerine çok çeşitli genel dersler alırlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde olarak tarih, kimya, vb. “asıl branş” için derslerin yaklaşık üçte biri ile yarısının bu alanlarda olacağını gösterirken, Avrupa'nın çoğunda derslerin neredeyse hepsi tek bir alanda olacaktır, veya yakından ilişkili alanlar. İkincisi, eğitim fakültesinin ve fakültelerin (tarihte olduğu gibi) çoğu ABD kurumlarında tamamen ayrı olduğunu bilmek önemlidir. Eğitim fakültesi sadece eğitim derslerini öğretir; Tarih fakültesi (tarih bölümünün olduğu fakülteler) sadece tarih derslerini öğretir (tarih eğitimi dersleri değil). İçerik hazırlığı tamamen tarih gibi bölümler içerisindedir ve konuya özgü pedagojik eğitim de dâhil olmak üzere pedagojik eğitim, tamamen eğitim fakültelerininindir. Tüm öğretmen adayları, iki tür (eğitim ve pür bilim) ders arasında bir bağlantı varsa ki az vardır, bu iki tür dersin kombinasyonu olan bir eğitim almak zorundadır. (Birkaç istisna vardır, ancak çok fazla değil.)

Tarih öğretmen adayları, daha sonra, genellikle, ilk iki yıllarını, az sayıda tarih dersi ve eğitim dersi de dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda genel dersler alarak geçirirler. İkinci yıllarının sonunda ve üçüncü ve dördüncü yıllarına kadar, artan sayıda hem tarih hem de eğitim (tekrar, genellikle bağlantısız) dersi alacaklardır. Bu eğitim dersleri, eğitim psikolojisi, çok kültürlü eğitim, okuryazarlık, teknoloji vb. derslerdir. Diğer sosyal bilimlerini de öğretmeye hazır olmaları gerektiğinden, siyaset bilimi, coğrafya, ekonomi ve benzeri konularda da dersler alacaklardır. (Tarih ve diğer sosyal bilimlerin eşit şartlara sahip olup olmadığı veya bu alanlardan birinin baskın olup olmadığı üniversiteler arasında bir varyasyondur.). Bu süre boyunca, eğitim fakültesinden tarih ve sosyal bilimlerini öğretme yöntemlerine dair bir ya da iki ders alacaklardır. Ayrıca, üçüncü ve dördüncü sınıflarda (haftada birkaç saat) alan deneyimi (öğretmenlik uygulaması) yaşarlar ve bu süreç 12-16 haftalık bir öğretim deneyimiyle sonuçlanır. İlköğretim öğretmen adayları benzer bir yol izlerler, ancak daha fazla eğitim dersi ve daha az alan dersleri alırlar ve özellikle tarih ve sosyal bilimler alanında çok daha az sayıda ders görürler.

## **6. Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools ve History Teaching for Common Good Türkiye’de çok tanınan çalışmalarınız arasında. Çocuklarla tarih hakkında çalışmalar yapmak nasıl bir şey? Çocuklar bize tarih ile ilgili ne öğretir?**

Alanda çalışmaya başladığımda, küçük çocuklarla ilgili çok az tarih araştırması vardı ve birçok kişi - hem araştırmacılar hem de öğretmenler - ilköğretim çocuklarının tarih yapamayacağını ya da

sadece pasif olarak öğrenebileceğini varsaymaktaydı. Yine de, Linda'nın ve benim çalışmam, özellikle ilginç konular, görsel imgeler ve eserler ile ilişki kurma olanağı olduğunda, doğru koşullar göz önünde bulundurulduğunda, çocukların karmaşık düşünce biçimlerine sahip olduklarını gösterdi. Araştırmamızın birçok eğitimciyi tarihin bu seviyeye (ilkokul ve ortaokul) dâhil edilebileceğine ikna ettiğini düşünüyorum, ancak konu hakkında hâlâ yeterince araştırma yapılmıyor. Araştırmacıların çoğu orta öğretim öğrencileri üzerinde yoğunlaşmaktadır, belki de kendi arka planları orta öğretimde olduğu için veya konunun daha önemli olduğunu düşündükleri için. Bununla birlikte, öğrencilerin hayatları boyunca tarihi anlamak için temelleri geliştirdikleri dönem ilkokul seviyesidir. Bu onların erken yaşta ilgilenmelerini sağlamanın bir meselesi değil, ancak başlangıçtan bu yana tarihin bir hikâye değil, yapılandırılmış bir söylem olduğunu, kanıtlara dayandığını, bunun çeşitli şekillerde anlatılabileceğini, bunun da kendi bakışlarından farklı bakış açıları olabileceği meselesidir. En erken aşamalarında neye benzediğine dair hâlâ daha fazla çalışmaya ihtiyacımız var.

