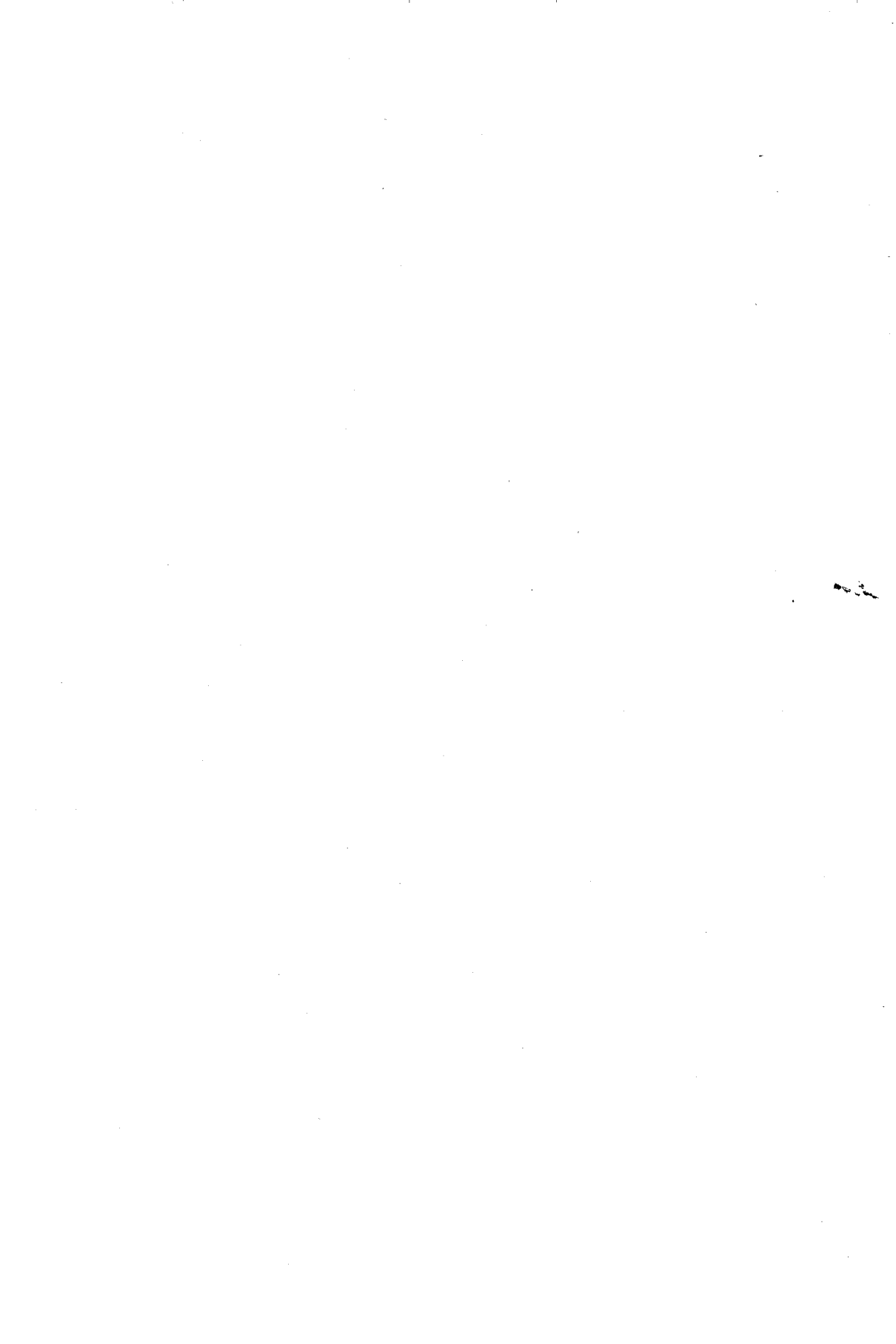


# AMERİKAN HUKUK ÖĞRETİMİNDE

## “CASE METHOD”

**TUĞRUL ARAT**

Devletler Hususî Hukuku  
Kürsüsü Asistanı



## Ö N S Ö Z

Değerli öğrencim ve meslektaşım TUĞRUL ARAT'ın, bugün yayımladığımız incelemesi, konusu bakımından olduğu kadar, hazırlanış sebebi ve yayım zamanı bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Konusu bakımından önemlidir, çünkü bugüne kadar hakkında pekaz şey bildiğimiz bir hukuk öğretimi metodunu, yazar, didaktik değeri sözgötürmez bir anlatım gücü ile açıklamakta, bu metodun yararlarını ve sakıncalarını birlikte belirterek tam bir değerlendirmesini yapmakta ve bundan uygulama alanında bizim ne kadar faydalanabileceğimizi göstermektedir.

Birçok bilgi alanlarında, haklarında ancak şöyle böyle birşeyler bildiğimiz halde güvene güvene kullandığımız daha nice kavramlar vardır ki, bunlardan herbiri için, TUĞRUL ARAT'ın başarılı monografisi gibi bir etüde sahip olduğumuz gün, öyle sanıyorum ki, bunlara dayanarak ileri sürdüğümüz birçok fikirlerimizi tashih şansına sahip oluruz. Bu bakımdan eser, kendi değerini isbat edecek güçte olduğu için üzerinde daha fazla durmayı yersiz bulurum ve bana düşenin, sadece, yazara tebrik ve teşekkürlerimi iletmekten ibaret olduğunu teslim ederim.

Eserin yayınlanış zamanına gelince, doğrusu bu, ister istemez daha başka konulara da değinmeye bizi zorlamış bulunmaktadır. Hukuk öğretimi metodlarıyla ilgili bir monografinin, evrensel bir yüksek öğrenim krizinin patladığı sırada umuma arz edilmesinin, bir tesadüften daha fazla birşey olduğuna işaret etmemiz gerekir.

Bizce bunun iki anlamı vardır : Mevcut öğretim metodlarının isabetli bir değerlendirilişi ve gereği halinde düzeltilmesi, değiştirilmesi, herşeyden evvel, diğ e r öğretim metodlarının mahiyetleri,

değerleri, faydaları hakkında objektif bilgilere sahip olmayı gerektirir. Bu yapılmadıkça, her akla gelen yenilik, mutlaka iyiye doğru bir gelişmeyi sağlayacak değildir. O halde, bu monografi, metod hakkındaki çeşitli araştırma ve incelemelerden yalnız birini temsil etmektedir; tek bir ilim dalında uygulanan çeşitli metodlardan yalnız biri hakkında doğru bir yargıya vardırılmayı sağlayan bir etüddür. Metod ıslahatı için, bunu daha başka etüdlerin de takip etmesi gerekecektir : Yani, daha uzun zamanı gerektirecek bilimsel çabaları.

Diğer anlamı ise, içinde yaşadığımız anlarda, başdöndürücü bir hızla ortaya atılan, hem de çözüm yolları ile birlikte ileri sürülen bu kadar çok, bu kadar çeşitli öğretim sorunlarının hangi tempo ile ele alındığına dikkati çekmesidir. Burada, ister istemez akla gelen bir soru vardır :

Eğitim tarihi, birdenbire hızlandı mı acaba ? Yoksa eğitim süreci tabiatını mı değiştirdi ?

Daniel Halévy, tarihin, seyrini hızlandırdığı zamanlardan bahsederken, 1968 yaz'ındaki eğitim olaylarının birbirini kovalayışını, bu büyük ve evrensel eğitim patlamasını öngörmüş müydü acaba ?! Her ne olursa olsun, garip bir ortamda yaşadığımızı itiraf etmemiz gerekir; eğitim dünyası, eğitim tarihinin pek hızlı seyrinden sarsılmaktadır. Bu, zamanımıza kadar denenmemiş bir hızlanıştır.

Öyle bir hızlanış ki, şu anda, yerli veya yabancı hangi yüksek öğretim kurumunda hangi konularla ilgili reformlara teşebbüs edildiğini; hangi yönetmeliklerin, hangi metot ve müfredat değişikliklerinin yapılmakta olduğunu, ancak, günlük ya da haftalık mevku-telerden takip edebiliyoruz ! Almanya'dan, Fransa'dan, İsviçre'den Türkiye'ye kadar bütün Kara Avrupası Yüksek Öğretim sistemlerinin şu veya bu köşelerinde revizyonlara başlamış bulunuyor. Komşumuz İran'dan oldukça radikal değişikliklere teşebbüs edildiğini öğreniyoruz. Hafta geçmiyor ki bir veya birkaç Fakültemizin yönetmelik değişikliği yaptığını Resmî Gazetede okumayalım, ya da günlük gazetelerde şu veya bu yazarın Eğitim sorunları hakkındaki düşünce ve tavsiyelerini öğrenmiyelim. Eğitimciler, profesörler, öğrenciler, yazarlar, siyasiler ... şimdiye kadar hemen hiçbir konuda alışık olmadığımız bir kanaat birliğiyle öğretim sistemimizin değişmesini istemektedirler.

Birçokları, bu değişimin zaruretine işaretle yetinmemekte, nasıl ve ne yoldan değiştirilmesi gerektiğini de göstermektedirler. Hakikaten, eğitim tarihinin pek hızlı seyrettiği anları yaşamaktayız ! O kadar ki, eğitimle ilgili binbir sorunun ortaya konusu ile çözümlü yollarının gösteriliverişi arasında hemen hemen zaman bile geçmiyor : Problem burada, çözümü de işte şurada ! deniveriyor ...

Oysa ki bugün, değerli öğrencim ve meslektaşım Tuğrul ARAT'ın, belli bir ilim dalının öğretiminde uygulanan belli bir metod hakkındaki incelemesi, kendisine, aylara, hattâ yıllara malolan bir çalışmanın sonunda meydana gelmiştir. Ya bütün bir eğitim sisteminin içerdiği sorunların tümü için ne kadar zaman gerekecektir aslında ?!

Eğitimle ilgili bütün meselelerimizin bilimsel bir açıdan, ciddi sabırlı, objektif çalışmalarla incelenmeleri, çözüm yollarına kavuşturulmaları için bundan üç yıl evvel Ankara Üniversitesinde «Eğitim Fakültesi» kurulduğu zaman, birçokları, hattâ bugün de, «Bu Fakülte ne yapacak !» «Eğitim Fakültesi olur mu ?» tarzında tereddütler ızhâr ediyorlardı. Nitekim, Kara Avrupası'nda bu Fakülteler yoktur. Yalnız Amerika ve İngiltere'de vardır. Bugün öğretim sorunlarının Anglosakson memleketlerinde çok daha iyi çözüm yollarına kavuşturuldukları da bir gerçektir. Eğitim'i müstakil bir araştırma sahası olarak kabul eden ve bu yoldaki araştırmalardan faydalanan memleketler, diğerleri kadar sarsılmamışlardır. Tabiatı icabı güç ve geç değişen eğitim süreci, ancak sürekli incelemelere, kontrollere, denemelere dayanan çözüm yollarıyla ıslah edilebilen birşeydir. Hattâ bazıları «öğrenenler, öğretim usullerinin değiştirildiğini farketmemelidirler, zira yeni metodlara da itimatları kalmaz» diyecek kadar ileri giderler.

Eğitimle ilgili araştırmaların sonuçlarından uygulamada faydalanmak meselesi ise ayrı bir önem arzeder : Üzerinde yeni metodların, yeni sistemlerin deneneceği süje, doğrudan doğruya genç kuşaklardır ve burada artık kelimenin edebî anlamıyla değil, gerçek, salt anlamı ile millî topluluğun geleceğidir bahis konusu olan. Bugün, ilk defa deneyeceğimiz bir eğitim sisteminin, hattâ sadece bir metodun, bir yeni müfredatın isabetli olup olmadığını tesbit etmemiz için, enaz bir nesil beklememiz gerekecektir. Ancak o zaman, bugün teşebbüs ettiğimiz yeniliğin ne sonuç verdiğini objektif olarak ölçebileceğiz.

«Ağaç, meyvasından belli olur.» sözü, eğitim sistemleri için söylenmiş gibidir.

Bütün bu düşüncelerledir ki toplumlar, sonuçlarını pek geç tesbit edebilecekleri tecrübelere, biraz çekinerek teşebbüs ederler. Zira bu uzun vadeli denemelerde bir kere hata edilirse, hatalı sonuçlardan dönüş ya imkânsız olur, ya da daha büyük riskleri göze almak bahasına sağlanabilir; yani bir yeni tecrübeye girilmek suretiyle ... Ancak arada bir kaç kuşağın kurban gitmesi ihtimali de önlenemez. Birçok öğretim aksaklıklarının sorumluları, gerek kişilikleri ile gerek kurumlarıyla, toplum bu hataları farketdiği zaman çoktan tarihe karışmış bulunurlar ...

O halde ?

O halde, öğretimle ilgili yeniliklere cephe almak, geleneksel kurum, kural ve metodlardan başkasına iltifat etmemek, reform tekliflerini kapris ya da heveskârlık saymak ve çok defa, «kendilerine alışılmış olmak» tan başka meziyeti olmayan, hattâ birçok kusurları, itiraf edilmese bile pekâlâ hissedilmekte olan mevcut müesseseleri ve usulleri sonuna kadar savunmak mı gerekecektir ?

Burada, ister istemez, mukabil hatadan da sakınmak gerektiğini hatırlamamız lâzımdır : Gerçi, eğitim sahasındaki değişikliklerin isabetli olup olmadıklarının oldukça geç öğrenilebilmesi, cemiyette, bu yoldaki teşebbüsleri azçok frenleyici bir tesir yapmaktadır. Fakat acaba, mevcut sistemdeki hataların, kusurların, toplumdaki izlerini silmek pek mi çabuk olacaktır ? Belli bir meslek mensuplarında rastlanan yetişme kusurlarından doğma alışkanlıkları silmek için, bugün yapacağımız bir reformdan sonra acaba kaç nesil daha beklememiz gerekecektir ? «Kurumlar, metodlar bir kararla değişebilir, fakat bunları yaşatacak insanların zihniyetleri olduğu gibi kalır, dolayısıyla, her reform, ne teklif edenin, ne de gerçekleştirdiğini iddia edenin aklından bile geçmemiş olan b a ş - k a bir süreç olarak karşımıza çıkar. Neye niyet, neye kısmet !» diyebilir miyiz ve bu bir gerçek de olsa, hiçbir ıslahata girişmememiz için mazeret teşkil eder mi ? Bu tarz düşünme, ideal ile gerçek arasındaki kaçınılması imkânsız farkları mübalağa ederek, insanı tutuculuktan başka çare olmadığı sonucuna vardırır ki, bu tutumun meşruluğu şu iki ipotezin birden doğru olmasına dayanır : Yeniliklerin mutlaka hatalı sonuçlara götüreceği, bugünkü durumun ise,

mümkün olan durumların en iyisi olduğu, hiç değilse, kusurlarının önemsiz sayılabileceği.

Oysa ki, bu iki ipotezin birden doğru olabileceği haller pek nadirdir. Özellikle, mevcut durumun sebep olduğu patlamalar ortadayken, ikinci ipotezin savunulması cihetine gidilemeyeceği âşikârdır. Olsa olsa, neden daha önce bu noktalar üzerine eğilmedik, bu patlamaları neden tahmin edemedik? denebilir ki bu da bizi doğrudan doğruya sebeplerin araştırılmasına, yani alışılmış durumların eleştirilmesine götürür.

Böyle bir tenkit zihniyetinin hâkim olmadığı toplumlarda, hangi çeşit müessese bahis konusu olursa olsun, çekilen sıkıntıların teşhisinden kaçınıldıkça bunların azar azar düzeltilmeleri, yavaş yavaş geliştirilmeleri kaabil olamayacağından birdenbire patlamalarıyla karşılaşılması mukadderdir.

Burada, uzun vadeli çabalara girişmeden alıkoyan, sonuçları çok sonra alınacak tecrübeleri denemeden vazgeçiren faktörler arasında günbegün yaşamaya alışmış, gelecekle geçmiş arasındaki uçurumları farketme yeteneğinden yoksun kalmış geleneksel toplumların insanına has bir tutumu da hatırlatmamız yerinde olur: Bu tip insanlar için hayat da, toplum da, hergün kendi kendini tekrarlayan bir süreçtir. Yeni, değişik, alışmadığımız usuller, müesseseler ihdası peşinde koşmak anlamsız olduğu gibi faydasızdır da. Özellikle bu arayış ve özenişler, pek çok sabrı, pek büyük cesareti, bilhassa sürekli çabayı gerektiriyorsa, isteklilerine hakikaten saf insanlar gözüyle bakılır ve bunların teklifleri ciddiye alınmaz, değil tatbik edilsin! Mevcudun, bulunduğu haliyle sürdürülmesi, en büyük gerçekçiliktir bunlara göre.

Bu zihniyet, itiraf edilsin edilmesin, asırlardanberi ancak günbegün yaşamayı itiyat edinmiş, içinde yaşadığı toplumun geleceği şöyle dursun halinden bile sorumlu tutulmamaya alıştırmış, sadece itaat eden, sadece uyan, tam anlamıyla «teb'a» statüsüyle yetinmiş insanların pek uzak çağlardan devraldıkları bir sosyal mirastır. Ancak, hepimizde azçok kendini hissettiren bu eğilim, zamanımızda tabii kılığıyla, saf haliyle ortaya çıkmaz. Türlü kisveler altında, türlü mazeretler veya mülâhazalar kılığına bürünür. Uzun vadeli bir çalışma, uzun vadeli bir deneme, hemen daima, türlü imkânsızlıklar ileri sürülerek uyutulmaya çalışılır ...

Ne yazık ki, eğitim ve öğretimle ilgili araştırmaların, denemelerin hepsi de uzun vadeli dir !

O halde, tam aksi noktadan hareket etmek gerekir. BEAUMARCHAIS'nin dediği gibi «bir işte başarı kazanmak güçse, bu, o işe biran evvel başlamayı daha da zorunlu kılar». Eğitim meselelerinde durum tamamen budur.

Eğitim buhranlarının patlak verdiği cemiyetlerin içinde, geleneksel karakteri gaalip olanlar olduğu gibi, rasyonel niteliği hâkim toplumlar da bulunmaktadır. Ancak, bu ikinci tip toplumların özelliği, derhal uygulanma şansına sahip olmasalar da eğitim müessesese ve metodlarının ne yolda ıslah edilebilecekleriyle ilgili sayısız teorik araştırma ve incelemelere daima teşebbüs etmiş olmalarıdır. Birçok eğitim konularında bilimsel araştırma ve inceleme çabası sarfedilmiş, uzmanların istek, arzu ve tavsiyeleri billûrlaşmış, kısmen de kamu oyunun malı olmuştur. Geciken, bunların düşünülmesi değil, ancak uygulanmasıdır. Yani iradî yönü. Öteki tip toplumlarda ise, derhal fiiliyata konmayacağı bilinen meseleleri düşünmek hayalperestlik sayılır ! Ve bunun hazin sonucu da, türlü sebeplerle bir yenilik, bir reform talebi gerçekleşme şansı kazanınca, ancak o anda düşünölmeye başlanmasıdır. Daha da acısı, buna gerçekçilik denmesidir. Oysa ki hadiselere takaddüm edileceğine, hadiseler tarafından sürüklenmek, gerçekçilik değil, belki tam bir kaderciliktir ... pek eski çağlardanberi alışkın olduğumuz bir tutumdur bu.

Bunun içindir ki birçok meseleler, ancak şu veya bu umulmadık şartların zuhurundan sonra, derhal mevkiî fiile konacakları sırada ele alınmaya ve düşünölmeye başlanırlar. Bu zaman darlığı içine düşmeden, ciddi teorik araştırmaların gereği olan zaman bolluğu içinde büyük bir sabırla, titizlikle, sürekli çabalarla meseleleri geliştirmek pek mümkün olamamaktadır.

Oysa ki, toplumun hangi sektöründe olursa olsun, bütün reformlar, yeni ihtiyaçların keşfiyle, arzu ve özlömlerin zihinlerde billûrlaşmasıyla; gerçekleşmesi istenen sistemlerin, usullerin, programların inceden inceye işlenmesi, olgunlaştırılması, toplum ferdlerinin zihinlerine nakşedilmesiyle; bir kelimeyle, toplum şuuruna maledilmesiyle, onun isteği, onun umudu haline getirilmesiyle gerçekleşirler. Bu hale gelen bir sorun, artık olgunlaşmıştır. Gerçekleşmesi için, toplum ona engel değil, destek olacaktır.



Reformlar, toplumun malî haline gelmiş istek ve düşüncelerin müesseseler haline geçişidir, arzuların, hayallerin canlanmasıdır. Yoksa, istemeye istemeye yutulmuş ilâçlar değil !

Eğitim reformu hakkında da aynı şeyler söylenebilir. Eğer bu hususta «Reform» teriminden başka hiçbir tasavvurumuz yoksa, eğer bu reformu «madem ki reformdur, o halde iyi bir şeydir !» diye istiyorsak kendi kendimize yazık ediyoruz demektir ! Biraz duralım ve ne istediğimizi düşünelim.

Memleketimizde, uzun zamandanberi eğitim sistemimizle ilgili şikâyetler, başka tip sistemler veya belli konularla ilgili teklifler ileri sürülmüştür. Yerli yabancı eğitimcilerimizin çeşitli meseleler hakkında muhtelif zamanlarda verdikleri raporlar, mütalâalar mahfuzdur. Bu itibarla, son hadiselerin, bizi tamamen hazırlıksız buldukları iddia edilemez. Hattâ eğitim sisteminde kısmî de olsa çok sık değişiklikler yapmakla suçlandığımız da vakidir. Fakat, dar, somut, sınırlı birçok eğitim sorunlarında kendi memleketimizle ilgili araştırmalarımız eksik olduğu gibi, bütün eğitim kurumlarımızı birbiriyle koordine edecek bir millî eğitim teorimiz de geliştirilmemiştir.

Üniversite mevzuat tadilleri üzerinde birçok defalar durmuşsa da öğretim sorunlarını bütün nazarı portesi içinde henüz ele almamıştır.