### **7. History Teaching for Common Good adlı çalışmanızda ve diğer pek çok çalışmanızda tarihsel düşünme ve tarihsel önem üzerine araştırmalarınız bulunmaktadır. Tarihsel düşünme ve tarihsel önem nedir? Neden önemlidir?**

“Tarihsel düşünme” terimini fazla kullanmama rağmen, çağdaş tarih yöntemlerini, öğrencilerin geçmişle ilgili bir hikâyeyi hatırlamalarını istemek üzerine odaklanan geleneksel yöntemlerden ayırt etmek için yararlı olabileceğine inanıyorum. Geçmişin bilgisi çok önemlidir ve anlatılar da öyle, ancak bir anlatıyı öylesine hatırlamak tarihin neyle ilgili olduğunun yanlış anlaşılmasına yol açabilir, çünkü geçmişe dair insan anlatısı olan hikâyeler kanıtlara dayanan olguları gizler. Hatırlamaya yapılan vurgu, öğrencilerin başkalarının ne söylediğini hatırlamaktan ve unutmaktan ziyade, kendi anlayışlarını (tarihte ya da başka bir alanda) inşa etmeleri gerekliliğine de dikkat çekmektedir. Öğrenciler tarihsel olarak düşünüyorlarsa, o zaman hikâyelerden öğreniyor olabilirler, ama daha önemlisi öykülerin ve diğer anlatı türlerinin kanıtlardan nasıl oluştuğunu öğreniyorlardır; geçmişte insanların bakış açısı nasıldı; geçmişte insanlar hangi seçeneklerle karşı karşıya geldi ve hangi faktörler seçimlerini kolaylaştırdı veya kısıtladı şeklinde.

Tarihsel anlamlılık iki farklı şekilde kullanılır. Bazı eğitimciler onu, öğrencilere öğretilebilecek tarihsel bir düşünme becerisi olarak kullanırlar: Tarihte belirli olayların önemi hakkında nasıl tartışmalar yapılacağını öğretmek. Bu, bir olayın etkisi, olayla ilgili kişilerin sayısı, daha geniş

temalarla bağlantılı olma vb. konulara odaklanmayı içerir. Genellikle bu, öğrencilere bir olay sunmak ve bunların önemini belirlemelerini istemek anlamına gelir. Bu, tarih öğrenmenin bir yoludur, ama ben terimi farklı bir şekilde kullanıyorum. Öğrencilerin tarihsel önem kavramı hakkındaki kararları hakkında konuştuğumda, en önemli konularla ilgili yargıları ve yargılarının daha geniş toplumsal bağlamla ilgili kararlarını kastediyorum. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenciler, ülkenin kökeni, özgürlük arayışları ve sosyal ve maddi gelişmeleriyle ilgili olayları, tarihsel olarak en önemli konular olarak görmektedir ve bunun nedeni, Birleşik Krallık'taki tarihin daha geniş bir bağlamıdır. Devletler bu algıyı güçlendirir. Bu nedenle, öğrenciler için dünya tarihini veya ulusal ilerlemeye katkıda bulunmayan olayları öğrenmenin neden önemli olduğunu anlamak zordur. Bu tür konuları incelediklerinde, genellikle özgürlük ve ilerleme merceğinden baktıkları için bu konuları yanlış yorumluyorlar.

**8. Birçok farklı ülkede öğretmen ve öğrencilerle çalışmalar yapmaktasınız. Tarih öğretimi ya da öğrenimi ile ilgili ne tür ortak sorunlar gözlemlediniz? Ya da ne tür benzerlikler?**

Birkaç benzerlik var:

- Öğretilmesi gereken her şeyi öğretmek için yeterli zaman yok,
- İlköğretim düzeyinde, tarih; matematikten ve okumadan daha az önemlidir,
- Öğretmenler de dâhil olmak üzere pek çok kişi, öğrencilerin karmaşık düşünme biçimlerine sahip olmadıklarına inanmaktadır,
- Öğretmenler tartışmalı konulara eğilmekten çekinmektedir,
- Öğretmenler ve genel halk, vatansever milliyetçiliği teşvik etmek dışında, tarihin amacı hakkında genellikle net değildir,
- Tarih genellikle öğrencilerin daha geniş bir amaçtan ziyade sınavları geçmelerini sağlamak öğretilir.