Üniversitede öğrenci sayısı bir anda artmamıştır. Öğretim üyeliği için aranan şartların bu devamlı şekilde artan öğrenci miktarını karşılayacak sayıda elemanı süratle yetiştirmeye elverişli olmadığı uzun zamandanberi bilinmektedir. İmtihanlara giren öğrencilerin başarısızlık oranları birgünlük hadise değildir. Bütün bu ve daha birçok buna benzer sebepler, uzun süre biriken hoşnutsuzluklara yol açmış ve bugünkü patlamaları hazırlamıştır. Ancak, itiraf edilmelidir ki, zaman zaman üzerinde durulan bu münferit sebepleri topyekûn ele almak ve radikal çareler aramak, maalesef, ancak olayların bu son hadde varmasından sonra mümkün olmuştur.

Yegâne tesellimiz, muhtelif münferid öğretim konuları üzerinde de olsa, bilim kurumlarımızın bu meselede tamamen hazırlıksız bulunmamış olmalarıdır.

İşte bugün yayın alanına çıkan bu değerli monografi, Fakültemizde Hukuk öğrenimi ile ilgili çalışmaların bir kısmını teşkil et-

mektedir. Eserin hazırlanışı, Fakültemizin gerek öğretim gerek im-tihan usullerinde, ağır, fakat devamlı revizyonlar yapma geleneği-nin, dolaylı bir sonucudur.

Fakültemiz kırk yıllık ömrü içinde devamlı yönetmelik ve müf-redat yenilikleri yapmakla beraber, meselenin derinlemesine ele alınmasının önemini muhafaza ettiğini daima kabul etmiştir. Bu hususta ilk çabamız 1958 yılının 7 - 10 Nisan tarihleri arasında Fa-kültemizde toplanan Milletlerarası Hukuk Öğretimi Kongresinde ifadesini bulur. Kongrede ilgi çekici konulara değinilmiş olmakla beraber bunun kendi öğretim sistemimiz üzerinde fazla etkili olma-dığını da teslim etmemiz gerekir. Fakültemizin Hukuk Öğretiminde köklü bir Reform ihtiyacını hissetmesi 1963 yılına rastlar.

Hukuk Öğretimini mezuniyet sonrası staj devresi de dahil ol-mak üzere ele almak; bir taraftan dahil bulunduğumuz Batı hu-kuk sistemini tedris eden yabancı Fakültelerin kendi öğretim sü-reçleri içinde geliştirdikleri yeni tecrübelerin sonuçlarını, diğer ta-raftan da memleketimiz adliyesinin mezunlarımızdan bekledikleri nitelikleri gözönünde tutarak Adalet Bakanlığı, Barolar ve İstanbul ve Ankara Hukuk Fakültelerinin elbirliği ile gerçekleştirecekleri bir Hukuk Eğitimi Reformu denemesine girişmek istenmişti. Bu hu-susta zamanın Adalet Bakanı Sayın Ord. Prof. Abdülhak Kemal Yö-rük ile de bir mutabakata varılmıştı. Ancak, siyasî hayatımızın ol-dukça hızlı ve heyecanlı seyrettiği bu yıllarda muhtelif kurumlarla birlikte uzun vadeli bir program geliştirmesi faaliyetini gerçekle-ştiremeyeceğimizi teslim ettik ve böyle bir işbirliğini daha ileriye ta-lik ederek, öğretim reformu sorununu önce kendi Fakültemiz için-de ele almayı daha doğru bulduk.

Hukuk öğretimi sahasında, bütün diğer branş öğretimlerinde olduğu gibi, düzeltilmesi gerekli birçok hususların bulunduğunu hemen hepimiz kabul etmekteydik. Ancak, rasyonel, bilimsel ve ciddî bir reformu gerçekleştirmek için, onu, sadece *istemek* yeterli değildi. Bir ıslahatın lüzumuna inanmak, onu gerçekleştirmeye yet-seydi, Fakültelerin yetkili kurullarının kısa veya uzun tartışmaları sonunda her teklifi oylyarak bunu sağlayıvermeleri işten değildi. Halbuki, geleceğin genç hukukçularını yetiştirme gibi manevî so-rumluluğu büyük olan bir öğretim kurumu meselenin esash bir hazırlığa, bir inceleme ve araştırma çabasına lüzum gösterdiğini takdir ediyordu. Nitekim, sadece bazı komisyon çalışmalarının so-nucu olan, belli bir bilimsel incelemenin sonucu olmayan bazı müf-

redat değişikliği tekliflerini, Fakülte Genel Kurulu, yeter derecede olgunlaşmamış telâkki ederek reddetmiş ve konunun daha esaslı bir şekilde ele alınmasını gerekli görmüştü.

Biz, Fakültenin çabalarına yardımcı olabilmek için Hukuk Sosyolojisi derslerinin lisans ve doktora seminerlerini bu durum karşısında «Hukuk Öğretiminde Reform» için gerekli ön-çalışmalara tahsis etmeyi uygun bulduk. Bu maksatla, 1964 yılında seminerlerimize devam eden doktora ve lisans öğrencilerini bu konunun muhtelif yönlerini incelemeye davet ettik. Bundan başka Dekanlık aracılığı ile belli başlı Batı Hukuk Fakültelerindeki statü ve müfredat gelişmelerini gösteren dokümanları sağlamaya çalıştık. Doğrudan doğruya öğretim metodları ile ilgili eğitsel sorunlar üzerine de derinlemesine eğilecek etüdlerin, anketlerin hazırlanmasını öngördük. Bu çabalar sonunda aşağıdaki etüdlere hazırlattık :

- 1) Memleketimizde Hukuk Öğretiminin tarihçesi. (Lisans semineri)
- 2) Hukuk Fakültelerinde Komşu Bilim Dallarına ayrılan yer ne olmalıdır ? (Lisans semineri)
- 3) Almanyada Hukuk Öğretimi Reformu için yapılmış olan çalışmaların incelenmesi. (Doktora semineri)
- 4) Fransız Hukuk Fakültelerinin yeni lisans ve Doktora yönetmelikleri ve müfredatı üzerinde inceleme. (Doktora semineri)
- 5) Hukuk Öğretiminde «Case» metod. (Doktora semineri)

Bundan başka, öğrencilerle daha yakından temas sağlanması ve kendilerine öğretim zorluklarında yardım edilebilmesi için, deneme niteliğinde bir «grup çalışmaları» usulü uygulanmaya başlandı. Ancak isteyen öğrencilerin katıldıkları yirmi otuz kişilik gruplar belli bir öğretim üyesinin öğütleri, yol göstermeleri ile öğretim zorluklarını çözmeye çalışıyorlar, bu arada öğretim dışı meselelerini de azçok hocalarına duyurmak fırsatını bulabiliyorlardı.

Nihayet, öğrencilerin genel kültür seviyelerini yükseltmeye matuf bazı çalışmalara teşebbüs edildi. Kendi isteklerini, bilincine varmış oldukları ihtiyaçlarını bildirmeleri için bir ankete tabi tuttular : Gördük ki, öğrencilerimiz, kendi öğrencilik sorunlarına, ekonomik ve politik konulardan daha sonra gelen bir önem sırası

tanımladıkları. Görülüyordu ki, öğrencilerin kendi meseleleri ile daha fazla ilgilenmeleri, kendilerini de içine alan bütün memleketin genel meselelerinin hal suretlerine kavuşmaları nisbetinde mümkün olacaktı. Nitekim sosyal ve politik meselelerini büyük oranda halledememiş toplumlarda öğrenci hareketleri hep bu çeşit sorunlara yönelmiş olduğu halde; gelişmiş, siyasî istikrarını uzun zamandanberi korumuş modern batı toplumlarında bu hareketler öğrenci gruplarının hayat şartları, öğrenci statüleri ve gelecekteki istihdam sahalari gibi asıl öğrenci dertlerine yönelmektedir.

Bizde de dört yıl önce daha çok iktisadî ve siyasî konulara yönelen öğrenci ilgilerinin bugün kendi problemlerine yönelişi de, aradaki nisbet farkları unutulmamakla beraber, bu ortak eğilimin bir örneği gibi yorumlanabilir.

İlgi şiddeti itibariyle, ekonomik ve politik konulardan sonra gelmekle beraber, öğrencilerimizin, 1964-65 yılındaki kendi sorunlarına yönelen ilgileri, muhteva bakımından bugünkü buhranı kısmen açıklayabilecek nitelikte idi. Birçok öğrenci Fakülte'deki başarısızlık sebepleri üzerinde, çalışma metodlarının bilinmemesi üzerinde, Yönetmelik hükümlerinin revizyonu ve özellikle yabancı Hukuk Fakültelerinin yönetmelikleriyle mukayesesi üzerinde duruyor, Hukuk öğretimi ile ilgili ve özellikle tatbikatla ilgili meselelere daha fazla değinilmesini istiyor, yeni kanunlar hakkında öğrencilere bilgi verilmesini bekliyor ve ansiklopedik hukuk kültürlerinin genişletilmesi gerektiğini savunuyordu.

Bunlardan başka gençlik sorunları ve genel olarak Millî Eğitim konu ve sorunları hakkında da ilgi çekici tekliflerin ve sorunların yöneltildiği görülüyordu (1).

Fakültemiz, öğretim reformu konusunda, müfredatla ilgili değişikliklerin daha esaslı incelemeler sonunda ciddi bir şekilde ele alınacağını kabul etmekle beraber, sınav ve öğretim yönetmelikleri ile ilgili olup, uzun zamandanberi şikâyet konusu olan hususları gözönünde tutarak Lisans yönetmeliğinde esaslı tadilleri gerekli buldu. Bir yıla yakın bir çalışmadan sonra Lisans yönetmeliğinde hayli önemli değişiklikler yapıldı: Yıllardanberi uygulanmakta olan üs-ü

---

(1) «Neleri Öğrenmek İstiyorlar?» (A. Ü. Hukuk ve Hacettepe T. S. B. Fakültesinde 1166 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmış ilgi konusu Anket). A. Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları No : 216.

mizan esası bırakıldı. Bir günde dört dersten birden imtihana tâbi tutulma ve birinden başarısızlık halinde, başarılı olanlardan da tekrar imtihana alınma usulü ve jüri toplantıları kaldırıldı. Bu hafifletilmenin bir öğretim zaafı yaratmaması için, geçme notu 5 den 6 ya çıkarıldı ve son sınıflara doğru hafifleyen bir baraj usulü kondu. Hakikatte bu, eski dört dersten sözlü sınav ve birbirine etkili başarısızlık müeyyidesinin bir anda kaldırılmasından doğacak gevşeklikleri önlemeye matufdu. Nihayet, birinci sınıftan başka sınıflarda öğrenci, eleme imtihanlarını kazanırsa üç dönem sözlüye girme hakkını muhafaza ediyordu. Bu dönemlerde de başarı gösteremezse, belge almıyor, ancak yeniden elemelere girmeye mecbur bulunuyordu. İmtihana girme hakkı ise sınırsızdı. Yegâne fren, müterakki harç usulü idi ki bu frenin de eğitsel mülâhazalarla pek ilgisi olmadığı malumdu. Ancak, memleketimizde sınavı başaramamanın nadiren n o r m a l bir tepkiyle karşılanıp, genellikle pek aşırı üzüntüleri davet ettiği ve yıllarca bir s o n h a k heyulasının hem öğrencileri hem öğretim üyelerini büyük bir psikolojik baskı altında bulundurduğu düşünülürse, bu sınırsız imtihan sisteminin eğitsel prensiplere tamamen aykırı, fakat kendi memleketimizin henüz bu prensipleri benimseyemeyen umumî efkârının taleplerine uygun olduğunu ve sırf bu sebeble kabul edildiğini itiraf ediyorduk.

Nihayet, Fakülte olarak elimizde olmayan bir öğrenci arzını kanallı edebilmek müşkülâtı içinde öğretim yaptığımızı, kantitenin kalite aleyhine çalıştığı bu ortamda fazla katı yönetmeliklerin pek de âdil sonuçlara götürmeyeceğini takdir ediyorduk. Kısacası, daha sınırlı imtihan hakkı esasının, daha rasyonel ve daha elverişli öğretim şartlarının tahakkuku haline ertelenmesini düşünüyoruz.

Diğer taraftan, dünyada mevcut eğitim sistemlerini kesin bir şekilde ikiye ayıran kıstasların başında gelen ve bir sistemin uygulandığı memleketin seviyesi hakkında bir ölçü niteliğini taşıyan mezuniyet sonrası eğitimi meselesi Fakültemizde yirmi dört senedenberi daima pek az olan doktora öğrencilerine uyguladığımız yönetmelikte ifadesini buluyordu.

Bu yönetmelik İstanbul Hukuk Fakültesinin eski Doktora Yönetmeliğine göre hazırlanmıştı. Halbuki bu model tahminime göre bazı İsviçre Hukuk Fakültelerinin yönetmeliklerinden mülhem idi ve bazı hükümleri lisans imtihanı verilmeden doktora imtihanının verilebileceğini kabul eden bazı Kantonların tüzüklerini hatırlatı-

yordu. Ancak, Doktora sınıfına girmek için mutlaka Lisans imtihanını verip mezun olmuş olmak, ayrıca üç lisans seminer sertifikası ibraz etmek ve bir yabancı dil bildiğini imtihanla isbat etmek şart koşuluyordu. Bu giriş şartlarına rağmen, doktora sınıfı denebileceğimizi ilk yılda, öğrenci Lisans devresinde okuduğu derslerin konuları içine giren 5 seminer ödevi, 5 konferans (ki tatbikatta bunlar yazılı ödev niteliğinde idi) hazırlamakla mükellef tutuluyordu. Bundan sonra Hukukun klâsik bölünmesine göre Kamu veya Özel Hukuk branşlarından birine dahil bütün lisans derslerinden yeni baştan sınava girme ve Doktora sınıfı imtihanını verme yükümlülüğü altında bulunuyordu. Eğer imtihan başarı ile sonuçlanırsa öğrenci tez yazmaya başlayabiliyordu ki, bunun da sonu bir tez müdafaası safhası idi; başarılı imtihanına rağmen bu müdafaayı yapamazsa tezi geri çevrilebiliyordu.

Doktora yönetmeliğindeki 5 konferans kaydı bir müddet sonra kaldırıldı. Fakat yönetmelik, bugünkü mezuniyet sonrası öğretimi anlayışına cevap vermiyor, belki sadece zaten lisans esnasında kazanılmış ve sınavları verilmiş dersleri tekrar tekrar çalıştırtıyor, halk değimi ile, pekinleştiriyor ve tezi ile yakından uzaktan pek alakası olmayan beş konuda küçük etüdler hazırlatıyordu. Bunların öğrenciye sağlayacağı şey, nihayet bir bilimsel çalışma ve yazma metoduna alışmadan ibaretti. Yoksa bu usulde öğrenci, lisans öğrencisinin üstünde kalan derinlemesine birçok kurları takip etmiyor, sadece herbirinin toplamı 10 ders saatini ve 150 sahifeyi aşmayan iki ihtisas dersini takiple yetiniyordu. Doktora öğrencisi, Lisans üstü öğretimde daha ziyade kendi kendisine bırakılıyordu, çalışması, araştırması hep tek başına oluyor, Öğretim üyesi genellikle, travayların konusunu telkin ediyor ve sonunda da onları okuyup değerlendiriyordu. Ama bütün bunlar, yükünü hocanın taşıdığı ve öğrenciye lisans-üstü seviyede müteaddit ihtisas kurlarını mecburi kılan ve Tezden evvelki öğretimi bir bütün olarak ayrı bir diploma ile değerlendiren bir mezuniyet sonrası öğretimi niteliğini pek taşııyordu.

Bütün bu durumları gözönünde tutan Fakültemiz Doktora yönetmeliği için bir inceleme komisyonu teşkil etti ve gerek memleketimizde, gerek yabancı Hukuk Fakültelerinde uygulanmakta olan çok sayıda Doktora öğretimlerini tetkik ettirdi.

Bunların bir kısmı, öğretim metodlarındaki yenilikleri tedrici bir şekilde kendi usullerine katmış, tadiller kabul etmiş sistemleri;

bir kısmı ise geleneksel doktora usullerindeki tutucu sistemleri temsil ediyordu. Birbirleriyle karşılaştırılınca aradaki farklar bütünü dikkati çekiyordu. Amerikan Hukuk sistemi ve genellikle Common Law memleketlerinin hukuk sistemleri bizden pek farklı olmakla, öğretim metotlarıyla muhteva arasındaki ilişkiyi zedelemekten korktuğumuz için bunları benimseme cihetine gitmedik. Kara Avrupası içinde ise, Mezuniyet sonrası öğretiminde Hukuk alanında en yeni tadilleri Fransa yapmıştı. Hukuk Fakültelerini İktisadî ve Siyasî Bilimleri de içine alan bir zenginliğe kavuşturmuş, Fakültenin yalnız Hukuk Lisansı ve doktorası değil, çeşitli seviyede öğretimleri gerçekleştirip değerlendiren çeşitli diplomalar tevziini mümkün kılmış ve özellikle Hukuk bilimlerinin gittikçe genişleyen ve civar alanlara taşan muhtevasını modern hukuk için anlamını kaybetmekte olan klâsik sınıflamadan kurtarmıştı : Doktora, artık ya Kamu Hukuku ya Özel Hukuk doktorası olacak değildi. Fransızların kabul ettikleri dörtlü Doktora bölümü, genel branşlarda yaygın malûmat sahibi aday yerine, özel branşlarda ve bu branşların hukuka civar alanlarında derinlemesine bilgi sahibi aday yetişmesine imkân sağlıyordu (1). Bundan başka, aday, birçok ihtisas kurlarını aynı devrede takip etmek ve öğrenmekle lisans seviyesinin üstünde birtakım yeni bilimsel buluşlara vakıf olmak imkânına sahip oluyordu. Sınav şekilleri de, öğrencinin yalnız hafızasını değil, fakat yazılı denemelerle tahlil ve terkip kaabiliyetini de yoklayacak şekilde tertip edilmiş bulunuyordu.

Fakültemiz bu esaslara yakın bir doktora şeklini kabul etti ise de, öğretim üyelerinin lisans dersleri ile son derece yüklü olmaları Doktora ihtisas kurlarının adedini evvelki yönetmelikten de az sayıya indirme zorunluğunu ortaya çıkardığından, komisyonca teklif edilen sistem matuf olduğu gayeden uzak bir şekle sokuldu. Bugün dahi, aynı sistemin daha esaslı bir tadili için çaba sarfedilmektedir.

Bütün bunları, belki de, ele alınmaması lâzımgelen bir yerde ele alalım, yukarda belirttiğimiz gibi, TUĞRUL ARAT'ın monografisinin yayınlanış zamanının özellikleri ile ilgilidir.

---

(1) Guide de l'Enseignement Supérieur Universitaire Français, 1963, s. 74. Hukuk doktorası aşağıdaki alanlarda yapılır.

- I — Hukuk ve Sosyal Vakıalar Tarihi
- II — Özel Hukuk
- III — Cezaî İlimler
- IV — Kamu Hukuku

Bugün yayınladığımız monografi, bir Yüksek Öğretim krizi sırasında kamuya arzedilmektedir. Fakülte yayın imkânlarının sınırlılığı, ders kitaplarının Fakültece bastırılması sonunda bütçenin hemen tümünün dergi ve ders kitaplarına tahsisi, bir dergide yayınlanacak makalelerin birikmesi için ayların, mevsimlerin geçmesini beklemek zarureti, böyle, öğretimle ilgili bir monografinin yayımını adeta bir lüks saydırmaktadır. Nitekim, Fakültemiz öğrencileri üzerindeki bir anketimiz de aynı endişe ile pek geç yayınlanabilmiştir. Bu durumdan, müessese değil, fakat sistem sorumludur. Bunun sonucu olarak aktüelliğini kaybetme korkusu olan yayınlara pek girişilememektedir. İlk bakışta akla gelmeyen mâlî zorluklar, eserleri bilimsel önemlerine göre değil, fakat pratik öğretim ihtiyaçlarına göre sıralama zorunluluğu Fakülte dergilerinin dışında daha kısa fasıllarla yayınlanacak ve daha aktüel konulara yönelecek meslek bültenlerinin olmayışı, ders kitabı niteliğini aşan derinlikteki eserlerin ise bu mali imkânsızlıklar içinde hiç basılamayışı, bunun sonucu olarak birçok ders kitaplarının manüel ile trete arası bir ağırlıkta ortaya çıkmaları v.s. gibi sebepler Fakültelerin iç çabalarını değerlendirme imkânını ortadan kaldırmaktadır.

Hiç şüphesiz bütün bunlar, bir kaç haftadanberi patlak vermiş olan yüksek öğrenim krizinin Fakültemizdeki safhalarını açıklamaya yetecek sebepler değildir. Esasen çok yönlü çok faktörlü sosyal olayların bilimsel açıklanışı ne bu kadar acele ne de bu kadar basit olur. Ancak hakikat şudur ki, yüksek öğrenimin ve fakültelerin sorunları öğrenci yönünden olduğu kadar öğretim heyeti yönünden de derinleştirmeye, inşafı ele alınmaya muhtaçtır. Fakültelerin, hattâ fakültelerarası akademik ilişkileri canlı tutmak için Üniversitelerin öğretim sorunlarıyla devamlı olarak meşgul olan görevli heyetleri, program geliştirme komiteleri, müfredat ayarlama organları olsaydı, birçok meselelerin çok daha erken çözüme kavuşturulmaları kaabil olurdu.

Fakülteler, bir çeşit yasama-tasarrufu, daha doğrusu düzen normları koyma tasarrufu niteliğinde olan tüzük, yönetmelik tadillerine daha yatkın, daha müsait davranırlarsa da; müfredat tadillerinden, program tadillerinden, ders koyma, ders kaldırma tasarruflarından, haklı bir endişe ile, daima kaçınırlar ve âşikâr bir bilimsel zaruret olmadıkça yenilik yapmak istemezler. Bunda biraz haklıdırlar, zira öğretim sisteminde yapılacak bir değişme ancak on beş yirmi yıl sonra meyvesini verir ve isabetli olup olma-



dığı ancak o zaman anlaşılır. Mevcut bir dersi kaldırmak acaba, ilerde bir noksan eğitim tehlikesi yaratmayacak mıdır? Yeni bir ders ihdası, acaba gereksiz bir yük teşkil etmeyecek midir? Bütün bu soruları cevaplandırmak için, elde çok ciddi bilimsel deliller olmalıdır. Yüzeyle kalan gerekçelerle Fakültelerin yetkili organları kolay kolay tatmin olmazlar. Bunun içindir ki müfredat tadilleri zaman alan araştırmaları gerektirir. Alman Hukuk öğretiminin reformu için yıllarca süren ve en yetkili elemanların seferber olduğu araştırmaların sonuçları hâlâ tatbikata intikal etmiş değildir (1).