**9. Tarih öğretimi ve ulusal kimlik üzerine de çalışmalarınız bulunmaktadır. Çalışmalarınıza ve gözlemlerinize dayalı olarak tarih öğretiminin ulusal kimlik inşa etmedeki rolü sizce nedir?**

Tarih eğitimi geleneksel olarak basitleştirilmiş ve vatansever bir ulusal kimlik biçimini teşvik etmek için kullanılmıştır. Bu şaşırtıcı değil, çünkü tarih, milliyetçilik ve evrensel eğitim, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında aynı zamanda gelişmiştir. Bu yaklaşım temel olarak sağlam değildir, çünkü hem ulusal geçmişin olumsuz bölümlerini ihmal etmektedir hem de ulusun uç grupları arasındaki perspektif ve deneyimlerin çeşitliliğini göz ardı etmektedir.

Bununla birlikte, tarihsel düşünme yaklaşımı, ulusal kimliği tamamen görmezden gelme eğilimindedir ve bu da bir sorundur. Hâlâ ulusların dünyasında yaşıyoruz ve bu nedenle demokratik toplumlarda katılım için bir tür ulusal kimlik önemlidir. Okullarda ulusal kimliği görmezden gelsek bile, Alan McCully'nin ve benim Kuzey İrlanda'daki araştırmamızın gösterdiği gibi, öğrenciler bir kimlik duygusu için okul dışındaki güçlere bakmaya devam edecekler. İhtiyacımız olan şey, öğrencilerin kimliğin sosyal bir yapı olduğunu bildiği, ulusal kimliğin, ülkenin sadece dar ve geleneksel bir tanımına uyanları değil, çeşitli farklı kesimlerini de içeren ve ulusal geçmişi hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle ele alan tarihte ulusal kimlik için bir yaklaşımdır. Aynı zamanda, diğer ülkelerden gelen insanlarla ulusal kimlik yerine değil ona ek olarak tanımlamak için fırsatlar oluşturmaya ihtiyacımız var.

**10. Tarih öğretiminde ve tarih öğretim programlarında ön planda ne olmalıdır sizce? Bilgi, kavram, beceri, değer ya da hepsi? Ya da hiç biri mi? Önemli olan ne olmalıdır?**

Her ne kadar hepsi önemli olsa da, öncelikle bir amaç olmalıdır. Öğrencilere kazanmalarında yardımcı olduğumuz bilgi, kavram, beceri ve değerler net bir amaç duygusuyla başlamak zorundadır. Öğretecek çok şey var ve her şeyi öğretmenin çok çeşitli yolları var. Seçimler yapmak zorundayız ve bunlar bir amaca dayalıdır ( bunu açıkça kabul etmesek bile). Bilgiyi ele aldığımızda, uzun vadede neyin yararlı olacağına karar vermemiz önemlidir; genellikle bu, belirli olayların ayrıntılarının ve tarihsel eğilimlerin bilgisi değil, fakat daha büyük kavramsal kalıpların bilgisidir. Becerileri ele aldığımızda, beceriler bilgi ile bütünleştirilmelidir (açık bir amaca sahip olmalıdır) - öğrenciler önemli içerikleri öğrenmek için tarihsel becerileri nasıl kullanabilirler? Ayrıca, tarihin değerleri doğrudan geliştirebileceğine dair bir kanıt olmadığını da hatırlamak zorundayız; bunun yerine, tarihi; geçmişin ve günümüzün değerleri boyutunda düşünmeye yardımcı olacak şekilde ele almamız gerekir. Tarih, değerleri tartışmak için zengin bir kaynaktır, ancak öğrencilere belirli değerlere aşılacak için yararlı değildir.

**11. İnceleme imkânı bulduğunuz (ABD ya da diğer ülkeler) tarih ders kitaplarında ya da öğretim programlarında gözlemlediğiniz yaygın eksiklikler ya da hatalar nelerdir?**

Tarih öğrenmek; düzensiz, karmaşık, çelişkili ve belirsizdir; ders kitapları ve öğretim programları ise sistematik, düzenli ve basitleştirilmiştir. Bu iki şeyin asla eşleşemeyeceği önemli bir nokta vardır, çünkü öğretim programlarının ve ders kitaplarının basitleştirilmiş dünyası tarih eğitiminin gerçekten neyle ilgili olduğunu asla yakalayamaz. Amerika Birleşik Devletleri'nde, bu durum genellikle basitleştirilmiş hikâyeler sunmak anlamına gelir; diğer

ülkelerde, basitleştirilmiş tarihsel düşünme “becerileri” nin sunulması anlamına gelebilir. En yaygın basitleştirmelerden biri şudur: Tarihçiler kaynakları tarihsel sorulara cevap vermek ve anlatılarını oluşturmak için kanıt olarak kullanırlar (ve öğrenciler aynı şeyi yapmalıdırlar). Öğretim programları ve ders kitapları, öğrencilere genellikle kaynakları gösterir ve öğrencilerden bu kaynaklardan (genellikle yapılandırılmış bir makale şeklinde) sonuçlar çıkarmalarını ister. Hiçbir tarihçiye kaynaklar bu şekilde sunulmamıştır ve en önemlisi de kaynakların nasıl kullanıldığı ve amaçlarının ne olduğu yanlış sunulmamıştır.

Başka bir eksiklik de dikkat çekicidir: Ders kitapları, öğretim programları ve hatta öğretmenler çoğu zaman ülkeleri tarihsel eylemlerden sorumluymuş gibi sunarlar. Başka bir deyişle, örneğin “İtalya Yunanistan’ı işgal etti” denilir. Fakat ülke hiçbir şey yapamaz. “İtalyan ordusunun İtalyan hükümetinin emriyle Yunanistan’ı işgal ettiğini” söylemek daha doğru olacaktır. Bu, muhtemelen eğitimcilerin böyle bir açıklama yaparken düşündükleri şeydir, ama öğrencilerin duydukları veya anladıkları şey bu değildir. Öğrenciler duydukları ve anladıkları şey, tüm ülkenin bir arada hareket ettiğidir. Öğrenciler, bir ülke içindeki fikir farklılıklarını veya hükümetin kararı ile halkın duyguları arasındaki farkı dikkate almazlar. Bu, hem tarihsel anlama hem de çağdaş vatandaşlık katılımı için bir sorundur.

**12. 21. Yüzyılda tarih öğretimi nasıl olmalıdır sizce? Ya da başka bir şekilde soracak olursak 21. Yüzyılda tarih öğretiminin ana eksenini nedir? Ülkeler tarih öğretiminde 21. Yüzyılda - en azından şimdiye kadar - neye ağırlık veriyor?**

Ne olması gerektiği ve ne olduğu, iki farklı şeydir. Benim görüşüme göre (ortak yazar Linda Levstik ile birlikte), tarihin amacı öğrencileri demokratik vatandaşlık yaşamına katılmaya hazırlamaktır. Bu, modern dünyanın kökenlerini öğrenmek, insanlığın yelpazesini öğrenmek ve değer yüklü tarihi meseleleri tartışmayı öğrenmek anlamına gelir. Bununla birlikte, nadiren olanlar haricinde, bunun olduğuna dair çok az kanıt görüyorum. Bunun yerine, iki eğilim baskın görünüyor. Birincisi; doğruluk, kanıt ya da çoklu bakış açılarına bakılmaksızın vatansever milliyetçiliği teşvik etmek için tarihin sürekli kullanımınıdır. İkinci eğilim daha iyidir, ancak yine de önemli kısıtlamalara sahiptir: Tarihsel düşünmenin tecrübelerle odaklanması ve çalışma kitabı alıştırmalarına dönüştürülmesi. Bu yaklaşımdaki problem, öğrencileri tarihin bazı önemli yönleriyle tanıştırmak olsa da, tarihi anlamlı kılan daha geniş konulardan uzaklaştırmaktır. Fransa’nın kral ve kraliçelerini ezberlemek gibi tarihsel düşünmeyi sıkıcı ve ilgisiz kıldığımız bir tehlike var. Tarihsel kaynaklarla ders anlatmaları gerektiğini fark eden çok fazla öğretmen



gördüm, ama bunun gerçek nedenini anlamıyorlar ve bu yüzden tarihsel kaynaklarla öğretimi okuduğunu anlamadan çok daha fazlasını içeren bir formüle alıştırmaya dönüştürüyorlar. Ne yazık ki, öğretim programı yazan bazıları da aynı sınırlı perspektife sahip görünüyor.

### **13. Tarih öğretiminin geleceği hakkında neler düşünüyorsunuz? Sorunlar, çözümler, yeni tartışmalar, güncel trendler vb.**

Muhtemelen tarih öğretimi konusunda uzlaşmaya varamayacağız, çünkü tarih öğretiminin birçok amacı çağdaş sosyal ve politik konulara sıkı sıkıya bağlıdır. Tarih öğretimi bu nedenle her zaman bir çatışma ve müzakere alanı olacaktır. Ancak amacına bakılmaksızın tarih eğitiminin kalitesini geliştirmemiz için iki yol olduğuna inanıyorum. Öncelikle, çalışmalarımızı daha doğrudan öğrencilerin anlamalarının geliştirilmesi üzerine deneysel araştırmalara dayandırabiliriz. Öğrencilerin nasıl düşündükleri ve öğrendikleri hakkında bildiklerimizle tutarlı değilse, belirli bir öğretim programını veya öğretim yaklaşımını savunmak hiç mantıklı değildir. İkincisi, tarih eğitiminin niteliğine karar verme süreci daha demokratik olabilir. Bu sadece politikacılara ya da hükümet yöneticilerine bırakılması gereken bir görev değildir, çünkü güçleri tarihteki çarpıtmaları dayatabilir. Tarih eğitimi tartışmak için farklı rolleri olan – öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, tarihçiler, kamu kurumları - daha fazla kişiye ihtiyacımız var, böylece sonuç, yerleşmiş olmasa bile, daha geniş bir perspektif yelpazesi içerecektir. Hedefimiz tartışmayı kapatmak değil, açmak olmalıdır.