Ders muhtevalarının tesbiti ve tadili ise, akademik hürriyet gibi bir mukavemet edilmez gerekçenin zırhı ile karşılaşır. Her öğretim üyesi neyi uygun görürse onu tedris eder. Gerçi bir resmî müfredattan ara sıra bahsedilir; fakat bu, hakikatte, bu müfredatların istendiği tarihte fiilen okutulan hususun bildirilmesinden ibarettir. Bu itibarla bu müfredatlar sonraki yıllar için norm hizmetini görecektir ve objektiflikte değildir.

Ders muhtevalarının, zamanın gereklerine göre, yeni bilimsel gelişmelere göre sık sık kontrolü ve tadili bazı dallarda zaruret arzeder, özellikle birçok dersler arasında «tedahül» yerine «tamamlanma» sürecinin hakim kılınması için müfredat koordinasyonu mutlaka şarttır. Akademik hürriyet, bundan zedelenmez, bilakis, kuvvetlenir, çünkü makûlleşme imkânı bulur.

Öğretim reformu, hakikatte, ders çeşitlerinin yenilenmesi, müfredatın yeniden gözden geçirilmesi ile de tamamlanmaz. Öğretim tarzının da düzene sokulması, metodların değiştirilmesi ya da geliştirilmesi gerekir.

TUĞRUL ARAT'ın bugün sunduğumuz monografisinde yer alan türlü öğretim metodlarından yararlanmamız, bunun da dokunulmaz bir akademik tercih hürriyeti ile baştan reddedilmemesine bağlıdır. İşe bir ön yargı ile başlamak her türlü gelişmeyi köstekler. Bundan başka, bugünkü taktir metodunun, ki yazar «anlatım metodu» demektedir, yeterli olduğu kanısı yersiz olmakla beraber, kalabalık kitle karşısında uygulanması kaabil yegâne metod oluşu da bir gerçektir. Fakat eğer, bu metodu mutlaka başka metodlarla, yani ancak ufak sınıflarda uygulanabilen metodlarla takviye gerek-

---

(1) Die Ausbildung der Deutschen Juristen (Darstellung, Kritik und Reform), Tübingen 1960.

tiğine samimiyetle inanıyorsak, her ne bahasına olursa olsun u f a k sınıf açma imkânlarını aramalıyız.

Her ders yılı başında bir çeşit mevsim hastalığı gibi Fakülte-lerin *mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrenci* alması için yapılan türlü baskıları, ne kadar istemeye istemeye kabul etmiş olursak olalım, bu kabul, umumî efkârda bir *imkânının mevcut olduğu mâ-nâsına* gelmektedir. Oysaki bu imkân sadece *yetersiz eğitim imkânı*'dır Sonuçtan da sadece buna razı olmak fedakârlığını göstermiş olan öğretim kurumlarımız sorumlu tutulmaktadır.

Belli bir kantiteyi, belli bir miktara indirmek için ne yapmak lâ-zımsa onu gerçekleştirmek lâzımdır. Gece Üniversitesi mi, mektup-la öğretim mi, fazla ders salonu mu, fazla öğretim personeli mi, her ne lâzımsa yapılmalı ve öğretimin psiko-pedagojik gerekleri hi-lâfına birtakım opportünite mülâhazaları ile, yersiz tahammüller ve katlanmalarla *yetersiz eğitimde ısrar* edilmemelidir. Zira, bunun neticelerinden bizzat toplum zarar görmekte ve sorumlu olarak da bu yüke razı olmak gafletinde bulunan fakültelerimiz gösterilmektedir.

TUĞRUL ARAT'ın monografisinde yer alan hiçbir öğretim me-todu yoktur ki anonim kitlelere hitap eden bir konferans tekniği ile bağdaşabilsin. Öğretici ile öğrenci arasında hertürlü beşerî mü-nasebeti, insanca ilişki kurmayı önleyen yığılmalar, her ne baha-sına olursa olsun, hafifletilmelidir ki öğretim metodlarında yapı-lacak tadiller bir sonuç verebilsin.

Bundan başka, uzun zamandanberi özlediğimiz ve Halk Eğiti-mine Hukuk Fakültelerinin ne yolda yardım yapabilecekleri yo-lundaki bir Hükümet sorusuna vaktiyle Fakültemizce verilen cevabî raporda da işaret ettiğimiz, gönüllü adli yardım fonksiyonunu yerine getirecek «Legal - aid» sisteminin Fakülte içinde tesisi öğrenci-nin de yalnız hocalarıyla değil, halkla da gerçek anlamı ile insanî ilişkiler kurmasına yarayabilir. TUĞRUL ARAT'ın bu konudaki açık-lamaları, Fakültemiz açısından üzerinde düşünülecek bir teklif telâkki edilmelidir. Halkı sevmek, halktan yana olmak, soyut bir halk tasavvurunu diline dolamakla olmaz. Halkın, fertlerinin so-mut dertlerine el uzatmakla, akıl koymakla, yardım etmekle olur. Ve bunların Fakülte öğrencilerince yapılması kendilerine meslekî uygulama yapma imkânını verdiği kadar, halkın onlara olan güven

ve sevgisini de arttırır. Bir maddî karşılık almadan elinden tutmak iyiliğini gösteren aydına karşı, kendi halkımızın ne kadar kadirdişinas olduğunu, deneme zahmetine katlanmış olan her aydın bilir.

Sözlerime son verirken, değerli bir monografinin, basılış zamanının özelliği dolayısıyla, zihnimde uyandırdığı bir çok problemleri okuyucunun önüne sermekten kendimi alamayışıma üzülmiyorum değilim; ancak, içinde bulunduğumuz huzursuz eğitim atmosferinin bir hocayı saded dışına çıkartacak kadar etkili bir olay teşkil ettiği düşünülürse bu, belki de gereksiz uzatmalarımından dolayı, mazur görüleceğimi sanırım.

Hattâ bir bakıma, bu dertleşme imkânını bana verdiği için de sayın yazara teşekkür etmek isterim.

Hukuk Sosyolojisi Profesörü  
Dr. Hâlide TOPÇUOĞLU



## İ Ç İ N D E K İ L E R

GİRİŞ	1
BÖLÜM I : TARİHÇE	
I. BAŞLANGIÇTAN «CASE METHOD» UN ORTAYA ÇIKIŞINA KADAR AMERİKAN HUKUK ÖĞRETİMİ	5
II. «CASE METHOD» UN ORTAYA ÇIKIŞI VE SONRASINDA AMERİKAN HUKUK ÖĞRETİMİ	16
A. Genel Olarak	16
B. «Case Method» un Ortaya Çıkışı ve Dayandığı Düşünsel Temeller	17
C. «Case Method» un Gelişmesi	20
D. «Case Method» un Ortaya Çıkışından Sonra Amerikan Hukuk Öğretimi	23
BÖLÜM : II «CASE METHOD» UN BUGÜNKÜ DURUMU	
I. GENEL OLARAK	25
A. «Common Law» a İlişkin Özellikler	25
B. Amerikan Hukuk Öğretimine İlişkin Özellikler	26
II. «CASE METHOD»'UN MAHİYETİ	28
III. «CASE METHOD»'UN DEĞERİ	31

<b>A. Yararları</b>	<b>31</b>
1. Öğrenciyi Düşünceye Yönelmesi	31
2. Öğrenciyi Uygulamaya Hazırlaması	32
3. Öğrenciyi Hukuku Yaşadığı, Gerçeklik Kazandığı Çevrede Öğretmesi	34
4. Derslerin Daha Zevkli ve İlginç Duruma Gelmesi	35
5. Öğrencinin Daha Çok Çalışmasını Sağlaması	35
6. Öğrenciyi Doğmatik Hukuk Anlayışına Saptanmaktan Koruması	36
7. Öğretici Bakımdan Daha Doyurucu Bir Yöntem Olması	37
<b>B. Sakıncaları</b>	<b>38</b>
1. Sentez Yeteneğinin Gücsüz Kalması	38
2. Sistematik Kitaplara Önem Verilmesi	39
3. Hukuka Değil de Hukukçuya Önem Verilmesi	39
4. Hukukun Sosyal Açından Ele Alınmasında Yetersiz Kalması	41
5. Hukukun Tek Kaynağını İnceleme Konusu Yapması	43
6. Kamu Hukukuna Giren Konularda Yetersiz Kalması	44
7. Uygulamanın Bütün Gereklerinin Öğretilmemesi	44
8. Başlangıç İçin Çok Zor Olması	45
9. Uzun Zaman ve Çok Emek Harcanmasına Sebep Olması	46
10. İlginçliğini Çabuk Yitirmesi	47
11. Kalabalık Sınıflarda İyi Uygulanamaması	48
<b>IV. «CASE METHOD» UN UYGULANIŞI</b>	<b>49</b>
<b>A. Uygulamışta Ortaklaşa Özellikler</b>	<b>49</b>
<b>B. Türlü Uygulanış Biçimleri</b>	<b>50</b>

1. Dâvaların Kullanılışı Bakımından	51
2. Derslerde Öğreticinin Rolü Bakımından	53
<b>V. «CASE METHOD» UN GELİŞTİRİLMESİ</b>	<b>55</b>
<b>A. «Case Method» un Yapısında Meydana Gelen Gelişmeler</b>	<b>56</b>
<b>B. Önerilen Bütünleyici Yöntemler</b>	<b>58</b>
1. «Problem Method»	59
2. Seminerler	63
3. «Law Reviews»	64
4. «Moot Courts»	65
5. «Legal Aid Clinics»	66
6. Öğretimde Filmlerden Yararlanma	66
<b>BÖLÜM III : AVRUPA'DA «CASE METHOD»</b>	
<b>I. İNGİLTERE</b>	<b>67</b>
<b>A. Genel Olarak</b>	<b>67</b>
<b>B. İngiliz Hukuk Öğretiminde İzlenen Yöntemler</b>	<b>69</b>
1. Oxford ve Cambridge Hukuk Fakülteleri	69
2. Öbür Hukuk Fakülteleri	72
<b>C. «Case Method» un Uygulanma Şansı</b>	<b>72</b>
<b>II. KONTİNENTAL AVRUPA ÜLKELERİ</b>	<b>74</b>
<b>A. Genel Olarak</b>	<b>74</b>
<b>B. Hukuk Öğretiminde Uygulanan Yöntemler</b>	<b>77</b>
1. Temel Yöntem	77
2. Bütünleyici Yöntemler	78
a. Kur Pratikler	78
b. Tartışma ve Tekrar Kurları	79
c. Seminerler	80
<b>C. «Case Method» un Uygulanma Şansı</b>	<b>80</b>

## BÖLÜM IV : TÜRKİYE

I. GENEL OLARAK	85
II. UYGULANAN YÖNTEMLER	86
III. UYGULANAN YÖNTEMLERİ GELİŞTİRME ZORUNLUĞU	86
IV. AMERİKAN DENEMESİNDEN YARARLANMA İMKÂNI	88
S O N U Ç	93
BİBLİYOGRAFYA	99



## G İ R İ Ő

Toplumun düzeni ve sağlamliğı için dört elle sarıldığımız kurum olan hukuk, onun uygulayıcısı hukukçunun varlığını Şart koşar. Zamanımızda toplum içindeki ilişkilerde meydana gelen giriftlik, ekonomik ve sosyal gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni anlayıŐlardaki kapsam, hukukçunun eskiden sahip olduğu önemi birkaç kat daha arttırmış bulunmaktadır.

Salt, adaletin önemi yönünden düşünüğümüzde, kişilerin ve toplumların üzerinde bu kavramın oynadığı üstün rol, onun tecellisinde büyük payı bulunan hukukçunun omuzlarına çöken görevin niteliğini bize göstermeye yeterlidir (1).

Bugünün hukuk devleti anlayışı ise, hukukçuya toplum içinde özel bir üstünlük tanımaktadır. Artık, kişilerin hayatları, kaderleri ve özgürlükleri tümüyle hukukçuların eline emanet edilmiştir. Bu durumda, kiŐilere değil de hukuka dayanan bir yönetimin, ister istemez, önemli bir dereceye kadar hukukçuların yönetimi anlamına geldiğini söylemek, bir mübalağa sayılamaz (2).

Hukukçunun büyük devrimlerin hazırlanması ve yapılmasında, devletin sosyal yapısının iŐlemesinde ve ekonomik uygulamaya yön verilmesindeki önemi ise, çağımızda çok daha açık biçimde kendisini göstermektedir.

- 
- (1) «Hâkimler vermiş oldukları kararlarla, omuzlarında nizâmı tesis vazifesini taŐımaktadırlar. Tek bir kararda vâki adaletsizlik, âmmeye tevcih edilmiş bir tehdit mahiyetindedir»: Fabrequettes, M. P. (Çev. Adalet Bakanlığınca görevlendirilmiş bir kurul): Adalet Mantiğı ve Hüküm Verme Sanatı, Ankara 1945, sh. 9.
  - (2) Blaustein, A. P. - Porter, C. O. : The American Lawyer, Chicago (U. S. A.) 1954, sh. 32 vd.; Pound, R. : The Lawyer from Antiquity to Modern Times, St. Paul (Minnesota - U. S. A) 1953, sh. VII.

İşte, bütün bu ve diğer birçok sebeplerle hukukçunun yetiştirilmesi, toplumların üzerinde çok durulmuş, tartışılmış önemli bir sorunu haline gelmiştir : İyi bir hukukçu nasıl yetiştirilmelidir? Toplumun bu derece önemli bir rüknü olan hukuk adamı ne gibi niteliklere sahip olmalıdır? Bu gibi sorular, düşünölmeye değer, ilginç birer konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hukukçu hem meslek adamı olmalı, hem de toplumun sosyal ve siyasal hayatında olumlu bir rol oynayabilecek yeterliğe erişmiş bulunmalıdır. O, yalnız müvekkillerinin değil, fakat aynı zamanda yaşadığı toplumun sorunlarını da çözmesini bilmelidir (3).

Türlü incelemelere geçebilecek kadar çok yönlü bir konu bulunan hukukçunun yetiştirilmesi sorununun pek önemli bir bölümü de, hukuk öğretiminde izlenecek yöntemin ne olması gerektiği sorusudur. Çünkü bu yöntem, hukukçunun gerekli niteliklere sahip olmasını sağlayacak temel basamaktır ve ilerinin hukukçusu çalışmalarını, kişilerin ve toplumların sorunlarını çözerken izleyeceği yolu, mesleğinde atacağı adımları, kendisine hukuk öğretirken uygulanan yöntemin etkisi altında ayarlayacaktır. Herşeyden önemlisi de bu yöntem, genç adaya hukukçu olabilmesi için gerekli en önemli unsuru, hukuku bilmeyi sağlayacaktır.

Bugüne kadar öğretim yöntemleri konusunda çeşitli önermelerde bulunulmuş ve bunlar uygulama alanında da denenmiştir. Ancak, sözü geçen yöntemler içinde, genel öğretim sisteminde de temel olan iki tanesi önem kazanmıştır. Bunlar, anlatım (takrir) ve tartışma yöntemleridir. Öbür önermeler daha çok bu iki yöntemin ayrıntılarını, türlerini meydana getirmektedir.

Bilindiği gibi, ölkemizin de içinde bulunduğu Kontinental hukuk sisteminde hukuk fakülteleri, genellikle anlatım yöntemine dayanarak hukuk öğretimlerini yürütmektedir (4). Ancak, skolastik çağlardan beri varlığını sürdüren bu yöntemin bugün artık yeterli olmadığı, hiç olmazsa daha gelişmiş hale getirilmesi ve bazı tamam-

---

(3) Blaustein-Porter : age., sh. 162.

(4) Gover, L. C. B. : Methods of Legal Education, Comparative Legal Education - the Papers of the Ankara Conference on Comparative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 28; Radin, M. : «Modern Legal Education», Encyclopedia of Social Sciences, Vol. IX, sh. 334 vd.

layıcı yöntemlerle pekiştirilmesi düşüncesi, gittikçe daha fazla güç kazanmakta ve aktüalite alanına yerleşmektedir (5).

Muhakkak olan bir husus varsa, o da hukuk öğretiminin daha yeterli bir düzeye ulaşmasının, bunun için de bugünkü sistemde, reform değilse bile, bazı esaslı değişiklikler yapılmasının gerekliliği, bu değişikliklerin biçiminin ve muhtevasının neler olabileceği gibi konuların bütün ağırlığı ile tartışma ortamına yerleştiği bu günlerde, önerilen öbür yöntemleri de gözden geçirerek, ülkemizde izlenen öğretim yönteminin, hukuk öğretiminin amaçlarını sağlamak yönünden, nasıl daha başarılı, daha verimli duruma getirilebileceğini tayin etmenin yararından uzak kalmayacağıdır.

Günümüzde, skolastik öğretim anlayışından henüz tam anlamıyla kurtulamamış bulunan Kontinental hukuk öğretimine karşılık, Amerikan Hukuk Öğretimi çevresi, cesur bir silkinişle yeni yöntemleri bilim dünyasının gözleri önüne serivermiştir. Anlatım yöntemine karşı, öğretimde somutun soyuta üstün tutulması temel düşününe dayanılarak ortaya atılan «case method», işte bu yöntemlerin içinde en çok gelişen ve taraftar kazananıdır. Bu yöntem, Kontinental hukuk öğretimi kurumlarınca henüz benimsenmemesine rağmen, birçok hukuk öğreticisini, hiç olmazsa, üzerinde düşünmeye yöneltecek bazı değerlere sahiptir.

Acaba anlatım yöntemine bir antitez gibi ortaya atılan ve özellikle «Common Law» hukuk sistemine bağlı ülkelerce dört elle sarılan bu yeni yöntem nedir? Bize ne gibi yararlar sağlayabilir?

Bu etüdümüze biz, önce «Case Method» adı verilen bu yöntemi, ortaya çıkışı, gelişimi ve değeri bakımlarından inceleyecek ve sonra da bu yöntemin kendi hukuk öğretim sistemimize getirebileceği yenilik ve yararların neler olabileceği konusu üzerine eğileceğiz.

---

(5) Gover : agm., sh. 28; Radin : agm., sh. 337; Okay, S. : Michigan Hukuk Fakültesinde Hukuk Tahsili ve Öğretim Tekniği, İst. Huk. Fak. Mec., 1962, C. XXVII, S. 1 - 4, sh. 362 - 363.



## BÖLÜM I

### TARİHÇE

#### I. BAŞLANGIÇTAN «CASE METHOD»UN ORTAYA ÇIKIŞINA KADAR AMERİKAN HUKUK ÖĞRETİMİ

«Case Method»un nasıl ve hangi şartlar altında ortaya çıktığını daha iyi anlayabilmek için, çok genel de olsa, Amerikan hukuk öğretimini tarihsel çadırı içinde görmek yararlı olacaktır.

Koloniler devresi Amerikası (1), kavram olarak hukuk sistemine ve bunun tabii sonucu, hukuk mesleğine yabancı bulunmaktaydı.

Püritenlerin New England'ında dinin her alandaki egemenliği hukukta da kendisini göstermişti; kaynak olarak İncil'in benimsendiği bu ortamda, Mukaddes Kitap'ı okuyabilen herkes, yeterli hukuk bilgisine sahip sayılabiliyordu (2). Öbür kolonilerde ise, kolonistlerin İngiltere'den ayrılışlarında hakkında edindikleri kötü izlenimler, «Common Law»un hukuk sistemi olarak buralarda benimsenmesini henüz şüpheli kılıyordu. Ayrıca, Amerika'nın genç kolonistleri, aralarında bulunan hukukçuların ikinci sınıf kimseler olmaları, küçük hesaplar peşinde koşup bir iki kuruşluk çıkarları için halk arasında tartışmalar çıkarmaları, anlaşmazlıkları körüklemeleri sebebiyle de, hukuk ve hukukçuya karşı olumsuz düşünceler edinmişlerdi (3).

---

(1) Bu devre 17. yüzyıla rastlamaktadır; Geniş bilgi için bk. Nevins, A. - Commager, H. S. (Çev. İnalçık, H.): Amerika Birleşik Devletleri Tarihi, İstanbul 1961, sh. 14 vd.

(2) Radin: agm., sh. 337; Pound: age., sh. 133.

(3) Harno, A.J.: Legal Education in the U.S., San Fransisco (U.S.A.) 1953, sh. 18; ayrıca bk. Pound: age., sh. 130 vd.

Bu durum 18. yüzyılın ikinci yarısına kadar böyle devam edip gitti. Ancak bu dönem içindedir ki, Amerika'da hukuk ve hukukçu ihtiyacı belirgen bir hal almaya başladı.

Gerçekten bu dönemde özgürlük mücadelesi, Amerika'da geniş ve hızlı bir iktibas (reception) hareketine sebep oldu. Özgürlüklerinin kaynağının «Common Law»da bulunduğunu farkederek kolonistler, bu hukuk sistemini birdenbire benimseyiverdiler (4). Ayrıca, ihtilâlde ve ihtilâl sonrası dönemde, Cumhuriyetin kuruluşunda, Amerikan hukukçularının gerek düşünce, gerek eylem alanında oynadıkları önemli rol ve kazandıkları üstün başarı (5), onlara toplumun gözünde saygı kazandırdığı gibi, hukukçunun toplum hayatındaki rolünün önem ve değerinin kavranmasına da yol açtı (6).

Böylece gelişmeye başlayan hukuk hayatı ortaya bir sorun çıkarıyordu : Hukukçunun yetiştirilmesi... «Common Law»un iktibasını sonucunda İngiliz hukuk sistemi Amerika'yı etkileme alanı içine alınca, buna koşut olarak o tarihte İngiltere'de var olan hukuk öğretimi biçimi Amerika'da da benimsendi.

«Common Law», mahkeme kararlarına dayanan ve uygulamayla yakından ilgili bulunan bir hukuk sistemi olduğundan, bu sistemde hukukçu için önemli nokta, mahkemelerin karar verirken izledikleri yol ve bu kararların niteliği olduğundan, İngiltere'de hukuk öğretimi de buna göre bir biçim kazanmış ve bilimsellikten uzak, tümüyle uygulamanın nitelendirdiği bir yola girmişti (7). Hukuk, fakültelerde değil, uygulamada öğretiliyordu ve bu görevi üzerine alan kurumlar, hukukçuların çalışma yerleri ile, özellikle hukuk öğretimi bakımından bunların gelişmiş, örgütlenmiş, daha bir kurumsallaşmış biçimleri olan «Inns of Courts» idi (8).

İşte bu yetiştirme sistemi Amerika'yı etkilediği andadır ki, «Inn»lerde yetişmiş hukukçular büyük bir rağbet görmeye başladı-

---

(4) Radin : agm., sh. 337.

(5) Örneğin, Bağımsızlık Bildirisini imzalayan elli altı kişiden yirmi beşi ve Anayasa Konvansiyonunun elli beş üyesinden otuz biri hukukçu idiler : Pound : age., sh. 178.

(6) Harno : age., sh. 18.

(7) Harno : age., sh. 15-16.

(8) İngiliz hukuk öğretiminin geçirdiği tarihsel evreler konumuzun dışındadır kaldığından etüdümüze alınmamıştır. Bu hususta ve «Inns of Courts» hakkında bilgi için bk. Harno : age., sh. 4 vd.; Pound : age., sh. 77 vd.

lar. Hattâ, bazı kimseler «Inn»lerde yetişmek üzere İngiltere'ye git-tiler. Bu durum, İngilizlerin, hukukçunun uygulamadan yetişmesi ilkesinin Amerika'da benimsenmesi ve yerleşmesi sonucunu doğurdu; hukukçu, belirli bir öğretim kurumunda okumak, daha doğrusu okutulmak ile değil de, uygulamada, hukukçuların bürolarında, onların yanında öğrenmek, yetişmek yolu ile mesleğe girebilecekti. Hukuk bir sanat, bir teknikti ve ancak bu tekniği bilenlerin yanında geçirilecek bir çıraklık (apprenticeship) dönemi sonucu öğrenilebilirdi. Bu sıralarda kollejlerin müfredat programlarında hukuk dersleri yer almıyordu. Hukukçu olmak için yeterli ve gerekli şart, sözü geçen çıraklık devresinden geçmekdi (9).

Hukukun bir sanat, bir teknik olarak kabul edildiği bu evrede bile, onun kitaplardan öğrenilecek bazı noktaları da bulunduğu gözden kaçmış değildi : Hukukçu adayının hukuk kitaplarına da ihtiyacı vardı; ancak, o tarihte bu gibi kitapların sayısı pek sınırlıydı. Genç adayın yetişmek için başvuracağı okuma araçları, Coke'un «Institutes» ve Finch'in «Law» adlı kitapları ile otuz kadar «English Law Reports (10)»dan meydana geliyordu (11).

İngiltere'de William Blackstone'un Oxford'a hukuk dersleri vermek üzere tayin edilmesi (1753) bu döneme rastlamaktadır. Bu olay, Anglo - Amerikan hukuk öğretiminin tarihçesinde önemli bir yer tutar. Çünkü Blackstone, İngiltere'de sistemli bir biçimde hukuk dersi veren ilk hoca ve kitabı «Commentaries» ile de, «Common Law»un sistemli ilk büyük hukuk yapıtını veren yazardı. Üstelik Blackstone, hukukçunun uygulamadan yetişmesine karşı çıkararak bir hukuk öğretimi sistemi kurma çabasına girişmişti (12).

Bu çabasında İngiltere'de başarı kazanamayan Blackstone'un Amerikada etkisi çok büyük oldu. Bir kere, «Commentaries» hukuk

---

(9) Bk. Harno : age., sh. 19; Radin : agm., sh. 337; Pound : age., sh. 156 vd.

(10) Bunlar mahkemelerde tartışılmış ve hükme bağlanmış dâvaların tutanaklarını içine alan yayınlardır : «Law Reports», Black's Law Dictionary, ed. 4, St. Paul (Minnesota) 1951, sh. 1032.

(11) Radin : agm., sh. 337; bilhassa Coke'un «Institutes»ı temel kitap sayılıyordu. Bu kitap ise, hukuk öğrenmeye başlayan öğrenci için çok zor olduğu gibi, sistemden ve bilimsellikten uzak bir üslup ile yazılmış olması sebebi ile hukuk kültürü verecek nitelikte de değildi : Harno : age., sh. 20.

(12) Hukuk öğretimi tarihinde büyük bir isim olan Blackstone hakkında bk. Harno : age., sh. 8-15.

öğrenmek için temel yapıt olarak kabul edildi. Hemen her hukukçunun başvurduğu bu kitap ile Amerika'da bir aydınlanma dönemi başlamış oluyordu. Artık hukuk kitaplarına ilgi duyuluyor ve büyük önem veriliyordu. Ancak Blackstone'un hukuk öğretiminin sistemeleştirilmesi ile ilgili olarak ileri sürdüğü düşüncelerin olumlu sonuçlarını meydana getirmesi için zamanın erken olduğu bu dönemde hukuk öğrencisi, hâlâ kendi kendini yetiştiriyor ve çıraklık yolundan geçerek hukuk mesleğine giriyordu. İşte Blackstone'un ilk başarısı, bu kendi kendini yetiştirme evresinde, «Commentaries»inin herkes tarafından aranılan bir kitap haline gelmesindeydi (13).

Ayrıca, kitabının her hukukçunun başvurmak gerekliliğini duyduğu bir yapıt haline gelmesi, bir süre sonra Blackstone'un savunuculuğunu yaptığı düşünün Amerikan hukuk çevresinde başarı kazanmasına yol açtı. Onun etkisi ile yetişen hukukçular, düşünlerinden esinlenerek hukukun yalnızca bir hüner olmadığı, ekonomi, politika ve sosyoloji ile birlikte, bir sentezin parçalarını meydana getirdiği, toplumun sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel hayatında önemli rolü bulunan bir meslek olduğu ve hukukçunun geniş ve sistemli bir öğrenim sonucu yetişmesi gerektiği kanısına vardılar (14).

Blackstone'un Amerikan hukuk çevresine getirdiği bu anlayış, 1700 lerin ikinci yarısından başlayarak, hukukçu yetiştirme sisteminin uygulamadan kurtulup üniversiteye geçmesini hazırlayan bir ortamın yaratılmasına etken oldu. Bu ortamın yaratılmasının olumlu sonucu da, o güne kadar programlarında hukuk derslerine yer vermeyen Amerikan üniversitelerinde hukuk kürsülerinin kurulmasıyla alındı (15).

İlk hukuk kürsüsü, 1779 da, Thomas Jefferson'un aracılığı ile «William and Mary's College» da kuruldu. Bunu, 1790 da Philadelphia Kolejinde kurulan kürsü izledi. 1793 de ise, Amerikan hukuk öğretimi tarihinin çok önemli kişilerinden biri olan James Kent, Columbia Kolejinde hukuk dersleri vermeye başladı (16). Bugün

---

(13) Harno : age., sh. 21.

(14) Bk. Harno : age., sh. 22-23.

(15) Harno : age., sh. 23.

(16) James Kent 1793 yılında ayrıldığı bu görevine 1823 de yeniden başladı. Kent, dersleri ve bu derslerden ortaya çıkan «Commentaries on American Law» adlı yapıtı ile Amerikan hukukunun ilk büyük hocası ve sistemcisidir. (Bk. Harno : age., sh. 25 vd.)



Amerikan hukuk öğretiminin en önemli ve en ünlü kurumu olan Harvard Üniversitesinde kurulan profesörlüğe ise, 1815 de hâkim Isaac Parker atandı (17).

Bu ilk adımların öbürlerine yol açtığı (18) bu dönemden sonra, Hoffman ve özellikle Kent gibi büyük hukuk hocalarının da etkile-riyle, hukukun üniversitelerde ve geniş bir kültür verilerek öğretil-mesinin gerekliliği düşüncesi daha bir güç kazanmaya başladı: Hu-kukçu toplumun bütün sorunlarını kavrayabilen bir kültüre sahip ol-malıydı; o, yalnızca yalnız bir teknisyen değil, sosyal ve siyasal esasların derinliğine idrakine varmış, üstün düşünce yeteneğine erişmiş bir kimse olmalıydı. Bu duruma ise, ancak sistemli ve kap-samlı bir öğretimin aracılığı ile ulaşılabilirdi (19).

Böylece, bir yandan hukuk öğretiminin uygulamadan üniver-siteye geçmesi konusunda ilk temeller atılmış, öbür yandan da Ame-rikan hukukuna değgin ilk sistemli yapıtlar ortaya çıkmış bulun-u-yordu. Bu durumu hukuk okullarının açılışının izlemesi tabii bir so-nuç olacaktı. Ancak, ilk bağımsız hukuk okulunun yine de uygulama alanından doğduğunu belirtmek gerekir. Bir Princeton mezunu olan Tapping Reeve, hukukçuluğa başladıktan sonra, bürosuna çıraklık dönemlerini geçirmeye gelen hukukçu adaylarını yetiştirmek için geleneksel çıraklık (apprenticeship) yolundan sıyrılarak, onlara an-latım (takrir) yolu ile bilgi vermeyi denemiş (1782) ve kısa bir süre sonra, 1784 yılında, bürosunu bir uygulama okulu haline getirmiş-ti (Litchfield Hukuk Okulu) (20). Litchfield, kendi alanında oldukça başarı kazandı ve bundan dolayı da onun benzeri birçok uygu-lama okulu daha açılıverdi. Ancak, bu sonuncular hem kısa ömürlü oldu, hem de Litchfield'in başarısına ulaşamadı. Bu uygulama okul-larının en önemli yanları, sistematik bir öğretim aracılığıyla hukuk öğrenmek isteyen öğrenciler ile, şimdilik buna hazır olmayan kolej-ler arasında bir köprü görevini görmüş olmasıydı (21).

(17) Parker'ın 1815 de atandığı bu profesörlük, 1779 da Isaac Royall adlı bir ülkücünün vasiyeti sonucu Harvard Üniversitesine verilen para aracılığıyla kurulmuştur. Bk. Harno : age., sh. 24.

(18) Bu konuda bk. Harno : age., sh. 24-25.

(19) Harno : age., sh. 27.

(20) Harno : age., sh. 28 vd.

(21) Read : Training for the Public Profession of the Law, Carnegie Foundation Bulletin, 1921, Vol. XV, sh. 133 (Harno : age., sh. 30 dan naklen); ayrıca Litchfield Hukuk Okulunun tarihçesi ve onun Amerikan hukuk öğretiminde sahip olduğu değer hakkında geniş bilgi için bk. Fisher, S. H. : Litchfield Law School, Yale (U. S. A.) 1946.

Bütün bu gelişmeler bir başlangıç olmaktan ileri gidemedi; hukukçu, aslında hâlâ kendi kendisini yetiştiriyor ve çıraklık devresini geçirerek mesleğe giriyordu. Değişen sadece üniversitelerin hukukla ilgilenmeleri ve bir de üniversite öğretiminin gerekliliği ile ilgili düşüncelerin hukukçuların kafasında yer etmeye başlamasıydı (22).

Hukukçuların üniversiteye, üniversitelerin de hukuka ilgi duymaya başlamalarının başka bir sonucu da öğretimde yöntem sorununun ortaya çıkması oldu. İlk dersler, Kontinental hukuk öğretiminin geleneksel yöntemi, anlatım (takrir) yolu ile verilmeye başlandı. Buna göre, öğreticiler dersi anlatıyor, bu anlatılanlar ayrıca yazılarak öğrencilere dağıtılıyor ve yapılan yoklamalarla da öğrenciler denetleniyordu (23). Örneğin, ilk hukuk okulu Lichfield'de öğretim şöyle yürütülmekte idi : Günde bir buçuk saat öğrenciye ders anlatılıyor ve öğrenciler de bu anlatılanları not ediyorlardı; öğrenciler aldıkları bu notları, derslerden sonra, defterlere temize çekmekle yükümlü tutuluyorlardı. Ayrıca, derslere yardımcı olmak üzere kitaplar okunuyor ve bütün bunlara ek olarak da, örnek mahkemeler diyebileceğimiz, «Moot Courts» düzenlenerek öğrencinin uygulama ile daha yakından tanışması sağlanmağa çalışılıyordu (24).

Amerika'da üniversitelere bağlı hukuk okullarının açılış evresi 1800 lerde başlamakta ve ilk hukuk fakültesini açmak şerefi de Harvard Üniversitesine ait bulunmaktadır (25). Isaac Parker, 1815 de buraya hukuk hocası tayin edildiğinde verdiği ilk söylevde, hukukun bir bilim olduğunu, bu bilimin kolejlerde öğretilmesinin gerekliliğine inandığını açıkca belirttikten sonra, öğrencilerin, uygulama hakkında bilgi edinmek üzere staj yapmadan önce iyi bir hukuk öğrenimi yapabilecekleri, üniversiteye bağlı bir hukuk fakültesi-

---

(22) Bak. Harno : age., sh. 27-28.

(23) Llewellyn, K. N. : «Case Method», Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. III, sh. 251.

(24) Harno : age., sh. 30; ayrıca belirtilmesi gerekir ki, bu evrede öğretim, genellikle uygulamadaki ihtiyaçları karşılayacak biçimde yapılmakta idi. Henüz hukukun bir teknik olduğu anlayışının gücünü yitirmediği ve mesleğe atılacak kimseden, yalnızca bu mesleğin gereklerini, hünnerlerini öğrenmesi istendiği, hukukun bir bilim olarak kabul edilmediği bu zamanda, öğretimin de yalnızca onun uygulamaya değgin yönünü gösterebilecek biçimde yapılması çok tabii idi.

(25) Blaustein-Parker : age., sh. 165; «Legal Education», Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, sh. 872.

nin kurulmasını önerdi (26). Parker bu emeline 1817 de kavuştu. Böylece, bugünün ünlü bilim kurulu Harvard Hukuk Fakültesi kurulmuş oluyordu. Bu kuruluşu, 1826 yılında Yale Hukuk Fakültesi-nin açılışı izledi ve bunlara başka fakülteler de eklenince 1860 yılında Amerika'da etkinliğe geçmiş hukuk fakültelerinin sayısı yirminin üstüne çıkıverdi (27).

Ancak, bu gelişmelerin çok etkili olduğu söylenemez. Çünkü, yukarda açıldığını belirttiğimiz okulların önemli bir kısmı verimli olmaktan uzaktı; hattâ bunların bir kısmı açıldıktan kısa bir süre sonra tekrar kapandı. Bir kısmı ise, uzun bir süre aralıklı olarak etkinlikte bulunduktan sonra istikrar kazanabildi. Bu fakültelerdeki öğretimin biçimi de uygulamaya değgin yetiştirme sisteminin biraz daha gelişmiş olması olmaktan ileri gidememiş bulunuyordu. Kısacası, bu evrenin tek mutlu yanı, salt hukuk öğretimini konu edinen fakültelerin ortaya çıkması, böylece de hukukun bilimsel bir öğretim konusu olması bakımından kesin adımın atılmış bulunmasıydı (28).

Burada, bilimsel hukuk öğretimindeki gelişmelerin böylesine ağır yol almasında önemli rol oynayan etkenlerden söz etmeyi gerekli bulmaktayız.

Bir kere, bilimsel hukuk öğretiminin düşünsel alanda genel bir saygı kazanmasına, birçok değerli hukuk hocasının yetişerek yapıtlar vermiş bulunmasına, hukuk öğretimini amaç edinen fakültelerin açılmasına ve bunlar aracılığıyla İngiliz hukukundan bağımsız bir Amerikan hukukunun oluşmaya başlamasına (29) karşın, uygulama alanında çalışan hukukçuların çoğunluğunda egemen düşün, hâlâ, hukukun bir teknik, bir sanat olduğu yolundaydı. Bu sebeple çoğunluk hukukçular çıraklık sistemi ile yetişmeye sıkı sıkıya sarılmakta devam ediyorlar, bilimsel öğretimi reddiyorlardı (30). Onlara göre, hukukçu olmanın yolu uygulamacının çalışma yerinden geçmekteydi ve üniversitede hukuk öğrenimi, isteğe kalmış bir lüksten başka anlam taşımıyordu (31).

---

(26) Harno : age., sh. 36-37.

(27) Harno : age., sh. 36; Porter-Blaustein, bu sayıyı 1850 de 15, 1860 da 21 olarak vermektedirler : age., sh. 165.

(28) Harno : age., sh. 38-39.

(29) Bk. Pound, R. «Legal Education - The United States -», Encyclopedia Britannica, ed. 14, Vol. XIII, sh. 875.

(30) Harno : age., sh. 39.

(31) Radin : age., sh. 338.

Bilimsel hukuk öğretiminin evrimmesini baltalayan, birincisinden çok daha zorlu öbür etken ise, sosyal ve siyasal bir nitelik taşımaktaydı. Bu, düşün babası Jefferson olan ve onun adıyla anılan demokrasi anlayışının bir sonucu olarak doğan, örgütlenmiş meslek kavramına yer vermeyen düşüncenin (32), kamu oyununda benimsemesi ile, geniş bir etki alanı kazanmasında ifadesini buluyordu (33). 19. yüzyılın ilk yarısında en etkili noktasına ulaşan bu düşünce taraftarları, herkesin istediği işle uğraşmakta serbest ve eşit olduğunu, hiçbir mesleğe girişin bazı ön şartlara bağlanamayacağını şiddetle savunuyorlardı (34). 1928 yılında çok aşırı taraftarı Andrew Jackson'un Başkan seçilmesi ile bu düşünce, her alanda somut sonuçlarını göstermeye başladı. Bu durumdan hukuk mesleğinin de etkilenmesi pek tabiiydi. Nitekim, sözü geçen dönemde hemen hemen bütün eyâletler, hukuk mesleğine giriş için öngördükleri şartları tümü ile kaldırdı (35); artık herkes istediği anda hukukçu olabiliyordu. Hukuku meslek edinmek için özel bir yetişmenin şart olmaktan çıkmasıyla, hukuk öğretimi de bir süre için değerini yitirdi ve bir ihtiyaç olmaktan uzaklaşverdi (36).

İşte, Amerikan hukuk öğretimi tarihinin en önemli kişisi hâkim Joseph Story'nin ortaya çıkışı, böyle çetin engellerin varlıklarını en yeğün biçimde duyurduğu ve bilimsel hukuk öğretiminin çok zayıf bir noktada bulunduğu bu döneme rastlamaktadır.

Isaac Parker'ın Harvard Hukuk Fakültesini istenilen düzeye getirmekte yetersiz kalması dolayısıyla kendisine yöneltilen muhalefete dayanamıyarak görevinden çekilmesinden (37) biraz sonra, 1829 yılında Nathan Dane adında ülkücü bir hukukçu Harvard'a kendi adıyla anılacak bir hukuk profesörlüğü açılmak için bağışta bulundu; yine onun isteği üzerine bu açılan profesörlüğe ilk «Dane» profesör olarak hâkim Joseph Story tayin edildi (38).

---

(32) Bk. Pound : age., sh. 182.

(33) Bk. Pound : age., sh. 235.

(34) Pound : age., sh. 236.

(35) Bu konuda geniş bilgi için bk. Pound : age., sh. 227 vd.

(36) Harno : age., sh. 39-40.

(37) Bk. Harno : age., sh. 40-41.

(38) Burada bizlere ders olması gereken bir konuya değinmek istiyoruz. Yukarıda da Isaac Parker'ın Harvard Üniversitesine ilk hukuk hocalığı tayin edilmesinin Isaac Royall adlı ülkücünün vasiyeti ile sağlandığını belirtmiştik. Görülüyor ki, Birleşik Amerika, hukuk öğretiminde bugün ulaştığı görkemli düzeyini herşeyden önce ülkücü yurttaş-

Bu olay hukuk öğretiminin üniversitelerde yapılması akımına yepyeni ufuklar açmıştır. Story, «Supreme Court» üyesi olmaktan başka, çok tanınmış bir hoca ve yazardı da (39). Göreve başladığı anda, önemsiz ve yalnız çevresinin sınırlı sayıdaki öğrencilerinin ihtiyacına cevap verebilecek durumda bulunan Harvard Hukuk Fakültesi, onun kısa bir süre içinde yaptığı büyük ün ile ulusal bir öğretim kurumu haline geldi. Amerika'nın her köşesinden birçok öğrenci, «Law office»lerdeki çalışmalarını bırakarak Story'den hukuk öğrenmek amacıyla Harvard'a koştular (40).

Story, zamanının hukukçu yetiştirme sistemini (apprenticeship training) dar, etkisiz ve yetersiz buluyordu. Ona göre, hukuk öğretimini bilimsel temellere dayamak gerekiyordu; hukuk da, diğer bilim dalları gibi, ancak üniversitelerde öğretilirdi (41). Böylece bilimsel hukuk öğretiminin gerekliliğini ortaya koymuş bulunan Story, daha ileri giderek, bu öğretimin kapsamını da çiziyordu : Öğrenci, bir yandan hukukun temelleri, ilkeleri ve uygulama yolları konusunda eksiksiz bir bilgiyi edinmeliydi; ancak bu bilgi, hukukçu olabilmek için yeterli değildi; hukuk, tarih, felsefe ve diğer bütün sosyal bilimlerle ilişkisi bulunan bir bilimdi, o halde hukuk öğrencisinin, öbür yandan da, bütün bu bilim dallarını irdelemesi ve üstün bir düşünsel yeteneğe erişmesi gerekiyordu. Böylesine geniş bir öğrenimin, öğretim süresi sınırlı bulunan hukuk fakültesinde sağlanması imkânsızdı. Zaten Story'nin de böyle bir savı yoktu. O, öğrencinin hukuk fakültesine geldiğinde insana değgin bütün bilimlerle ilgili kurmuş ve üstün bir düşünsel yeteneğe erişmiş bulunması gerektiğine inanıyordu; böyle bir öğrenciye hukuk fakültesinin vereceği ise, yalnızca onun hukuk alanında yetişmesini sağlayacak, onu hukuk mesleğine hazır duruma getirecek, salt hukuka değgin bilgiler olacaktı (42).