### **14. Başka eklemek istedikleriniz var mı?**

Dikkat etmemiz gerektiğini düşündüğüm iki konu var. Birincisi; tarih öğretmenleri olarak, mantıksal ve tarafsız analizler yaparken genellikle konunun duygusal boyutlarını bir kenara bırakırız. Fakat duyguların mantıklı akıl yürütme için çok önemli olduğunu gösteren yeni ortaya çıkan bir birçok araştırma vardır. Aslında duyguları olmadan muhakeme yapan kişiler sadece beyin hasarı olanlardır. Tarihte, başkaları için endişe duyulan duygular, öğrencileri konuyla ilgilenmeye nasıl motive ettiğimizin önemli bir unsuru olabilir ve olmalıdır. Duyguları göz ardı etmektense, öğrencilere sonuca ulaşmak için duyguları akıllıca nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmamız gerekir.

İkincisi; bununla ilgili olarak, tarihsel araştırmanın anlamlılığıdır. Öğrencilerin, kendi hayatlarında öğrendiklerinin manasını anlamalarına yardımcı olmak için daha iyi bir iş çıkarmalıyız. Muhakkak ki uygulama anlamlılığını kastetmiyorum, tarih, günümüzü daha kolay

geçmemize yardımcı olmaz. Ancak tarih, kamusal meseleler hakkında karar almamıza yardımcı olur ve insanlık durumuyla ilgili daha fazla bilgi sağlar. Bunlar toplumdaki herkesle derinden ilgilidir, ancak çoğu zaman tarihin bu yönlerini görmezden geliriz, ya da basitçe, hakkında konuşmasak bile öğrencilerin tarihsel anlamlılığı anladıklarını varsayabiliriz. Bu yaklaşım işe yaramaz ve bu nedenle öğrenciler genellikle konunun neden önemli olduğunu görmede başarısız olurlar. İnsanlar, öğrendikleri şeyin nedenini anladıklarında neredeyse her zaman daha derinden öğrenirler ve bunu öğrencilerimizle daha iyi bir şekilde keşfetmemiz gerekir.

## INTERVIEW WITH THE PROF. KEITH C. BARTON

Cemil Cahit YEŞİLBURSA\*



Keith C. Barton is a professor at Indiana University, School of Education, Department of Curriculum and Instruction, Programs of Social Studies and Curriculum Studies. His work focuses on preparing students for civic life, particularly the role of history and social studies in democratic participation. His research examines students' understanding of topics such as historical agency, historical significance, national identity, and human rights, and he has worked with teachers and students in the United States, Northern Ireland, Singapore, New Zealand, Chile, Macedonia, Colombia, and other countries.

In addition to research with students, his work includes curriculum theory and practical classroom applications, especially through portraits of exemplary teachers. As a professor at Indiana University, he prepares candidates to teach history and social studies, as well as guiding doctoral students in the areas of curriculum studies, social studies, and history education.

### **1. Professor Barton, we know you from a lot of work on social studies and history teaching, can we get to know you a little bit before going on with your studies?**

I grew in a small rural town in Kentucky (in the middle of the United States), but my teaching experience was in California, first in Los Angeles and then near San Francisco. I was a teacher for five years, and now I've been a professor for over 25 years. I've been at three different universities, and now I'm finally at the one I love best—Indiana University, a large, well-funded, and well-respected institution with countless cultural and intellectual opportunities, a beautiful campus, and many students from around the world. Because it's in the fairly small town of Bloomington, it's easy to go hiking or ride a bicycle in the countryside, and it's a great place where my wife (also a professor) and I can help raise our two grandchildren, 1 and 4 years old.

---

\* Assoc. Prof. Dr.,Gazi University, Gazi Education Faculty, E-mail: [yesilbursa@gazi.edu.tr](mailto:yesilbursa@gazi.edu.tr)

**2. When we look at your undergraduate and graduate education (M.A.), we see that you study anthropology. Why and how did you decide to be an educator and especially about studying history?**

I decided to study anthropology because I thought it was the most comprehensive social science, one that included many different sub-areas, such as social anthropology, physical anthropology, linguistics, and archeology. I was attracted to the idea of an overall view of human society, and I had planned to become a professor of anthropology, and specifically to study agricultural development in East Africa. After receiving a masters degree and studying Swahili in Kenya, though, I decided that I didn't want to be a professor, and I didn't want to travel—so I became an elementary teacher instead. At the time, I thought that was a very stable profession, and it would allow me to settle down and raise a family. I was especially interested in elementary school because I thought it was a chance to influence students' thinking when they were still young and had not absorbed so many negative messages from the society around them. I taught elementary school for five years in California, and then my wife got a job as a professor at the University of Kentucky. When we moved back to Kentucky, I couldn't find a teaching job, and so I decided to enter graduate school again, in Curriculum & Instruction. (I also considered going into History.) My advisor was Linda Levstik, a leading expert on history education, and that formed the basis for the rest of my career. I was able to write and do research together with her, and to quickly become initiated into the major conversations about history education in the United States and internationally. If my advisor had been in science education or mathematics education, my career might have been very different.

**3. Would you be an anthropologist, or would you prefer another career if you were not a history educator? Can you tell us a bit?**

I could imagine a career as a professor of history or anthropology, both of which I think would be intellectually satisfying. However, the temptation in academic fields such as these would be to remove myself from the world of action and to worry only about what other professors think. I prefer something with more impact on the world. I was also once offered a job as a political organizer, and although that work is important, I think it would be too frustrating. Education seems to be the best combination for me—an academic field with a practical aspect. I know that I have an impact on teachers and students, but I can also spend time on

purely academic study when I wish. Also: I grew up working in the restaurant that my parents owned in our small town, and I sometimes fantasize that I could work in a restaurant; maybe I'll save that for retirement. (Maybe working in a coffee shop in Turkey would be a good retirement plan for me.)

**4. Do you think your study of anthropology contributes to your study of history teaching? What kind of contributions? (Methods, observation, interpretation etc.).**

Anthropology deeply affects my work, for a number of reasons. First, all my work pays particular attention to social and cultural contexts. I am interested in how students' thinking, teachers' practices, and the school curriculum are affected by the wider society and by the cultural tools they operate with. Second, much of my work is international. I have done research in Northern Ireland, New Zealand, and Singapore, and worked with teachers and researchers in many other countries, and I do not think that would have been possible without the anthropological perspective that I had developed. Finally, my methods almost always involve the forms of inquiry that anthropologists use most often, particularly in-depth interviews and extended observations.

**5. Can you tell us a little about history teacher training in America? As far as we know, history teaching in the United States is part of the teaching of social studies. Can you tell us a little about this?**

Because of the decentralized nature of education at all levels in the United States, there is some variation from place to place, yet the basic outline of teacher education is fairly similar across institutions. First, keep in mind that universities in the United States are like secondary schools in many European countries: All students take a wide variety of general courses rather than specializing deeply in a single subject. To "major" in history, chemistry, etc. in the United States means that about one-third to one-half of coursework would be in those fields, whereas in much of Europe nearly all of the courses would be in a single field, or closely related fields. Second, it is important to know that education faculty and other faculty (such as in history) are completely separate at most U.S. institutions. Education faculty only teach education courses; history faculty only teach history courses (and not history education courses). Content preparation is entirely within departments such as history, and pedagogical training, including subject-specific pedagogical training, is entirely in education departments. All

teacher candidates would take a combination of these two types of courses, which have little if any connection to each other. (There are a few exceptions, but not many.)

History teacher candidates, then, usually spend much of their first two years of university taking general courses in a variety of fields, including a small number of history courses and education courses. By the end of their second year and into their third and fourth years, they would take an increasing number of courses in both history and education (again, usually unconnected). These education courses would include educational psychology, multicultural education, literacy, technology, and so on. Because they need to be prepared to teach other social sciences as well, they would take some courses in political science, geography, economics, and so on. (One variation across institutions is whether history and other social sciences have approximately equal requirements, or whether one of these fields dominates.) During this time, they would take either one or two courses specifically focused on methods of teaching history and social sciences from education faculty. They would also have several field experiences in their third and fourth years (a few hours per week), culminating in a student teaching experience of 12-16 weeks. Elementary candidates would follow a similar pattern, except that they would have slightly more education courses and fewer content courses, and they would have many fewer courses specifically in history and the social sciences.