Görülüyor ki, Story, hukukun öbür sosyal bilimlerle yakın ilişkisini ve onlar olmaksızın hukuk öğreniminin bütünlenemeyeceğini

---

larının bu yolda gösterdikleri maddî ve manevî büyük fedakârlıklarına borçlu bulunmaktadır.

- (39) «O, Amerikan adalet tarihinin doruklaşmış kişilerinden, Marshall ve Kent ile birlikte de Amerikan hukukunun mimarlarından birisi idi» : Harno : age., sh. 42.
- (40) Griswold, E. N. : English and American Legal Education, Journal of Legal Education, 1958, Vol. X, No. 4; sh. 431.
- (41) Harno : age., sh. 43.
- (42) Bk. Harno : age., sh. 45-48.

açıkça belirtmiş, ancak, bunları öğretim yönünden ayırmak gerektiği kanısına varmıştı. Hukuk öğretimi bir meslek öğretimi biçiminde ele alınacak, öğrenci, bu meslek öğretimi evresine geçmeden önce liberal öğrenimini tamamlamış olacaktı. Harvard Hukuk Fakültesine günümüzdeki ününü sağlayan büyük hukuk adamının bu düşünceleri, Amerikan hukuk öğretiminin bugünkü biçimini çizmektedir. Gerçekten Story'nin düşünceleri, bugün Amerikan hukuk öğretimi sisteminin kişiliğini meydana getiren şu temellerin yerleşmesine, doğrudan doğruya ya da dolayısıyla, en büyük etken olmuştur :

1. Uygulamadan yetişme yolunun ortadan kalkması ve hukuk öğretiminin «Law office»lerden üniversiteye geçmesi;

2. Hukuk öğreniminin yüksek öğrenim düzeyinin üstüne çıkması ve bir kolleje bitirdikten sonra yapılan meslek öğrenimi (graduate study) durumuna gelmesi;

3. Öğrenimin ulusal bir nitelik kazanması; yani, fakültelerde, bunların buldukları eyâletler hukukunun değil, bütün Amerikan hukuk sisteminin bir bütün halinde okutulması, böylece de ülkenin her yanından gelecek öğrencilerin öğrenime katılmasının sağlanması;

4. Hukuk öğreniminin, hukukun kuramsal ve uygulamaya değgin yönlerini özünde birleştiren bir kapsama sahip olması (43).

Ancak, bu oluşum zamanla gerçekleşti : Story'nin döneminde, onun çabaları ve etkisi ile hukukun bir bilim dalı olduğu, öğretiminin de üniversitede yapılması gerektiği düşüncesinin başarı kazandığı, özellikle Harvard başta olmak üzere hukuk fakültelerinin kendilerine çekidüzen verdiği ve bazı yeni fakültelerin açıldığı bir gerçektir; ama, madalyonun bunlar kadar gerçek olan bir de öbür yüzü vardı ki, o da hukuk mesleğine giden yolun hâlâ hukukçuların bürosundan geçmesi ve bu meslekten olanların çoğunluğunun bi-

---

(43) Bk. Griswold : agm., sh. 431-432; ayrıca Blaustein-Porter : age., sh. 166-167; burada şunu da belirtmek isteriz ki, öğrencinin hukuk fakültesine sosyal bilimlerle ilgi kurmuş, onlara, dolayısıyla hukuka olan yabancılığını gidermiş olarak gelmesi gerektiği üzerinde durmakla Story, hukuk öncesi öğretimin (prelegal education) önem ve yararına da parmak basmış bulunmaktadır. Bk. Blaustein-Porter : age. sh. 166.

limsel hukuk öğretiminin değeri konusunda şüphe sahibi bulunmalarıydı (44).

Bu evrede de hukuk fakültelerinde öğretim yine anlatım yöntemi ile yapılmaktaydı. Kitaplar ise, anlatılanların bütünlenmesine yardım eden gereçlerdi. Derslerin sonunda yapılan yoklamalar ile de, hem öğrenci çalışmaya teşvik ediliyor, hem de derslerin eksik kalan yanları gideriliyordu (45).

Bu öğretim yöntemi Amerikalı hukukçuda bir türlü güven sağlayamamıştı. Gerçi, dersler mümkün olduğu kadar uygulamaya dönük tutulmakta ve öğrenciye daha çok teknik hukuk bilgisi verilmekteydi; ancak, yukarıda da belirttiğimiz gibi, Amerikalı hukukçu, uygulamada bir çiraklık devresinden geçilmeden, üniversitede salt anlatım yolu ile hukukçu yetişebileceği savını duraksız olarak karşılıyordu. Bilimsel öğretimin savunucuları ise, bu yolu üstün kılmak için çaba göstermekten geri durmuyor, başarıya ulaşmak için yeni tedbirlere başvurmağa çalışıyorlardı.

İşte bu sıralarda ortaya çıkan önemli bir yenilik, bilimsel öğretim yolu taraftarlarının başarısını kesin kılacak bir ortamı hazırlayıverdi. Bu yenilik, öğretim yöntemine ilişkin bulunuyor ve yalnız Amerikan hukuk öğretiminde bir devrime yol açmakla kalmıyor, aynı anda skolastik Avrupa öğretim yöntemlerine karşı da yepyeni bir anlayışa varlık kazandırıyor. Anlatım yönteminin eski sistem (apprenticeship training) taraftarlarını tatmin edemiyen yanlarını giderecek bir niteliğe sahip bulunan bu yöntem aracılığıyla ki, Amerika'da hukuk öğretimi bugünkü durumuna gelmiştir. Eğer bu radikal değişme olmasaydı, bilimsel hukuk öğretimi sistemi, hukukçunun uygulamadan yetişmesi yolunu kolay kolay bir kenara itemezdi. Bu yöntemdir ki, eski sistem taraftarlarının üniversitede hukuk öğreniminin öğrenciyi hukuk mesleğine yabancı kılacağıyla ilgili inançlarını değiştirmiş ve bilimsel hukuk öğretimine uygulama yönünden de değer kazandırarak, onu temel öğretim yolu durumuna getirmiştir (46).

(44) Bk. Harno : age., sh. 49; esasında, Jackson demokrasisinin ağırlığını devam ettiren baskısı altında, hukukun bilimsel öğretiminin değerlerini ve buna toplumun çıkarı için duyulan ihtiyacı anlatmaya çalışan sesler henüz pek zayıf kalmaktaydı. Bk. Harno : age., sh. 49.

(45) Bk. Harno : age., sh. 51; «Legal Education-the United States-», Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, sh. 872; Michigan Hukuk Fakültesiyle ilgili örnek için bk. Okay : agm., sh. 368 vd.

(46) Die Ausbildung der Deutschen Juristen, Tubingen 1960, sh. 11-12.

## II. «CASE METHOD»UN ORTAYA ÇIKIŞI VE SONRASINDA AMERİKAN HUKUK ÖĞRETİMİ

### A. Genel Olarak

Yukarıda gördüğümüz gibi, 1870 yılında Amerika'da hukuk öğretiminin izleyeceği yol konusunda tam bir duraksama vardı. Hukukçunun uygulamadan mı yetişmesi gerektiği, yoksa üniversitenin hukukçu yetiştirmede gerekli tek araç mı olduğu tartışılardursun, gittikçe güçlenen ikinci düşün taraftarları da bilimsel hukuk öğretiminin bütün ihtiyaçları karşılayabilecek yetkinliğe erişmesi için ellerinden geleni yapmaya çalışıyorlardı. Story modern Amerikan hukuk öğretiminin temellerini atmıştı; şimdi sorun, bu temellerin üstüne sağlam bir yapı kurabilmekteydi.

Yine bu dönemde, Kent ve Story'nin önderliğinde, bilgin hukuk adamları ve yazarlarının derslerinde ve yapıtlarında beliren düşünceleriyle, İngiliz hukukundan bağımsız bir Amerikan hukuku oluşmaya başlamıştı. Bu oluşum evresinde yazılan kitaplar, «Common Law» hukuk kurumlarına ulusal biçim ve nitelikler vermek çabasındaydı. Her yönüyle oluş içinde bulunan bu yeni hukuku hukukçulara anlatmak, açıklamak, onlara yol göstermek gerekiyordu: Hukuk kitapları bu görevi yüklenmişti. Ancak, iç harbin sonunda bu oluşum tamamlanmış, Amerikan hukuku kendine özgü kurumları ile, «Common Law» hukuk sistemi içindeki özel yerini almıştı. Böylece de, bu konuda söylenebilecek her söz söylenmiş oluyordu. Bundan sonra yazılan hukuk kitapları yaratıcı olamamaya, gittikçe salt mahkeme kararları dizini durumuna düşmeye başlamıştı. Şimdi başka bir ihtiyaç doğuyordu: Oluşmuş bulunan Amerikan hukukunu bilimsel açıdan değerlendirmek, kaynaklarını çözümsel ve tarihsel yöntemlerle irdeleyerek, onun her bir kurumunu genel bir sistem içindeki yörüngesine oturtmak (47).

Bu anda dikkatler birden bire hukuk öğretiminde izlenecek yönetime yöneliverdi. Anlatım yönteminin yetersiz olduğu kanısı, Amerikalı hukuk hocasını hukuk biliminin öğretiminde uygulanacak yeni bir yöntem arama çabası içine sokmuştu. Gerçekten, 1810 yılında hâkim Zephaniah Swift'in mahkemelerde hükme bağlanan davalara önemli yer ayıran ders kitabının yayınlanması (48), 1860

(47) Pound: agm., sh. 875.

(48) Harno'nun Baldwin'den naklen bildirdiğine göre bu kitap Amerika'da yayınlanan ilk «case book» idi: Harno: age., sh. 54.



larda New York Üniversitesinde hukuk hocalığı yapan John Norton Pomeroy'un ise, öğrencilerine ödev olarak hükme bağlanmış dâvaları okuttuktan sonra, onlara sınıfta bunlarla ilgili sorular sormak yolu ile izlediği yöntem (49), daha iyi bir yöntem arama çabalarının ilk belirtileri olarak gösterilebilir. Ancak, bu yeni yöntemin hukuk öğretiminde bütün kapsamı ile tek başına kullanılması, Christopher Columbus Langdell tarafından başarılabilmiştir.

## B. «Case Method»un Ortaya Çıkışı ve Dayandığı Düşünsel Temeller

Langdell, Harvard Hukuk Fakültesine 1870 yılının Ocak ayında «Dane» profesör olarak tayin edildi ve aynı yılın Eylül ayında da Fakültenin yeni kurulmuş bulunan Dekanlığı ile görevlendirildi (50).

Hukukun bir bilim olduğunu, diğer bilimler gibi onun da ancak temel kaynaklara inmek yoluyla irdelenebileceğini, bir bilim öğrencisinin uyacağı ilk kuralın, o bilimin ilkelerini dolayısıyla değil de, onu ortaya koyanlardan doğrudan doğruya elde etmek olacağını, görevine başlamadan çok daha önceleri savunan (51) Langdell ilk «case book»unu 1871 yılında yayınladı (52). Bu kitabı ile Langdell hukuk öğretiminde kullanılacak yepyeni bir yöntem önermekte idi.

«Case Method» adıyla tanınan bu yöntemin hukuk öğretiminde kullanılmasının dayandığı düşünsel temeller ise, sözü geçen kitabın önsözünde şöylece belirtilmekte idi :

«Bir bilim olarak hukuk, belirli ilkeler ve doktrinlerden meydana gelir. Bunlara, insanların karmakarışık ilişkilerine ustalıkla ve kesinlikle uygulayacak kadar hâkim olmak, gerçek bir hukukçu-yu ortaya çıkaran niteliktir. Şu halde, bu ustalığı kazanmak, her gerçek hukuk öğrencisinin görevi olmalıdır. Bu doktrinlerin her biri bugünkü durumlarına yavaş yavaş erişmiştir; başka bir deyimle, bu, yüzyıllar boyunca birçok dâvalarda kapsam kazanan bir evrimdir. Bu evrim, genellikle, bir dâvalar dizisinden izlenebilir; bir

(49) Bk. Harno : age., sh. 54.

(50) Harno : age., sh. 55.

(51) Bk. Harno : age., sh. 55-56.

(52) Bu «case book» un adı «A Selection of Cases on the Law of Contracts» idi : Harno : age., sh. 56.

doktrini iyice öğrenebilmenin tek yolu değilse bile, en kısa ve en iyi yolu, o doktrinin oluştuğu dâvaları incelemektir. Fakat bugün, böyle bir amaç için yararlı ve gerekli olan dâvalar, hükme bağlanmış bütün dâvaların çok küçük bir oranını meydana getirir. Bunların büyük çoğunluğu sistemli bir çalışma için yetersizdir. Ayrıca, temel hukuk doktrinleri genellikle sanıldığından çok daha azdır. Aynı doktrinin devamlı olarak görüldüğü başka başka durumların varlığı ve hukuk yapıtlarının birbirlerinin geniş çapta tekrarı bulunmaları, bu yanlış sanının sebebi olmaktadır. Eğer, bu doktrinler, arandığında kendilerine özgü yerlerde bulunabilecek biçimde sınıflanıp, düzenlenebilirse, sayılarından korkulmayacak duruma gelecektir» (53).

Görülüyor ki, Langdell, «case method»u hukukun bilim olduğu temel düşününe dayandırmakta ve bu bilimin ilkelerinin sistematik biçimde sınıflanmış dâvalarda bulunabileceğini ileri sürmektedir. Öğrencinin yapacağı, «Common Law»un temel kaynağını meydana getiren bu dâvaları irdeleyerek, ilkeleri bulup çıkarmaktır.

Yine Langdell'e göre, böyle bir çalışma ancak üniversitelerde yapılabilir; hukukçuların bürolarının ya da mahkeme salonlarının hukuk öğrenmek için yeteneği söz konusu olamaz. Çünkü, hukuk bir bilimdir ve bu bilimin bütün gereçleri ancak kitaplarda bulunabilir. Eğer hukuk bir bilim değil de bir sanat olsaydı, ya da hukuk öğrenimini sağlamak yönünden kitaplardan daha yararlı araçlar - hukukçu bürolarında çalışmak, mahkemelere devam etmek gibi - bulunabilseydi, uygulama onu edinebilmenin tek yolu olarak kabul edilebilirdi. Ancak, hukukun bilim, öğrenme araçlarının da yalnız kitaplar olduğu gerçeği karşısında, bu işi üniversiteden başka bir kuruma bırakmak mümkün değildir. Öğrenciler üniversitelerde, kendilerinden önce aynı yollardan geçmiş hocalarının yardımıyla, hukuksal bilginin temel kaynakları bulunan kitapları okuyup anlayarak hukukçu olabileceklerdir (54).

Bu öğrenim sırasında hocanın görevi, kendisinin ya da bir başkasının mahkeme kararlarından çıkardığı önermeleri (kaziye) derleyen bir metin meydana getirmek, bu metin ile ilgili kişisel görüşlerini açıklayan bir ders vermek, ya da sonuçlara ulaşmada izlediği

---

(53) Langdell, C. C. : A Selection of Cases on the Law of Contracts, 1871, sh. VIII-IX (Harno : age., sh. 57 den naklen).

(54) Bk. Harno : age., sh. 58-59.

yolu, mahkeme kararlarını örnek alarak açıklayan bir kitap hazırlamak değildir. Onun yapacağı, ilgili doktrinlerin geliştiği bir dâva dizisini bulup seçmek, öğrencinin önüne, hâkim ve avukatların uyumsuzlukları çözmede kullandıkları temel gereçleri sermek olmalıdır (55).

İşte, «case method» bu düşünsel temellere dayanıyordu. Görülüyor ki, ilk hali ile bile «case method», alışılmış anlatım yönteminin büsbütün karşıtıydı. Hukuk hocası artık hukuksal ilkeleri açıklayan, yorumlayan anlatış yolunu terk edecekti; bunun yerine, hukukun ana ilkelerini tümevarım (induction) yolu ile bulabilmesini sağlamak için (56) öğrenciye, sözü geçen ilkelerin içinde doğduğu, geliştiği dâvaları bulup, seçip, verecekti; öğrenci ise, bunları okuyacak ve ilkeleri kendisi gözlemleyerek öğrenecek, böylece de, gerçek anlamıyla bunların içine işleyebilecekti.

Bu noktada ortaya başka önemli bir sorun çıkmaktaydı: Öğrenciye temel hukuk ilkelerini gösterecek dâvaların seçilmesi ve öğrencinin yararına sunulması. Yukarıda gördüğümüz gibi, Langdell, mahkemelerce hükme bağlanan dâvaların hepsinin bu konuda yararlı olabileceğini kabul etmiyordu. İlkelerin doğuş ve oluşumunu gösteren dâvaların sayısı sınırlıydı. Sorun, bunları bulup ortaya çıkarmak, sistematik biçimde sınıflayarak bir kitapta toplamaktı. Çünkü, bütün öğrencilerin ilgili dâvaları bulup okuması sağlanamazdı (57). Böylece, «case method»un ayrılmaz bir parçası olan «case book» ortaya çıkmış bulunuyordu (58). Başlangıçta bu kitaplar - ki, ilk örnek Langdell'in yukarıda değindiğimiz ilk yapıtıdır - yalnızca dâvaları sistematik biçimde derlemek ile yetiniyor, başka hiçbir açıklamayı ya da kaydı içine almıyordu (59). Langdell'in «case book»a girecek dâvaları seçmekte önerdiği ölçek, dâvanın söz konusu hukuk kurumuyla ilgili temel ilke veya doktrin in doğmasında, gelişmesinde, yerleşmesinde rol oynayıp oynamadığıy-

(55) Morgan, E. M. : The Case Method, Journal of Legal Education, 1952, Vol. IV, No. 4, sh. 380.

(56) Bk. Llewellyn : agm., sh. 252; Radin : agm., sh. 338.

(57) Bk. Harno : age., sh. 56.

(58) Gerçekten bugün «case method» denilince akla «case book» un gelmesinin imkân yoktur. «Case book» lar, ilkeleri kapsayan dâvaların sistematik tarzda bir araya getirildiği kitaplardır.

(59) Harno : age., sh. 65; The Teaching of the Social Sciences in the United States, Unesco Publications, Geneva (Switzerland) 1954, sh. 140; Gower : agm., sh. 30.

di. Eğer bir dâva bu alanda etkili olmuş ise, «case book»a girebilecekti. Böylece seçilen dâvalar, her hangi bir kısaltma yapılmaksızın ve bir açıklama eklenmeksizin, kavram üzerinden kronolojik sıralarına göre düzenlenerek «casebook»ta derlenecekti (60). Görülmektedir ki, yeni öğretim yönteminin beraberinde getirdiği yeni ders kitabı da, hukuksal ilkeleri sistematik biçimde açıklayan ve yorumlayan, dâvaları hukuk kurumlarının anlatımında yalnızca birer örnek olarak kullanan anlatım yönteminin ders kitaplarından apayrı bir muhtevaya ve üslûba sahipti.

Ayrıca şunu da belirtmek isteriz ki, yukarda gördüğümüz gibi, 1870 yılından önce oluşumunu tamamlayan Amerikan hukuku artık bir sisteme kavuşmak ihtiyacındaydı. Langdell'in, «Common Law»-un temel kaynağını meydana getiren dâvaların çözümsel ve tarihsel incelenmesini, sistematik olarak sınıflandırılmasını, böylece de olaylara uygulanacak ilke ve kuralların sistemli bir düzene kavuşturulmasını öngören yöntemi, aynı zamanda bu ihtiyacı da karşılayacak nitelikteydi (61).

### C. «Case Method»un Gelişmesi

Langdell'in ortaya attığı «case method», başarısını Langdell kadar, onun iki sadık izlemcisi, James Barr Ames ve Gray Keener'a da borçludur.

Langdell bu öğretim yönteminin temellerini atmıştı. Ames (62) ise, ona ruh kazandırmış, gerçek değerini sağlayacak bazı nitelikler eklemiştir. Ames, «eğer hukuk hocasının amacı, öğrencilerinin bir dâvada konu ile ilgili olutlar (vakıalar) ile ona yabancı olutları ayırdedebilmelerini, birbirine benzer gibi görünen durumlar arasında kesin sınırlar çizebilmelerini, benzemez görünüşte olanlar arasında da doğru kıyaslamalar yapabilmelerini, kısaca, eski sorunlardan edindikleri tecrübeyle karşılarına çıkacak yeni sorunları kesinlikle kavrayabilmek yeterliğine erişmiş, kusursuz hukuk düşünceleri olabilmelerini sağlamak ise», onun için en iyi yolun titizlikle

(60) Bk. Harno : age., sh. 65; Llewellyn : agm., sh. 252; Radin : agm., sh. 338.

(61) Bk. Pound : agm., sh. 875.

(62) James Barr Ames, Langdell'in ilk ders verdiği sınıftandı. Harvard Hukuk Fakültesinin altın çağında orada hocalık yapmış, büyük başarılar sağlamıştır. Amerikan hukuk öğretiminin en önemli kişilerinden birisidir : Harno : age., sh. 60.

derlenmiş bir dâvalar dizinini öğrencileri ile birlikte izlemek olacağını ileri sürmektedir (63).

Ona göre öğretimde amaç, öğrenciyi hukuk mantığına sahip kılmaktır; bu amaca ise, ancak Amerikan ve İngiliz hukuk tarihinden bu konuda seçilmiş en iyi örnekleri öğrencinin önüne sermekle varılabilir. «Common Law»un yetiştirdiği en büyük hâkimlerin düşüncelerini inceleyerek yetişmiş bulunan bir öğrenci, hukuksal düşüncenin ne olduğunu anlayabilmek ve hukuksal sorunları çözüme gücünü edinebilmek konusunda, salt belirli bir eyâletin hukukunu incelemek yoluyla ulaşabileceğinden çok daha üstün bir durumda olacaktır (64).

Böylece Ames, Langdell'in yapamadığını başarmış ve «case method»a gerçek bir amaç eklemiş bulunuyordu. Daha doğrusu, sözü geçen yöntemin neden daha verimli olduğunu hukuk öğretiminin amacı aracılığıyla anlatmayı başarmış oluyordu. Bu amaç, öğrenciye hukuksal düşünme yeteneğini kazandırmaktı. Bu amacın elde edilmesi süreci içinde öğrenci, hukukun türlü alanlarında ortaya çıkan karakteristik sorunlarla ve mahkemelerin bunların çözümünde dayandıkları temel hukuk ilkeleriyle olduğu kadar, hâkim ve avukatların, bir eylemsel (fiili) durumu, hukuken önemli öğelerini önemsiz olanlarından ayırt ederek çözümlemede, duygusal ve sun'î öğeleri imkân oranında bertaraf etmede, bir dâvada, dâvayla ilgili kimseler, dâva olunan şeyin tutarı ya da çevrenin geçici peşin hükümleri üzerinde durulmaksızın, gelecekte aynı sorunu içine alan her dâvada varılmasını gerekli gördükleri hükme varmada başvurdukları yöntemleri de tanyacaktı (65).

Ames'in «case method»a getirdiği başka bir yenilik de, onun bugün çok tutulmasını sağlayan, hattâ özünü meydana getiren, dâvaların tartışmalar yoluyla çözümlenmesidir. Ames'e göre, eldeki dâva yalnızca öğrenci tarafından okunup incelenmekle kalamazdı; gerek hocaya, gerek öğrenciye çok daha etkin bir görev düşmekteydi: Hazırlanan dâvanın sınıfta tartışılarak çözümlenmesi. İlgili dâva ve ihtiva ettiği ilkeler sınıfta hoca tarafından açıklanmayacak,

---

(63) Ames, J. B.: The Vocation of the Law Professor in Lectures on Legal History, 1913, sh. 354, 364 (Harno: age., sh. 61 den naklen).

(64) Bk. Morgan : agm., sh. 381.

(65) Morgan : agm., sh. 381.

hoca ve öğrencilerin katıldığı tartışmada aranıp, bulunup, ortaya çıkarılacaktı (66).

Ames, «case books» bakımından da önemli bir yenilik getirmiştir. Yukarda gördüğümüz gibi, ilk biçimleriyle «case books», her hangi bir açıklamada bulunmaksızın, yalnızca belirli bir ölçüğe göre seçilmiş dâvaların derlenmesinden meydana gelmişti. Ames bundan ayrılarak, «case book»a ilk defa dâvalara ait ayrıntılı açıklamalar da koymuştur (67).

«Case method»un gelişmesini ve Amerikan hukuk öğretimi çevresinde bugünkü yerini almasını sağlayanlardan birisinin de Gray Keener olduğunu yukarıda belirtmiştik. Keener, sözü geçen öğretim yönteminin Columbia Hukuk Fakültesinde uygulanmasında ve başarı kazanmasında en büyük payı olan kişidir (68). 1888 yılında «A Selection of Cases on the Law of Quasi-Contracts» adlı «case book»unu yayınlayan yazar, «case method»un neden öbür öğretim yöntemlerine yeğ tutulması gerektiğini bu kitabın önsözünde belirtmiş bulunmaktadır (69). Keener'a göre, öğrenci dâvaları irdelemek yoluyla bir ilkeyi öğrendiğinde, bu ilke artık onun belleğinde somut bir biçim kazanmış olmaktadır. Böyle bir öğrenci, karşısına çıkacak olaylara hukuksal ilkeleri ve kuralları kolaylıkla uygulayabilecektir. Çünkü, bunları uygulanma süreçleri içinde tanımış, kavramıştır. Bu yöntemde öğrenci, hukuku, hükme bağlanmış dâvalarda varlığını bulan ilkelerden oluşmuş bir bilim olarak tanıyacaktır; bir jeolog için nümüne (specimen) ne ise, hukuk öğrencisi için de dâvalar öyle olacaktır (70).

İşte bu kişilerin etkili düşünceleri ve verimli çalışmaları sonucu, «case method», temelleri ve muhtevası ile açıklığa kavuşmuş, kendisinden yararlanılacak bir öğretim yöntemi olarak ortaya çıkmış bulunuyordu.

---

(66) «Legal Education -the United States-», Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, sh. 872.

(67) Harno : age., sh. 65; Llewellyn : agm., sh. 253; Llewellyn bu durumu eski anlatım yönteminin bir kalıntısı olarak kabul etmektedir.

(68) Radin : agm., sh. 338.

(69) Bk. Harno : age., sh. 61-62.

(70) Keener, G. : A Selection of Cases on the Law of Quasi-Contracts, Vol. I, 1988, sh. V-VI (Harno : age., s. 61-62 den naklen).

#### D. «Case Method»un Ortaya Çıkışından Sonra Amerikan Hukuk Öğretimi

«Case method» kısa bir süre içinde Amerikan hukuk fakültele-  
rinin büyük rağbetini kazandı ve 20. yüzyılın başlarında hemen  
hemen bütün fakültelerde başlıca öğretim yöntemi olarak uygu-  
lanmaya başladı (71).

Öte yandan, bu yöntemin uygulamadan yetişme sisteminde  
başlıca geçiş olarak ele alınan dâvaları ve mahkeme kararlarını  
kendisine temel edinmesi, eski sistem yetişme taraftarlarına, öğ-  
rencinin uygulama alanında elde edebileceklerini bilimsel yoldan  
sağlamayı vaat eder bir nitelik taşıyordu. Bunun sonucu olarak, bi-  
limsel hukuk öğretimine ilişkin şüpheler güçlerini yitirdi; çok geç-  
meden hukuk öğretimi tümüyle üniversiteye geçiverdi (72). Böyle-  
ce, «Law Office»in yerini «Law School» alıyor, burada aday hukuk-  
çu, bir yandan «law office»lerde elde edebileceği bilgiyi edinirken,  
öbür yandan da hukuksal düşünme ve çözümlenme yeteneklerini ge-  
liştiriyor, üstelik bilgi dağarcığını, uygulamadan yetişmede yapa-  
mayacağı kadar genişletiyordu.

Bu öyle bir gelişmeydi ki, üniversite artık hukuk öğrenmek  
için tek araç oluvermiş, uygulamadan yetişme sistemi tarihe ka-  
rışmıştı. Bu sıralarda Jackson demokrasinin etkileri de güçlerini  
yitirdiğinden (73), hukukçu olabilmek için bazı ön şartların aran-  
ması gerektiği düşüncesi yeniden benimsenmiş bulunmaktaydı. An-  
cak, uygulamadan yetişme sistemi artık terk edilmiş olduğundan,  
bu şart üniversite öğrenimine bağlanıverdi; hemen hemen bütün  
eyâletler hukukçu olabilmeyi, uygulamada, kısa ya da uzun bir staj  
görme şartına bağlamaktan vazgeçti (74) ve daha ileri giderek, hu-

---

(71) «Legal Education -The United States-», Encyclopedia Britannica, ed.  
28, Vol. XIII, sh. 872; Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 12;  
ayrıca bk. Laski, H.J.: The American Democracy, London (Great  
Britain) 1949, sh. 585.

(72) Harno : age., sh. 59; Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 12;  
Llewellyn : agm., sh. 251.

(73) Harno : age., sh. 40.

(74) Bugün yalnız bir iki eyâlet, özellikle Pennsylvania ve New Jersey, ol-  
dukça kısa bir staj devresi öngörmektedir : «Legal Education-The  
United States-», ed. 28, Vol. XIII, sh. 872; Die Ausbildung der Deutsch-  
en Juristen, sh. 10-11.

kuk fakültelerinde öğrenim görmeyi hukuk mesleğine girmek için gerekli kabul etmeye başladı (75).

«Case method»un böylesine önemli etkiler ile ortaya çıkışı, Amerika'da hukuk fakültesi sayısını da birdenbire arttırmış ve 1915 de bu sayı 140 civarına yükselivermişti (76).

Bu büyük başarısı «case method»a uzun süre bir tür dokunulmazlık kazandırmış ve ileri gelen hukuk hocalarının tümü tarafından bütün öğretimi tek başına kapsayabilecek nitelikte kabul edilerek, öbür öğretim yöntemlerine hiç başvurulmadan uygulanmıştır. Ancak 1920 den sonradır ki, hukuk öğretimi çevresinde bu konuya değgin heyecan durulmuş ve «case method»un da tek başına bütün ihtiyacı karşılayamayacağı, onun da bir takım sakıncaları, eksikleri bulunduğu, daha yeterli duruma gelmesi için bazı tamamlayıcı yöntemlere başvurulması gerektiği hususunda düşünceler ile sürülmeye başlanmıştır (77).

---

(75) Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 12; bu şart, henüz, çeşitli eyâletlerde farklı kapsamları olan bir şarttır. Hukukçu olabilmenin tek temel şartı baro sınavlarında başarı göstermektir. Hattâ, bazı eyâletlerde (hiç bir hukuk öğrenimi yapmadan, baro sınavlarında başarı göstererek mesleğe girmek mümkündür. Bu konuda geniş bilgi için bk. Blaustein-Porter : age., sh. 210 vd.; Radin : agm., sh. 337.

(76) Radin : agm., sh. 338.

(77) «Legal Education -The United States-», Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, sh. 872.



## BÖLÜM II

### «CASE METHOD»UN BUGÜNKÜ DURUMU

#### I. GENEL OLARAK

Daha ileriye gitmeden önce, «case method»un çok tutulmasını, onun uzun süre tek başına yeterli bir öğretim yöntemi kabul edilerek öylece uygulanmasını ve Amerikan hukuk fakültelerince hâlâ temel öğretim yöntemi olarak benimsenmiş bulunmasını sağlayan ortamın özelliklerini görmek gerektiği kanısındayız. Çünkü, bu özellikler «case method»un günümüzdeki önemini kazanmasına büyük yardımcı olmuştur.

Bunları, ilişkin buldukları kurumlar göz önüne alınarak iki ayrı başlık altında görmek zorunludur.

#### A. «Common Law» a İlişkin Özellikler

Bilindiği gibi «Common Law», ilkeleri dâvalarda ve bu dâvalar sonucu mahkemelerin verdikleri kararlarda varlık kazanan bir hukuk sistemidir. Başka bir deyimle, bu hukuk sistemi, dâvalara dayanmakta, temelini ve muhtevasını onlardan kazanmakta, yani bir içtihatlar dizini görünüşü edinmiş bulunmaktadır. «Common Law»un bu özelliği, bir yandan bu hukuk sistemine bağlı hukukçuların kanunlaştırma hareketlerine karşı direnmeleri sonucunu doğurmuş, öbür yandan da, hukukçunun yetişmesinde izlenecek yolun niteliğini tayinde önemli rol oynamıştır (1).

«Common Law» hukukçusu için önemli olan, emsal kararlarından hareketle genel ilkelere varmaktır. Bu konuda dikkati çeken

---

(1) Harno : age., sh. 15.

nokta, bir dâvanın dayandığı olutların mahiyetinin o dâva-ya ilişkin hükmün emsal olma niteliğinin sınırını saptamasıdır. Hükme bağlanmış bir dâva, ancak kapsadığı hukuksal ilişki ve olaylar bakımından kendisine benzer durumlarda bir emsal meydana getirebileceğinden, hukuk ilkelerinin araştırılması, dâva ve onun bütün olutları birlikte ele alınarak yapılabilir (2).

Görülüyor ki, «Common Law» hukukçusu bütün ilgisini tikeller (particulars) üzerinde toplamıştır; bunlar aracılığıyla genellemelere varacaktır. Ön plânda olan, her zaman, hâkimlerin ne söyledikleri, ne yaptıkları ve hattâ daha önemlisi, henüz sonuçlanmamış bir dâvada ne gibi bir hükme varacaklarıdır (3). Bu sebeple de «Common Law» hukukçusuna göre hukuk, ancak eylem alanında, tikellerin gözlemlenmesi ve irdelenmesi yoluyla öğrenilebilir. Dâvalardan soyutlaşmış bir hukuk çalışması düşünülemez; çünkü, böyle bir durumda «Common Law» varlık sebebini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Şu halde, hukuk öğretiminin temel amacı, öğrenciye, sonuçlanmış dâvalarda varlığını bulan hukuksal tecrübenin ışığında, yeni dâvaları hükme bağlama, vereceği hükümlere yetke kazanmış hukuksal gereçlerden gerekçeler sağlayabilme ustalığını verme olmalıdır. Bu ustalık, «Common Law» hukukçusunun geleneksel niteliğidir (4).

Bu anlayışın sonucudur ki, «Common Law» sisteminde hukuk öğretiminin konusu, dâvaların ve uygulamanın tekeline kalmış, buna karşılık, Blackstone gibi, onlardan uzaklaşmayı, soyutlaşmış, kuramsal ya da liberal öğretime bağlanmayı savunanlar başarısızlığa uğramışlardır (5).

## B. Amerikan Hukuk Öğretimine İlişkin Özellikler

Bugün, Amerikan hukuk öğretimi Kontinental öğretim sisteminden büsbütün farklı nitelikler taşımaktadır. Tarihsel gelişmede de gördüğümüz gibi, Amerika'da mesleğe geçmek için okul sonrası yapılan bir staj şartı artık aranmamaktadır. Burada hukukçu olabilmenin tek ve asıl yolu, Baro sınavlarında başarı

---

(2) Merikoski, V.: European View of Legal Education in the United States, Journal of Legal Education, 1954, Vol. VI, No. 2, sh. 210.

(3) Harno : age., sh. 15.

(4) Pound : agm., sh. 875.

(5) Harno : age., sh. 16; ayrıca bk. Pound : age., sh. 92-93.

kazanmaktır. Şu halde, aday mesleğe girmek için başvurduğunda, onun hukuku uygulamaya değgin yönüyle de bildiği önceden kabul edilmekte, yalnız bu bilgisi Baro sınavlarıyla denetlenmektedir (6). Bu durumun sonucu, bütün yük hukuk fakültelerine binmiştir : Hukuk öğrencisini uygulamaya hazırlayacak olan fakültelerdir. Ayrıca, yine daha önce gördüğümüz gibi, hukuk fakülteleri uygulamadan yetişme sistemine bir antitez olarak meydana çıkmış ve zamanla onun yerini almıştır. Bu da göstermektedir ki, Amerika'da hukuk öğretimi, öğrenciyi mesleğe hazırlayacak, onu, genel öğretim düzeyi üstünde, hukuk alanında uzmanlaştıracak nitelikte olmak zorunluğundadır.

Burada, Amerikan hukuk öğretiminin niteliğini tayinde önemli rolü bulunan bir başka etkenden, Amerikalı hukukçunun çalışma alanlarına dağılış sayısından da söz etmek gerekir. İstatistiklerin gösterdiğine göre, bugün, hukukçuların % 70 inden daha çoğu serbest avukat olarak çalışmaktadırlar. Geri kalanların çoğunluğu ise, adli kurumlarda -hâkim, savcı gibi- görev görmektedirler (7). Bu dağılış göstergesi Avrupa'daki durumdan çok farklıdır. Avrupalı hukukçular çeşitli çalışma alanlarına eşit sayılarda dağılmışlardır. Hukukçu toplamının önemli bir oranı yönetime değgin örgütlerde çalışmaktadır (8). Bu farklı durum sebebiyle, Amerikan fakülteleri uygulama alanında çalışacak hukukçuyu, özellikle avukatları göz önünde tutarak sistemlerini düzenlemektedir. Temel amaç, öğrenciyi baro sınavlarına hazırlamaktır.

İşte bu etkenler bugünkü Amerikan hukuk öğretimine yön vermiş, ona Kontinental öğretimden ayrı nitelikler kazandırmıştır. Gerçekten bugün Amerikan hukuk öğretimi, yüksek öğrenim düzeyi üstüne çıkmış ve bir meslek öğretimi durumuna gelmiştir.

Amerika'da hukuk öğrenimi, kollej sonrası yapılan «graduate study»dir. Başka bir deyimle, öğrenci hukuk fakültesine girebilmek için bir yüksek öğrenimden geçmek zorunluğundadır. Hukuk fakültesi onu salt hukuk alanında uzmanlaştıracaktır (9). Bundan

---

(6) Mesleğe kabul edilmek için gerekli şartların neler olduğu konusunda ayrıntılı bilgi için bk. Blaustein-Porter : age., sh. 210 vd.

(7) Bk. Blaustein-Porter : age., sh. 41; Merikoski : agm., sh. 210.

(8) Merikoski : agm., sh. 210.

(9) The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 134; Griswold : agm., sh. 430-431; böylece, Amerikan hukuk öğrencisi Avrupa'daki okulaşına göre üç dört yaş daha büyük bulunmaktadır.

dolayı, öğrenci hukuk fakültesine, Avrupa'daki gibi hukuk öğrenmenin yanı sıra geniş ve genel bir kültür almak için değil de, salt hukukçu olabilmek için gelecek ve gerekli temel kültürü önceden edindiği kabul olunacaktır. Hukuk fakültesindeki öğrenim ise, öğrenciyi hukuk mesleğine yetiştirici, uygulamaya alıştırmaya nitelikte olacaktır. Bunun için, öğrenimin uygulamaya değgin yönü oldukça ağır basmaktadır. Gerçi bu, kuru bir teknik bilgi vermek, eski «Inns» ya da hukukçu yanında yetişme sisteminde olduğu gibi aday hukukçunun yalnızca uygulamada duyabileceği ihtiyaçları gidermek anlamına gelmez; fakültelerde öğrenim, öğrenciye aynı anda hukukun kuramsal yönünü de tanıtmak, onu hukukçu gibi düşünme ve çözümleme yeteneklerine de sahip kılmak çabası içindedir. Böylece, hukukun kuramsal yönü ile uygulamaya değgin yönü, imkân oranında, bir arada ele alınmaktadır. Ancak, yine de kuramsal bilgiler, ister istemez, arka plâna itilmekte ve uygulamada duyulacak ihtiyaçlar açısından değerlendirilmektedir (10).

Müfredat programlarının ve öğretim yöntemlerinin de aynı açıdan ele alınması, aynı ölçüğe göre biçimlenmesi bu durumun tabii bir sonucudur. Bugün gittikçe güç kazanan ve olumlu gelişmeler gösteren bir karşıt akımın varlığına (11) karşın, pozitif hukuk alanı dışında kalan, hattâ hukukun kamu bölümüne giren birçok konular, müfredat programlarında yer almamakta, buna karşılık baro sınavlarında ele alınan konular üzerinde ise, önemle durulmaktadır. Genel kültür, sosyal ve politik bilimler alanına giren yan konular ise, zaten hukuk fakültelerinin öğretim yetkisi dışında kalmaktadır (12). Öte yandan, öğretim yöntemlerinin de öğrenciyi uygulamaya hazırlayıcı, onun uygulamada duyacağı yabancılığı giderici bir nitelikte tutulmasına önem verilmektedir (13).

## II. «CASE METHOD»UN MAHİYETİ

Herşeyden önce belirtilmelidir ki, «case method» kendisine başlangıç noktası olarak hükme bağlanmış dâvaları alan bir öğretim

---

Bu, Amerika'da öğretimin çok verimli olması sonucunu doğuran bir durumdur.

(10) Bk. Griswold : agm., sh. 431; The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 134-135.

(11) Bk. aşa. aynı Bölüm, III, B, 4 ve özellikle dn. 57, 58.

(12) Bk. The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 135-136; Laski : age., sh. 584; Merikoski : agm., sh. 210.

(13) Merikoski : agm., sh. 210.

yöntemidir. Dâvalar öğrencinin önüne konacak ve öğrenci, dâvaları irdeleyip çözümlyerek, onlarda oluşmuş ilkeleri ortaya çıkaracak ve öğrenecektir. Görülüyor ki, burada, tikellerden hareketle genel ilkelere varmak, yani tümevarım yolu söz konusudur (14). Oysa, özellikle Kontinental hukuk öğretiminde uygulanan biçimiyle anlatım yönteminde dâvalar ve onlara ilişkin hükümler, öğrenciye anlatılan, açıklanan kuralların ya da ilkelerin yorumlanmasına ve uygulanmasına örnek olma bakımından kullanılmaktadır. Dersin temeli, soyut hukuk ilkelerinin öğretici tarafından sistematik açıklanmasıdır (15). Böylece, bu iki öğretim yöntemi arasındaki ilk önemli farkı ortaya çıkarmış oluyoruz. Kontinental yöntemin genellikle benimsediği tümdengelim yoluna ve dersin ağırlık noktasını hocanın anlatımında, genel kuralları açıklamasında toplayan niteliğine karşılık, «case method»da dersin merkezi, dayanağı, hocanın açıklaması olmaktan çıkmış, sistemli bir biçimde derlenmiş dâvalar ve onlarla ilgili hükümlere bağlanmış bulunmaktadır. Biyolojik bilimlerdeki laboratuvar çalışmalarına benzeyen bu öğretimde dâvaların gözlemlenmesi yoluyla ilkelerin ortaya çıkarılması, hocaya değil, öğrenciye ait bulunmaktadır.

Bu durum ister istemez «case method»un aktif bir öğretim yöntemi olması sonucunu doğurmaktadır. Yukarıda da gördüğümüz gibi, «case method»un Ames tarafından kesinlikle tayin edilen en önemli niteliği, sınıftaki çalışmanın tartışma temeline dayanmasıdır. Öğrenciler derse hazırlanarak gelecekler, sınıfta birbirleri ya da öğretici ile yapacakları tartışmalar ile dersin konusunu aydınlığa kavuşturacaklar, sorunlara çözüm yolları bulacaklardır. Hocanın görevi ise, ilkelerin oluşumunu izleme, onları öğrenme konusundaki çalışma ve tartışmalarında öğrenciye yardımcı olmak, yol göstermek ve onu denetlemek olacaktır (16). Buna karşılık, Kontinental öğretimde henüz üstünlüğünü yitirmeyen pasif yöntemde ise, öğre-

- 
- (14) Bk. yuk. Bölüm I, II, B ve özellikle dn. 56 da adı geçen yazarlar; ayrıca bk. Eisenmann, C.: *The University Teaching of Social Sciences -Law-, Switzerland 1954, sh. 114-115.*
- (15) Eisenmann: age., sh. 116; Merikoski: agm., sh. 210; ayrıca Kronstein, H.: *Reflections on the Case Method - in Teaching Civil Law, Journal of Legal Education, 1950, Vol. III, No. 2, sh. 265.*
- (16) Bk. Eisenmann: age., sh. 109, 111; İmregün, O.: *Ticaret Hukuku Öğretimi Üzerinde Bazı Düşünceler, (Ticaret Hukuku Öğretimi ile ilgili Symposiumda bildiri), Batıder, 1964, C. II, S. 4, sh. 767; ayrıca Morgan: agm., sh. 382.*

tici öğrencinin çalışmasını ne yönetir, ne denetler. Onun görevi yalnız dersi anlatmaktır. Öğrencinin de derse hazırlıklı gelmesi önemli değildir, yeter ki, ders anlatıldıktan sonra hocanın söylediklerini sistematik kitapların da yardımıyla çalışsın ve belleğine yerleştirsin (17).