**6. Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools, and Teaching History for Common Good are among your most known works in Turkey. What is it like to do studies on history with children? What do children teach us about history?**

When I began in the field, there were very few studies of history with younger children, and many people—both researchers and teachers—assumed that elementary children could not do history, or could only learn it passively. Yet all of Linda’s and my work showed that they were capable of sophisticated forms of thinking, given the right circumstances—particularly the chance to engage with interesting topics, visual images, and artifacts. I think that our research convinced many educators that history could be included at this level, but there is still not nearly enough research on the topic. Most researchers focus on secondary students, perhaps because their own background is in secondary education, or because that is where they think the subject is more important. But it’s at the elementary level where students are developing the foundations for understanding history throughout their lives. It’s not simply a

matter of getting them interested at an early age, but helping them understand from the beginning that history is not a story but a constructed account, that it depends on evidence, that it can be told in multiple ways, that it involves perspectives different than their own, and so on. We still need more work on what that looks like in its earliest stages.

**7. You have researched on historical thinking and historical significance in your work, History Teaching for Common Good, and many others. What is historical thinking and historical significance? Why are they important?**

Although I don't use the term "historical thinking" much, I believe that it can be useful to distinguish contemporary methods of history from traditional methods, which focused almost entirely on asking students to remember a story about the past. Knowledge of the past is very important, and so are narratives, but simply remembering a narrative misrepresents what history is all about, because it obscures the fact that stories are human constructions about the past, based on evidence. The emphasis on remembering also draws attention away from the need for students to construct their understanding (in history or any other field) rather than to simply remember—and forget—what someone else has told them. If students are thinking historically, then they may be learning stories, but more importantly they are learning how stories and other kinds of accounts are constructed from evidence; what the perspective of people in the past was like; what choices people in the past faced; and what factors facilitated or constrained those choices.

Historical significance is used in two different ways. Some educators use it to mean a historical thinking skill that can be taught to students: Teaching them how to make arguments about the importance of particular events in history. This involves focusing on issues such as the impact of an event, the number of people involved, connection to broader themes, and so on. Usually this means presenting students with an event and asking them to establish the extent to which it is significant. That is part of learning history, but I use the term in a different way. When I talk about students' judgments about historical significance, I mean their judgements about the topics that are most important to study, and how their judgements are related to the larger societal context. For example, in the United States, students consider events related to the origin of the country, its quest for freedom, and its social and material progress to be the most historically significant issues, and this is because the wider context of history in the United States reinforces this perception. It is therefore difficult for students to understand

why it is important to study world history, or events that did not contribute to national progress. When they do study such topics, they often misinterpret them through the lens of freedom and progress.

**8. You have worked with teachers and students in many different countries. What kind of common problems have you observed about history teaching or learning? On the other hand, what kind of similarities have you observed about history teaching or learning?**

There are quite a few similarities:

- There's never enough time to teach everything that needs to be taught,
- At the elementary level, history is less important than math and reading,
- Many people—including teachers—believe that students are not capable of sophisticated forms of thinking,
- Teachers are afraid to address controversial topics,
- Teachers and the general public are often not clear about the purpose of history, other than to promote patriotic nationalism,
- History is often taught in order to enable students to pass examinations rather than for any broader purpose.

**9. You have researched on history teaching and national identity. What do you think is the role of history teaching in building a national identity based on your studies and observations?**

History education has traditionally been used to promote a simplified and patriotic form of national identity. That's not surprising, because history, nationalism, and universal education all developed at the same time, in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. This approach is fundamentally unsound, both because it necessarily omits negative episodes in the national past, and because it ignores the diversity of perspectives and experiences among the nation's marginalized groups. However, the historical thinking approach tends to ignore national identity altogether, and this is also a problem. We still live in a world of nations, and some form of national identity is therefore critical for participation in democratic societies; and even if we ignore national identity in schools, students will still look to forces outside school for a sense of identity, as Alan McCully's and my research in Northern Ireland shows. What we need, instead, is an approach to national identity in history in which students



recognize that identity is a social construction; in which they grapple with both positive and negative aspects of the national past; and in which national identity includes all of the country's varied populations, not only those that fit a narrow, traditional definition. We also need to provide opportunities to identify with people from other countries—not instead of national identity, but in addition to it.

**10. What do you think should be in the foreground in history teaching and School history curriculums? Knowledge, concept, skill, value or all? Or none? What should be important?**

Although all are important, a sense of purpose must come first. The knowledge, concepts, skills, and values that we help students develop have to begin with a clear sense of purpose. There's too much to teach, and too many ways to teach it, to try to cover everything. We have to make choices, and those depend on some sense of purpose (even we don't admit it explicitly). It is also important that when we think about knowledge, we consider what will be useful beyond the short term; usually this is not knowledge of the details of specific events, but larger conceptual patterns and historical trends. Skills, meanwhile, must be integrated with knowledge (and have a clear purpose)—how can students use historical skills to learn important content? And we also have to remember that there is no evidence that history can directly develop values; instead, we need to use history as a way of helping students think through the values dimension of the past and present. History is a rich source for deliberating values, but not as useful for indoctrinating students into particular values.

**11. What are the common deficiencies or mistakes you observe in history textbooks or curricula that you have the opportunity to study (in the US or other countries)?**

Learning history is messy, complex, contradictory, and indeterminate; textbooks and curricula are systematic, orderly, and simplified. There is an important sense in which these two things can never match, because the simplified world of curricula and textbooks can never capture what history education is really about. In the United States, this often means presenting simplified stories; in other countries, it may mean presenting simplified historical thinking "skills." One of the most common over-simplifications is this: Whereas historians use sources as evidence to answer historical questions and create their accounts (and students should be doing the same thing), curricula and textbooks usually present students with sources and then ask them to draw conclusions from them (often in the form of a structured essay). No historian

has ever been “presented” with sources in this way, and just as important, it misrepresents how sources are used and what their purpose is.

Another deficiency is worth noting: Textbooks, curricula, and even teachers often present countries as though they are the entities responsible for historical actions. In other words, they will state that “Italy invaded Greece.” But a country cannot do anything. It would be more accurate to say that the Italian army, under orders of the then-current Italian government, invaded Greece. That’s probably what educators are thinking when they make such a statement, but it’s not what students hear or understand. Instead, students tend to think that the entire country acts in unison, and they do not consider the differences of opinion within a country, or the difference between governmental action and popular sentiment. That is a problem both for historical understanding and contemporary civic participation.

**12. How is history teaching should be in the 21st century? In other words, what is the main axis of history teaching in the 21<sup>st</sup> century? What do countries focus on in history teaching in the 21<sup>st</sup> century - at least so far?**

What it should be, and what it is, are two very different things. In my view (along with my co-author Linda Levstik), the purpose of history should be to prepare students to participate in the civic life of a democracy. That would mean learning about the origins of the modern world, learning about the range of humanity, and learning to deliberate value-laden historical issues. However, I see little evidence that this is happening, except on an occasional basis. Instead, two trends seem to be dominant. The first is the continuing use of history to promote patriotic nationalism, without regard to accuracy, evidence, or multiple perspectives. The second trend is better, but it nonetheless has important limitations: focusing on isolated skills of historical thinking and turning them into workbook exercises. The problem with this approach is that, although it does acquaint students with some important aspects of history, it removes this from the broader issues that make history meaningful. There is a danger that we are making historical thinking as boring and irrelevant as memorizing the kings and queens of France. I have seen too many teachers who recognize that they should be teaching with historical sources, but they don’t really understand why, and so they turn it into a formulaic exercise that amounts to little more than reading comprehension. And unfortunately, some curriculum designers seem to have the same limited perspective.

**13. What do you think about the future of history teaching? Problems, solutions, new discussions, current trends etc.?**

We will probably never reach consensus on history teaching, because the field has multiple purposes, most of which are closely tied to contemporary social and political issues. History teaching will therefore always be a site of conflict and deliberation. However, I believe that there are two ways in we can improve the quality of history education, regardless of its purpose. First, we can base our work more directly on empirical research on the development of students' understanding. It makes no sense to advocate particular curricular or instructional approaches if they are not consistent with what we know about how students think and learn. Second, the process of deciding on the nature of history education can be more democratic. This is not a task that should be left solely to politicians or government administrators, because their power can impose distortions in history. We need more people, from more roles—teachers, students, parents, historians, public organizations---discussing history education, so that the outcome, even if it is not settled, includes a wider variety of perspectives. Opening the debate up, rather than closing it down, should be our goal.

**14. Do you have any other additions?**

There are two related issues that I think we need to pay attention to. As history teachers, we usually leave aside the emotional dimensions of our topic, as we pursue logical and dispassionate analysis. But there is an emerging body of research showing that emotions are crucial to sound reasoning; in fact, the only people who reason without emotion are those who have brain damage. In history, feelings of concern for others can and should be a major element of how we motivate students to engage with the topic. Rather than ignoring emotion, we need to help students learn how to use emotion intelligently to reach conclusions.

Related to this is the relevance of historical study. We need to do a better job of helping students understand the relevance of what they study to their own lives in the present. I don't necessarily mean practical relevance—history doesn't help us get through the day any more easily. But history helps us make decisions about public issues, and it provides us more insight into the human condition. These are deeply relevant to everyone in society, but we often ignore these aspects of history, or else we simply assume that students can see the relevance

even when we don't talk about it. That approach doesn't work, and therefore students typically fail to see why the subject is important. People almost always learn more deeply when they understand the reason for what they are learning, and we need to do a better job of exploring this with our students.