Böylece, «case method»un öğretimde tümevarım yolunu izleyen ve tartışmaya dayanan bir yöntem olduğunu görmüş bulunuyoruz (18). Bu noktada sözü geçen yöntemin bir başka yönüne daha işaret etmek isteriz. «Case method»un tikellerden başlayan öğretime bağlanmasıyla öğrenci, doğrudan doğruya hukukun kaynakları ile karşı karşıya gelmiş bulunmaktadır. Ancak, unutmamalıyız ki, «case method»un ana öğretim gereçlerinin dâvalarla sınırlanmış olması sebebiyle, söz konusu yöntemde öğrenci, hukukun yalnız bir kaynağı ile tanışabilmektedir. Bu, «Common Law»un en önemli kaynağı olan mahkeme içtihatlarıdır. Bundan dolayı, öğrenci salt hâkimin yarattığı hukuk (judge made law) ile ilgilenmekte, öğrenimini bu çerçevenin dışına çıkaramamaktadır. Onun için önemli olan, hâkimlerin ne söyledikleri, ne söyleyecekleri ve yeni dâvalar sonunda verecekleri hükümler bakımından eski mahkeme kararlarından nasıl yararlanacaklarıdır (19). Şu halde, «Common Law»un özelliğinden doğduğuna yukarıda değindiğimiz zorunluk, «case method»da da kendisini göstermiş ve öğretim dâvalara bağlı kalmaktan kurtulamamış, soyutlaşmamıştır. Öğrenciye yine devinim halindeki huku-

---

(17) Eisenmann : age., sh. 109.

(18) Burada belirlemek gerekir ki, gerçekte bu niteliği haiz öğretim yöntemi ilk defa Langdell tarafından bulunmuş değildir. «Tümellerin (universals) tikellerde değerlendirilmesi, kıyas yoluyla uslamlama (muhakeme) ve genellemelerin doğruluğunun olaylar aracılığı ile gerçekleştirilmesinin, en az eski Yunanlılara uzanan bir tarihi vardır. 1894 de Keener «case method»u savunurken, onun zaten üniversitenin öbür fakültelerinde uygulanmakta olduğunu belirtmişti. Langdell, bu yöntemi hukuk öğretiminde de ilk uygulayan kimse değildi; çünkü, yalnız İngiltere’de bu yöntemin uygulanışı 13. yüzyıl çiraklık devresine ve «Inns of Courts»taki çalışmalara kadar gitmektedir. Langdell’in yaptığı -ki, büyük bir başarıydı- «case method»u üniversite hukuk öğretimine tanıtmaktı»: Prof. Hall : Teaching Law by Case Method and Lecture, Journal of the Society of Public Teachers of Law, 1959, Vol. III, sh. 99 (Donovan, F. P. : Methods of Legal Education, Comparative Legal Education - The Papers of the Ankara Conference on Comparative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 44 den naklen.)

(19) Bk. Pound : agm., sh. 875.

kun ne olduğu, yani hukukun uygulamaya en ilişkin yönü gösterilmekte, onun uygulamada doğan sorunları yine uygulamanın gerektirdiği teknikle çözümleyebilme ustalığını kazanmasına çaba sarfedilmektedir. Bu durum bize açıkça göstermektedir ki, «case method» bir bakıma uygulamadan yetişme sistemine, «Inns of Court»da başvuru hukuk öğretme yöntemine dönüşün ifadesidir. Langdell bu yöntemi üniversiteye getirmekle, başta Blackstone olmak üzere bütün bilimsel hukuk öğretimi savunucularının amaçlarından birinin gerçekleşmesini, hukuk öğretiminin kesin olarak üniversiteye geçmesini sağlamış, ancak, yine aynı kişilerin hukukun kuramsal, sistematik ve liberal öğretime kavuşturulması ile ilgili öbür amaçlarının gerçekleşmesini engelleyerek üniversitedeki hukuk öğretiminin tarihsel İngiliz yetiştirme sisteminin etkisinde kalan, onun çok daha gelişmiş biçimi olan bir yöntemle yapılmasına etken olmuştur (20).

### III. «CASE METHOD»UN DEĞERİ

«Case method»un hukuk öğretimindeki değerini ortaya koyabilmek için, onun yararlarını ve sakıncalarını anlatım yöntemi ile karşılaştırarak görmek gerekir.

#### A. Yararları

##### 1. Öğrenciyi Düşünmeye Yönelmesi

Anlatım yönteminde hocanın söyledikleri ve yazdıkları sanki birer kesinliktir. Öğrenci bunları ezberlemekle yetinir. Doğru olup olmadıklarının üzerinde durmadığı gibi, kavramların anlamı, niteliği, kapsamı üzerinde de kafasını yormaz. Bütün bilgisi hocanın anlattıklarından oluşmuştur (21). Buna karşılık, hukuksal ilkeleri davalardan bizzat araştırıp çıkarmak ve onları tartışmak zorunluğunda kalan bir öğrenci düşünmeye başlayacaktır. Aksi takdirde, kendisine bunları anlatacak kimse bulunmadığından, bilgi sahibi olmasına imkân kalmayacaktır. Böylece sorunlar üzerinde kafa yormaya, onları kendine göre değerlendirmeye ve çözümlenmeye alışacaktır (22).

(20) Harno : age., sh. 16-17; Eisenmann : age., sh. 111.

(21) Eisenmann : age., sh. 109; Kronstein : agm., sh. 267; Gower : agm., sh. 28.

(22) Llewellyn : agm., sh. 252; Gower : age., sh. 32; Morgan : agm., sh. 391; Harno : age., sh. 137.

Bunun yararı açıktır; çünkü, ezberlenen bir ders çabuk unutulmaya mahkûm olduğu gibi, ezberleyenin kafasında somut bir biçime de kavuşamayacağından, nerede ve nasıl kullanılabileceği bilinmeden as-kıda kalacak, kuru bir bilgi olmaktan ileri gidemeyecektir. Buna karşılık, ilkelerin, uygulandıkları olayların içinden, üzerinde düşünülerek, usa vurularak, nitelikleri ve kapsamaları iyice anlaşılabilir el-de edilmesi ve öğrenilmesi halinde, ders konusu, kafada bir somutluk ve anlam kazanacak, kolayca da unutulmayacaktır. Bu yolla edinilen gerçek bilgiyi öğrenci, ortaya çıkacak yeni olaylara kolaylıkla ve ustalıkla uygulayabilecektir (23). Aslında Amerikan hukuk fakültelerinin de öğrencilerinde aradığı temel nitelik, kendisine öğretilenleri iyi ezberlemekten çok, dengeli bir kafaya ve iyi düşünme yeteneğine sahip olmaktır (24).

Öğrencinin, başkalarının söylediklerini ezberleme yerine, kendisinin düşünerek, uslamlayarak öğrenmesinin başka bir yararlı sonucu da, hocanın söylediklerini üzerlerinde düşünmeden, birer kesinlik olarak kabullenmesi ihtimalinin önüne geçilmesidir. Öğrenci, her konunun anlamadığı ya da doğruluğu hakkında şüpheye düştüğü taraflarını hocasına danışacak, kendi düşüncelerini çekinmeden belirtecek ve yapacağı araştırmalar sonunda doğruluğuna inandığı bilgileri öğrenecek, inanmadıklarını da çürütmek için bilimsel sebepler ileri sürebilecektir. Bunun gibi, varacağı her genellemenin doğruluk derecesi ve uygulanma yeteneği de yine onun akıl süzgecinden geçecektir. Böylece, ilerde hâkimlerin her söylediğini, kitapların her yazdığını aynı yollara başvurarak değerlendirme alışkanlığını edinecek, kısaca usa vurma gücüne ermiş bir hukukçu olacaktır (25).

## 2. Öğrenciyi Uygulamaya Hazırlaması

Anlatım yöntemi, özellikle tümdengelim yolunu izleyen biçimiyle, daha çok kuramsal hukukun öğretilmesini sağlayabilecek niteliktedir. Oysa, «case method» öğrenciyi uygulamaya yaklaştırmakta, onun bu alanda ortaya çıkacak sorunlarla ilişki kurmasını sağlamaktadır.

---

(23) Weihofen, H.: Education for Law Teachers, Col. L. Rev., 1943, Vol. XLIII, No. 4, sh. 434; Okay : agm., sh. 376.

(24) Eisenmann : age., sh. 111; The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 139; ayrıca bk. Redden, K. : Legal Education in Turkey -A Comparative Study-, İstanbul 1957, sh. 59-60.

(25) Okay : agm., sh. 375; Morgan : agm., sh. 387, 391; Laski : age., sh. 585.



Bir kere, yukarda değindiğimiz gibi, bu yöntem öğrenciye usavurma ve düşünme yeteneği kazandırmaktadır. Uygulamada karşılaşılabileceği her soruna çözüm yolları ararken hukukçu, bu niteliklere öncelikle sahip olmak ihtiyacındadır.

Öğrenci, dâvaları irdelerken, olay ve kanıtları çözümleme ve değerlendirme, sorunlara çözüm yolları bulma, bulduğu çözüm yollarının olaylara uygulanma yeteneğini haiz olup olmadığını ölçme gücünü elde etmekte, hukuksal sorunları çözümlemede hukukçuların kullandıkları yolları ve yöntemleri görmekte, benimsemektedir (26).

Dâvalar hukukun eylem alanındaki durumunu en iyi gösteren araçlardır; çünkü, bu alanın verimleridir. Onlar aracılığı ile yapılacak bir hukuk öğreniminde, hukuksal ilke ve kuralların ortaya çıkacak uyuşmazlıklara nasıl uygulanacağı, hükümlere gerekçeler bulmada emsallerden nasıl yararlanılacağı en iyi biçimde görülecek, kavranacaktır. İşte «case method», öğrenciyi bu konular bakımından da aydınlatmakta, önüne çıkacak dâvaları çözümde hukuk doktrinlerinden yararlanabilecek tecrübeye sahip kılarak, onun iyi bir hukukçu olarak yetişmesini sağlamaktadır (27).

Ayrıca, «case method»un öğrenimde tartışmayı ön plâna alması, öğrenciyi hukukla ilgili bir konuyu iyi ifade edebilmeye, düşüncelerini çekinmeden belirtmeye alıştırmış, yargıya varmada kendine olan güvenini arttırmış; onu iyi bir tartışmacı yapar (28).

Bütün bunlar bir hukukçunun er geç edinmek zorunda bulunduğu niteliklerdir. Şu halde, eğer öğrenciye okul evresinde verilemez ise, okuldan sonra bu niteliklerin edinilebileceği bir staj dönemi öngörmek zorunluğuna ortaya çıkacaktır. «Case method» bunları okul evresi içinde sağlayabildiğinden, bir staj şartına ihtiyaç artık söz konusu olmayacaktır; buna karşılık, «case method»un uygulanmadığı ülkelerde staj şartı öncelikle aranacaktır. Şunu da belirtmeliyiz ki, stajın öğrenciyi bu konularda «case method» kadar yetenekli kılmadığı tartışma kaldırır bir sorundur (29).

---

(26) Morgan : agm., sh. 391; Okay; age., sh. 375; The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 139; Green, L. : Advocacy and Case Study, Journal of Legal Education, 1952, Vol. IV, No. 3, sh. 317-318; Redden : age., sh. 60.

(27) Eisenmann : age., sh. 116; Green : agm., sh. 318; Harno : age., sh. 138; Donovan : agm., sh. 44; Merikoski; agm., sh. 212.

(28) Llewellyn : agm., sh. 252; Radin : agm., sh. 338; Morgan : agm., sh. 384; Eisenmann : age., sh. 111.

(29) Bk. Okay : agm., sh. 375.

### 3. Öğrenciye Hukuku Yaşadığı, Gerçeklik Kazandığı Çevrede Öğretmesi

«Case method» mahkemelerce hükme bağlanan dâvaları kendisine konu aldığından, bu yöntem ile yetişen öğrenci hukukun gerçeklik kazandığı çevre ile ilişki kuracaktır. Hukuk kuru bir mantık bilimi olarak ele alınamaz; o herşeyden önce hayatla yakın ilişkisi olan bir sosyal bilimdir. Onu yaşadığı, gerçeklik kazandığı olaylarda saptamak, toplum ilişkilerinde oynadığı rolü gözlemlemek gerekir. Aksi takdirde, varlık sebebi hiç bir zaman anlaşılamaz (30); öğrenci, onun değerini ve öğrenilmesindeki yararı küçümsemeye başlar.

İşte «case method» bu sakıncayı ortadan kaldırmaktadır. Öğrenci hayatın binbir sorunu ile karşı karşıya gelmekte, bu sorunlarda hukukun oynadığı rolü bizzat görmektedir. Kısaca, hukuku, hayatın içinde öğrenmekte, onu, varlık sebebini kazandığı yerde tanımaktadır; dolayısıyla, hukuka daha büyük bir ilgi ile bağlanmaktadır. Böyle olunca, öğrencinin öğrendiklerinin ne işe yaradığı hakkındaki şüpheleri ortadan silinecektir. Uzun zaman ve çok emek harçayarak öğrendiği bütün ilkelerin ve kuralların toplumun düzenini sağlamada ne derece önemli bulduklarını anlayacak ve sırası geldiğinde bunları gerçek olaylara uygulayarak kendisinin de yararlı bir iş göreceğine inanmaya başlayacaktır. Aynı zamanda, mesleğinin temel konusunu meydana getiren hayatla da bağlantısını kesmemiş olacaktır (31).

Bu durum, bir yandan aday hukukçuyu çalışmalarında teşvik ederken (32), öbür yandan da, onun, edindiği bilgileri gerçek hukuksal sorunlarla kolayca bağdaştırmasını mümkün kılmaktadır.

---

(30) Bk. Saymen, F. H. ve arkadaşları : Medenî Hukuk Pratik Çalışmaları, C. I, Borçlar Hukuku, İstanbul 1953, sh. 22 - 23.

(31) Okay : agm., sh. 377; Redlich, J. : The Case Method in American Law Schools, Carnegie Foundation Bulletin, 1914, No. 8, sh. 39 (Harno : age., sh. 585 den naklen); Gorla, G. : A Civil Lawyer Looks at American Law School Instruction, Journal of Legal Education, 1950 - 1951, Vol. III, No. 4, sh. 515; ayrıca bk. Brown, E. L. : Lawyers, Law Schools and The Public Service, New York (U.S.A.) 1948, sh. 167 vd.

(32) Çünkü şuna inanmak gerekir ki, hiç bir husus öğrenciyi çevresi ve çevrede yer alan olaylar kadar ilgilendirmez ve çalışmalarında teşvik edemez. Bk. Weihofen : agm., sh. 423 vd.

#### 4. Derslerin Daha Zevkli ve İlginç Duruma Gelmesi

«Case method»un başka bir yararı da öğrencinin derslerden daha çok zevk almasını, onlara geniş bir ilgi duymasını sağlamasıdır. Bunun sebebi, «case method»un tartışmaya dayanan, aktif bir öğretim yöntemi olmasındadır. Anlatım yönteminde öğrenciler devamlı olarak öğreticiyi dinlemek zorunluğundadır. Bu, yorucu ve dikkati azaltan bir durumdur. Hele anlatılanların çoklukla öğrencinin elindeki kitaplarda yazıların aynen tekrarı olması, derse ilgiyi büsbütün azaltmakta, öğrenciyi uyuşuk bir hale getirmektedir. Buna karşılık, tartışmanın insanı kendine çeken, çevresine devinme getiren bir havası vardır. Öğrenci, tartışmaya katıldığı anda, ister istemez ele alınan konuyla ilgilenecek, onun üzerinde düşünmeye başlayacak, vardığı kanıları belirtmeye çalışacak, böylece, dersi çok daha dikkatle izleyecektir. Bütün öğrencilerin tartışmalarda söz almayacağını düşünsek bile, bu yöntem anlatım yönteminden çok daha fazla, öğrencinin dikkatini derse çekme yeteneğini haizdir. Çünkü, kabul etmek gerekir ki, her insan tartışmaları dinlemeyi, konferansları dinlemeye yeğ tutar (33).

«Case method»un bu bakımdan ne derece yararlı olduğunu Yale Hukuk Fakültesinin giriş kapısında bulunan kabartma pek güzel anlatmaktadır. Bu kabartmada Kontinental hukuk öğretimiyle Amerikan hukuk öğretimi karşılaştırılmaktadır. Kontinental hukuk öğretiminde, sınıfta uyanık bulunan kişi yalnız dersi anlatan hocadır, öğrenciler sıralarının üstünde uyuyakalmışlardır. Amerikan hukuk öğretiminde ise, öğrenciler çok heyecanlı bir tartışmaya dalmışlar, hocanın payına da uyumak düşmüştür (34). Esprisi bir yana, bu kabartmanın özünde bulunan gerçeği yokumsamak kolay olmayacaktır.

#### 5. Öğrencinin Daha Çok Çalışmasını Sağlaması

«Case method»un bizim için çok önemli bir yararı da öğrenciyi sıkı çalışmaya yöneltmesidir.

Aktif öğretim yöntemi, öğrencilerin derslere kendi emek ve kâfalarıyla hazırlanmalarını mümkün kılmaktadır. Böyle bir yöntemde öğrenci, derse, edindiği bilginin eksik kalan yanlarını bütünlü-

---

(33) Gower : agm., sh. 32; Okay : agm., sh. 378; ayrıca bk. Morgan : agm., sh. 382.

(34) Merikoski : agm., sh. 212.

mek ve daha derinleşmek için bir araç olarak bakmaktadır (35). Anlatım yönteminde herşeyi hocadan bekleyen öğrencinin uyuşukluğu artık burada söz konusu olmamaktadır. Öğrenmenin sorumluluğunu öğrenci kendi çalışmasında bulmakta, bu sebeple de çok daha sıkı bir çalışma temposu içine girmektedir.

Sınıfta yapacağı tartışmalar aracılığıyla, derslerin ele alınması ve gelişmesinde kendisinin de bir payı olduğuna inanç duyması, bundan dolayı da, dersleri daha çok önemsemeye başlaması, öğrencide daha ciddi bir çalışma hevesi uyandırırken, tartışmalarda hoca ve arkadaşlarının önünde mahcup düşmemek ve bunlardan gerekli biçimde yararlanabilmek gibi amaçlar da onu derslerine günü gününe, sistemli ve çok iyi çalışıp hazırlanmaya yöneltecektir (36).

Görülüyor ki, «case method» öğrenciyi salt not almak için çalışma havasından kurtarıp, onu daha sağlam, daha ciddi amaçlara götürmektedir. Böylece de, yıl sonu sınavlarına kısa bir zaman kala çalışmaya başlayarak uluorta hukuksal bilgileri kafasına tıka basa dolduran öğrenci tipi yerine, hukuku uzun ve temelli bir çalışma sonunda sindirerek öğrenmiş bulunan öğrenci tipinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

#### 6. Öğrenciyi Dogmatik Hukuk Anlayışına Saplanmaktan Koruması

«Case method»un dâvaları temel almasının ve bunlar aracılığı ile hukuku toplum hayatının gerçek, canlı sorunlarında aldığı biçim içinde sunmasının başka bir yararı da, kanun hükümlerinin kesin ve egemen olduğuna değgin bir anlayışın öğrencide yerleşmesine engel olmasıdır.

Kontinental hukukun kavramsal anlatım yönteminde hukuk, belirli ve değişmez ilkelerden çıkarılan mantıksal sonuçların bir ifadesi olarak ele alınmaktadır (37). Bu yöntemin hukukçunun kafasında oluşturduğu anlayış, kanun hükümlerinin en üstün ve ihlâli imkânsız hukuk normları olduğudur (38).

Oysa «case method», hukuksal kuralları sorunlara hak, adalet ve denkserlik (nasafet) temellerine göre uygulayan mahkeme ka-

(35) Okay : agm., sh. 375.

(36) Okay : agm., sh. 376; ayrıca bk. Eisenmann : age., sh. 117-118.

(37) Okay : agm., sh. 377.

(38) Kronstein : agm., sh. 266.

rarlarını inceleme konusu yapmakla, öğrencide böyle dogmatik bir hukuk anlayışı yerine, üstün hukuk normunu kanun hükümlerinin ötesinde arayan bir anlayışın oluşmasına yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak, hukuk sosyal ihtiyaçları daha iyi karşılayabilecek, hak, adalet ve denkserlik temelleriyle beslenmiş, esnek bir kavram haline gelmektedir (39).

Yine aynı sebeple, anlatım yönteminde ortaya çıkan, hukukun salt kanunlardan meydana geldiği gibi bir kanı, «case method»da asla söz konusu olamaz. Bu yöntem, toplumun düzeni üzerinde mahkemelerin önemli etkisi bulunduğunu ortaya koyarak, «hukuk eşittir kanun» anlayışının bertarafını sağlamaktadır (40).

#### 7. Öğretici Bakımından Daha Doyurucu Bir Yöntem Olması

«Case method»un öğretici bakımından en önemli yararı, onun esnek bir öğretim yöntemi olmasıdır. Böylece, her öğretici kendi nitelik ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak, yöntemi kendisine en uygun ve öğrencilerine en yararlı biçimde uygulayabilmek imkânını elde etmektedir. Bu durumda hocanın da kendi mesleği yönünden daha çok tatmin olması ve ders vermekten daha çok zevk alması sağlanmış olmaktadır (41).

Ancak, yöntemin bu doyuruculuğuna karşılık, öğretici için daha zorlu olduğunu da unutmamak gerekir. Tartışmaya dayanması sebebiyle, hoca öğrencinin her türlü sorusuna hazırlıklı bulunmak zorunluğunda kalacaktır. Ayrıca, tartışmayı olumlu bir sonuca bağlamak, doğrudan doğruya hocanın yönetimine ve ustalığına bağlı bulunmaktadır. Bunun için, öğretici daha çok çalışacak, gerek literatürü, gerek uygulamayı dikkatle izleyecek, öğrencilerinin karşısında zihnen daha çevik ve yöneticiliğinde daha yetkeli olmaya hazırlanacaktır (42).

---

(39) Okay : agm., sh. 377; Kronstein : agm., sh. 266-267.

(40) Gorla : agm., sh. 516 : Yazar, kanunların çok daha önemli bir hukuk kaynağı olarak kabul edildiği Kontinental hukuk sisteminde bile, kişisel hakların güvenliği ve hukuksal doktrinlerin gelişimi bakımından mahkemelerin çok önemli bulunduğunu belirterek, bu önemin öğrenciye de anlatılması gerektiğini ve bu konuda «case method»un çok yararlı olacağını ileri sürmektedir.

(41) Gower : agm., sh. 32; Okay : agm., sh. 378.

(42) Bk. Donovan : agm., sh. 44-45.

## B. Sakıncaları

### 1. Sentez Yeteneğinin Güçsüz Kalması

«Case method» salt tümevarım yoluna kaymasının ve öğretimde tikelleri temel almasının sonucu, öğrencide kapsamlı bir hukuk bilgisinin oluşmasına imkân vermeyen bir öğretim yöntemi olmak bakımından eleştirilmektedir.

Tikeller üzerine bütün dikkatiyle eğilen öğrenci, bunları çözümleme yeteneği yönünden güç kazanmasına karşılık, hukukun sentezi yönünden zayıf düşmektedir. Böylece, hukuk bilgisi dar, sınırlı, küçük parçalardan meydana gelmekte, hukuku tümüyle kapsayan bir sisteme erişememektedir (43).

Bu durumun önemli bir sonucu, öğrenci genel hukuk doktrinlerinin uzağında kalmakta, sorunları ele almada hukuksal kurumların kazandırdığı geniş görüş açısına sahip olamamaktadır. Anlatım yönteminde öğretici, doktrinleri enine boyuna inceleyerek anlatır, hukuk kurumlarının kapsam ve sınırları, birbirleriyle ilişkileri ve sosyal olaylar üzerindeki etkileri hakkında öğrenciye tam bir kavrama verir. «Case method»da ise, genellemeler tikellere feda edildiğinden normal bir öğrencinin bütün bunları kavrayabilmesi pek zorlaşmakta, tikeller arasında bocalayıp kalması ihtimali ortaya çıkmaktadır (44). Harno, bunu, bir kimsenin ormanı göreceği yerde, tek tek belirli ağaçları gözlemleyerek ormanlar hakkında bilgi edinmesine benzetmektedir (45).

Amerika'da hukuk kuramının, tarihinin ve felsefesinin hukuk fakültelerinin ders konuları dışında bırakılmasıyla «case method»un bu sakıncasının etkileri daha da belirli bir hale gelmekte, hukukun kuramsal yönü büsbütün savsaklanmaktadır (46).

Bu şartlar altında öğrencinin kuramsal hukukun, hukukun genel doktrini ve ilkelerinin hukukçuyu sosyal ilişkiler karşısında yetkeli kılan niteliğinden asla yararlanamayacağı pek tabiidir. Bunun göz önünde bulunduran Merikoski, «case method»un sözünü et-

(43) Merikoski : agm., sh. 211; Okay : agm., sh. 380; Llewellyn : agm., sh. 253.

(44) Bk. Okay : agm., sh. 378; Gorla : agm., sh. 517.

(45) Harno : age., sh. 144.

(46) Gorla : agm., sh. 517; Harno : age., sh. 144-145.

tiğimiz sakıncasını, öğrencinin, genel hukuk doktrinlerinin ve ilkelerinin yardımı olmaksızın ne denli çaresizlik içine düşeceğini bizzat deneyleyerek görmesi bakımından yararı bulunduğu işaret etmekte, ancak, bunun böylesine çok zaman ve emek harcamaya değmeyeceğini de sözlerine eklemektedir (47).

## 2. Sistematik Kitaplara Önem Verilmemesi

«Case method»un demin gördüğümüzle pek ilgili başka bir sakıncası da, söz konusu yöntemle öğretimde sistematik hukuk yapıtlarının arka plâna atılmasıdır. Bunun sebebi, bir yandan, yukarıda değindiğimiz gibi, öğretimde tikellere ayrılan üstün yer dolayısıyla sentezin savsaklanması, hukuk sistematığına önem verilmesi, öte yandan da, «case method»un ana öğretim gerecini meydana getiren «case books»un düzenlenmesinin kolay, sürümünün çok olmasıdır (48).

Böylece, Amerika'da sistematik hukuk yapıtları hem az yazılan, hem de az okunan kitaplar arasında bulunmaktadır. Bunun üzerinde önemle durmak gerekir; çünkü, sistematik kitapların genel hukuk kültürü vermedeki, uygulamanın iyi yürütmesinde hukukçulara ışık tutmadaki yararlarını yokumsamaya imkân yoktur (49). Ayrıca, bu gibi yapıtlar hukukun oluşmasında, gelişmesinde ve giriftleşen sosyal ilişkilerle bağlantı kurmasında büyük değeri olan kaynaklardır.

## 3. Hukuka Değil de Hukukçuya Önem Verilmesi

Dâvaların, bunlarda oluşan ilkelerin ve bu ilkelerin uyuşmazlıklara doğru dürüst uygulanma yollarının temel alındığı bir yöntem, iyi bir hukuk teknisyeninin yetişmesini sağlayabilir. Ancak, hukuk biliminin bütünüyle anlamına varmış hukuk adamının yetişmesi böyle bir yöntemle mümkün olabilir mi? Bu, üzerinde düşünölmeye değer bir sorudur. Gerçekten «case method», ilerde önlerine çıkacak dâvalara doğru kuralı uygulayabilmenin yollarını bellemiş kişileri yetiştirmek bakımından üstün bir yöntemdir. Fakat, yukarıdaki sakıncalarını gözden geçirirken gördüğümüz gibi,

---

(47) Merikoski : agm., sh. 211; ayrıca, «case method»un sentez yeteneğini savsaklamasının, insan aklının sentezci niteliği galip mekanizmasına da aykırı düştüğü hakkında bk. The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 139.

(48) Okay : agm., sh. 379.

(49) Bk. Okay : agm., sh. 379; Merikoski : agm., sh. 211; Morgan : agm., sh. 391.

onun, hukuku bütün kurumlarıyla ortaya koymakta ve incelemekte yetersiz kaldığı da muhakkaktır. Bu durum, zaten uygulamaya fazlasıyla ağırlık tanıyan Amerikan hukuk öğretiminin hukuka değil de hukukçuya önem verme eğilimini bütün bütün güçlendirmiştir. Fakültelerin ilgi merkezi salt iyi hukuk teknisyeni yetiştirmekte toplanmış, yöntem ön plâna çıkmış, hukuk bilimi, kuramları ve kurumlarıyla bir yana bırakılmış gibidir (50).

Buna karşılık, Kontinental hukuk öğretiminin ağırlık ve ilgi merkezi hukuk biliminin kendisidir. Yöntem, öğrencinin bu bilimi iyice kavramasını ve onun verilerini toplumun sorunlarını çözümde kullanabilme yeteneğini edinmesini mümkün kılacak bir araç sayılmaktadır (51). Görülüyor ki, burada amaç, bir teknisyenden çok, geniş hukuk kültürüne sahip gerçek hukuk adamının yetiştirilmesidir.

Belirtmek gerekir ki, fakülteler basit bir uygulama okulu olmanın çok ötesine gitmek zorunluğundadır. Çünkü, mahiyetlerinin gereği, ele aldıkları konuları bilimsel açıdan öğretme görevini yüklenmiştir (52). Ayrıca, hukukçuluk, hukuku bir sistem olarak kavrayabilmiş, onu kuram ve kurumlarıyla anlamış bulunmayı şart koşar. Hukukun anlamına varmış, sorunları bilimsel hukuk açısından değerlendirmesini öğrenmiş hukukçunun, hukuk mesleğine salt teknisyen hukukçudan çok daha yararlı olduğu tarihsel deneye dayanan bir gerçektir. Sonra, mesleğe atılan her hukukçunun yalnız mahkemelerde, dâvaların çözümünde görev aldığını savlamak mümkün değildir. Hukuk mesleğinin uğraşı alanı yalnızca dâvaların çözümünden meydana gelmemiştir. Bir kere, dâvalar toplumsal ilişkilerden doğan uyuşmazlıkların ortadan kaldırılmasını sağlayan türlü yollardan ancak biridir; asla tek yol olarak düşünülemez (53). Öte yandan, özellikle bugün hukukçu, müvekkilinin ve bağlı bulunduğu toplumun her konuda danışmanlığını yapmakta, pek çe-

---

(50) Cheatham, E. E.: Legal Education in Turkey, Journal of Legal Education, 1949, Vol. II, No. 1, sh. 23; Okay: agm., sh. 379; Gorla: agm., sh. 517.

(51) Bk. Cheatham: agm., sh. 23: Yazarın Türk hukuk öğretimi hakkında söyledikleri, bütün Kontinental hukuk öğretimi için de söz konusudur.

(52) Üstelik uygulamaya değgin öğretim bakımından hukuk fakültelerinin, bu işi daha iyi yapabilecek kurumlar kadar başarılı olup olmadığı da Amerika'da bile bugün bir tartışma konusudur. Bu konuda bk. Harno: age., sh. 146 vd.

(53) Laski: age., sh. 586.



Bugün «case method»un, hukuk öğretiminin sosyal açıdan ve öbür sosyal bilimlerden de yararlanılarak yapılmasında yetersiz kaldığını ileri süren kişiler, pek tabii ki, sözü geçen görüşü de şiddetle eleştirmeyi savsaklamamaktadırlar (61).

##### 5. Hukukun Tek Kaynağını İnceleme Konusu Yapması

«Case method»un, yine onun öğretim gereçlerinin dâvalarla sınırlanmış olmasından ortaya çıkan çok önemli bir başka sakıncası da, bu yöntemde hukukun kaynaklarından yalnız bir tanesinin, mahkeme içtihatlarının inceleme konusu yapılabilmesi, öbürlerinin önemsenmemesi ya da pek dolayısıyla ele alınmasıdır.

Bu biçimde bir hukuk öğretiminin eksikliği apaçıktır. Çünkü, öbür kaynakların savsaklanmasıyla öğrencide mahkeme içtihatlarından başka hukuk kaynağı yokmuş gibi yanlış bir kanının meydana gelmesine sebep olabilecektir (62). Bunun sonucu olarak da, öğreniminin kapsamını «judge made law» ile kısıtlayacak öğrenci, bütün ilgisini hâkimlerin söyledikleri üzerinde toplayacak, hukukun öbür kaynaklarını bu nitelikleriyle değil de, hükümlerin verilisinde kendilerinden yararlanılacak birer gereç olma yanlarıyla tanıyacak, böylece de eksik ve yanlış bir hukuk bilgisi edinecektir (63).

Yukarıda, «case method»un bir yararının da, öğrencide, anlatım yönteminin öğrenciyi sürükleyebileceği, kanunların kesinliği ve değişmezliğinde ifadesini bulan dogmatik bir anlayışın oluşmasını engellemesi bulunduğunu belirtmiştik. Ancak, bu yöntem de, kanunları bütün bütün bir kenara bırakmakta ve öğrencinin hukuksal bilgi ufkunu mahkeme kararlarıyla daraltmaktadır. Bu durumun, özellikle hukuk kaynağı olarak kanunların büyük önem taşıdığı Kontinental hukuk yönünden zararını görmemeye imkân yoktur. Üstelik, «Common Law» hukuk sisteminde de, mahkeme içtihatlarının pek büyük değeri bulunmasına karşın, başka hukuk kaynaklarının da varlığı şüphe konusu olamaz. Şu halde, her iki hukuk sistemi bakımından da öğretimin, hukuk kaynaklarının -kanun, mahkeme içtihatları, örf ve âdet, doktrin- tümünün ele alınarak yapılması zorunluğu vardır. Bu yolu izlemeyen her hukuk öğretimi eksik kalmaya mahkûmdur.

(61) Bk. Harno : age., sh. 142-143.

(62) Okay : agm., sh. 380.

(63) Bk. Laski : age., sh. 385-387.

«Case method»un bu sakıncasının kökleri tarihseldir ve muhakak ki, «Common Law»un temelini mahkeme kararlarına dayayan özelliğiyle ilgisi bulunmaktadır (64). Eski İngiliz «Inns of Courts» sistemi ve bunu izleyen Amerikan çıraklık sistemi, hukukçunun yetiştirilmesinde «judge made law»a fazlasıyla önem vermekle bu konuda baş rolü oynamış, Langdell'in hukuk öğretiminin tek gerecinin, salt hükme bağlanmış dâvaları derleyen «case books»un bulunduğu yollu önermesi ise, sınıırın çizilmesinde kesin etken olmuştur (65).

Bu söylediklerimiz bize Amerikan hukukçusunun yasama etkinliğine ve kanunlaştırma hareketlerine karşı duruşunun sebebini açıklamaya yeterlidir: Amerikan hukukçusu, hukukun düzenleyicilik görevini görmesinde çok önemli yeri olan kanunlar hakkında fazla bir bilgi edinmemektedir; çünkü «case method» buna imkân vermemektedir. Bir de mahkeme içtihatlarının hukukun tek kaynağı olduğu kanısına saptanınca, içtihatların dışında oluşan ya da kanunlarla konan kuralların geçerliği hakkında şüpheli bir tavır takınması çok tabiidir (66).

#### 6. Kamu Hukukuna Giren Konularda Yetersiz Kalması

«Case method»un hukukun kuramsal yönünün sosyal açıdan ele alınmasının sarsaklanmasına ve hukuk kaynaklarından yalnız mahkeme içtihatlarına önem verilmesine yol açan niteliğinin bir başka sonucu da, kamu hukukuna giren konuların öğretiminde yetersiz kalmasıdır. Çünkü, kamu hukukuna ilişkin konuların iyi öğretilebilmesi, değindiğimiz sakıncaların giderilmesiyle yakından ilgilidir. Bu sebeple, İdare Hukuku, Vergi Hukuku, İş Hukuku gibi konuların önem kazandığı ve hukuk öğretiminde bir yer sahibi olmaya başladığı anda «case method»un bu yönden de yetersiz kaldığı gerçeği ortaya çıkmıştır (67).

#### 7. Uygulamanın Bütün Gereklere Öğretilmemesi

Bu, mesleğe geçiş için fakülte sonrasında belirli bir süre staj şartı öngörmüş bulunan ülkeler için önemli bir konu değildir. Ancak, yukarıda gördüğümüz gibi, Amerika'da fakülteyi bitirmiş ve ba-

(64) Bk. Yuk. Bölüm II, I, A ve II.

(65) Harno : age., sh. 142.

(66) Laski : age., sh. 586; ayrıca bk. Radin : agm., sh. 338; Llewellyn : agm., sh. 253; Harno : age., sh. 142.

(67) «Legal Education -The United States-», Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, sh. 872; Harno : age., sh. 68; Okay : agm., sh. 879-880.

ro sınavlarında başarı kazanmış olmak mesleğe giriş için yeterli sayıldığından ve staj şartı öngörülmediğinden, aday hukukçunun uygulamanın bütün gereklerini fakültede öğrenmesi zorunlu hale gelmektedir. Ayrıca, «case method»un asıl verimli olduğu alanın hukukun uygulamaya değgin yönünün öğretilmesi bulunduğunu ve Amerikan hukuk öğretiminin bu sebeple yönetime böylesine büyük bir rağbet gösterdiğini görmüştük. Bu bakımdan, «case method»un öğrencinin uygulamayla ilgili bütün ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir.

Oysa, söz konusu yöntemde dâvalar üst mahkemelerin hükümleri açısından incelendiğinden, öğrencinin önüne getirilen, dâvanın, yalnızca üst mahkemenin verdiği hüküm ile, yine onun hükmüne temel aldığı olay ve kanıtlardan meydana gelen kısımındır. Şu halde, öğrenci, «case method» savunucularının asıl amacı bulunan, dâvanın bütünü, olutların ham halini irdelemek imkânından yoksun kaldığı gibi, uygulama hakkında da yanlış kanı sahibi olmakta, onun yalnız üst mahkemelerle ilgili yönünü tanımaktadır. Staj şartı öngörülme-yen bir sistemde böylesine dar ve eksik bir uygulama bilgisinin verilmesiyle yetinilmez. Müvekillerle ilişki kurulması, vasiyet, sözleşme gibi hukuksal işlemlerin yapılması ve belgelere geçirilmesi, uyuşmazlıklarda olayların değerlendirilerek sav ya da savunmanın hazırlanması, kanıtların toplanması, dâvayla ilgili dosyanın tümlenmesi (tekemmülü), mahkemeye sunulacak belgelerin yazılmasından başlayarak, mahkemelerden verilen hükümlerin icrasına kadar uygulamanın bütün evreleri ele alınmalı ve öğrencinin bunların gerekli kıldığı bütün bilgileri edinmesi sağlanmalıdır. Görülüyor ki, «case method», Amerikan hukuk öğretiminin temel amacının gerçekleşmesi bakımından da başlı başına yeterli bir yöntem olamamaktadır (68).

#### 8. Başlangıç İçin Çok Zor Olması

Hukuk öğrenimine yeni başlayan, kavramlara, terimlere tümünden yabancı olan, hukukla henüz pek ilgisi bulunmayan bir öğrenciye «case method» olağanüstü zor gelecektir. Daha hukukun ne olduğunu bilmeden, kendisinden dâvaları okuyup anlaması, çözümlemesi ve bunların içindeki ilkeleri bulup çıkarması istenmektedir. Bu durum, tıp öğrenimine yeni başlayan bir öğrencinin, kendisine

---

(68) Bk. Harno : age., sh. 146 vd.; The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 139-140.

insan anatomisi, kan dolaşım sistemi, sinir sistemi gibi konular hakkında her hangi bir bilgi verilmeden, ağır bir ameliyatın niçin ve nasıl yapıldığını anlatmaya davet edilmesinden pek farklı değildir (69).

Bir de çalışmasında başvuracağı araçların hukuksal terimlerle yazılmış mahkeme kararlarından başka bir açıklamayı içine almayan «case books» olduğu, başlangıçta sistematik kitaplardan yararlanmasının yöntemin niteliğiyle bağdaşamayacağı göz önüne getirilirse, yeni öğrencinin nasıl bir çıkmaza düşeceği daha iyi anlaşılabilir (70). Bundan dolayı, onun için başında, olutları bulmakta, çözümlenmekte, ilkeleri kavramakta, hâkimlerin karar verirken izledikleri yolun niteliğini ve verilen kararların sebebini anlamakta büyük güçlüklerle karşılaşacağından, hattâ zaman zaman şaşırıp bocalayacağından hiç şüphe etmemek gerekir (71).

«Case method»un bu güclüğü öğretimin verimli olmasını geciktirmekte ve öğrencinin hocanın isteği dışında bir yola sapmasına, kararları kafasını kullanarak irdeleyeceği yerde, sistematik kitaplardan, genel hukuk yapıtlarından yararlanarak çalışmaya yönelmesine sebep olmaktadır (72).

#### 9. Uzun Zaman ve Çok Emek Harcanmasına Sebep Olması

Öğrencinin, hukuk öğrenimi için pek elverişli olan genel kitaplardan yararlanamaması, ilkeleri sistematik biçimde görüp öğrenmek imkânından yoksun bırakılması, onları bir yığın dâvalar arasından bizzat arayıp bulma zorunluğunda kalması, muhakkak ki, uzun bir zamana ve çok emeğe ihtiyaç gösterecektir. Aynı ilke ya da kural birçok dâvada tekrar tekrar yer aldığından, öğrenci önemsiz ayrıntıları öğrenmek için bile çok sayıda dâvaları ayrı ayrı incelemek zorunluğuyla karşılaşacaktır. Bundan dolayı, «case method» aracılığıyla hukukun bütünüyle öğrenilmesi için üç - dört yıl yeterli bir süre olarak düşünülemez. Eğer, salt «case method» uygulanarak yapılan bir hukuk öğretimi bu süre içine sıkıştırılmaya çalışı-

---

(69) Merikoski : agm., sh. 211.

(70) Okay : agm., sh. 379.

(71) Morgan : agm., sh. 382.

(72) The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 139; bu sakıncasına karşın bazı yazarlar, yöntemin asıl öğretimin ilk yılında kendisinden beklenen yararları sağlayabileceğini ileri sürmektedirler. Bk. 10 numaralı sakınca konusunda ileri sürülen düşünceler.

lırsa, hukuksal ilkeler gereği gibi çözümlenemeyecek, kapsam ve sınırları kesinlikle ortaya konamayacaktır (73).

#### 10. İlginçliğini Çabuk Yitirmesi

Öğrencinin, hazır bilgileri belleğine yerleştirmektense, dâvalarla başbaşa bırakılarak ve sorunları tartışma imkânına sahip kılınarak, bilgileri düşünerek, çözümleyerek, uygulandıkları gerçek olaylarda gözlemleyerek öğrenmesinin onda dâvaları iyi çözümleme, onları emsal olmak bakımından değerlendirme, hukuksal ilkeleri daha somut biçimde tanımlama yeteneklerinin oluşmasına yol açtığını ve böyle bir çalışma tarzının öğrenci için pek ilginç bir yönü bulunduğunu, meslek hayatında yapacağı işlere çok benzemesi dolayısıyla da onu ayrıca teşvik ettiğini yukarıda görmüştük.

Ancak, «case method»un, ondan beklenen amaçları çabuk gerçekleştiren, ilginçliğini kısa zamanda yitiren bir yanı vardır. Başlangıçta yöntemin bütün niteliklerini ortaya koyacak biçimde başarıyla uygulanması mümkün iken, sonraları, aşağı yukarı birinci yılın sonuna doğru, öğrenci işin teknik yönünü kavramakta, olay ve kanıtları çözümlenmede alışkanlık peydahlamakta, dâvaları hukuksal ilkeler açısından irdeleme sanatını öğrenmektedir (74). Hattâ, daha ileri giderek belirtmek gerekir ki, öğrenci kısa bir süre sonra bütün sorunun dâvalarda uygulanan hukuksal ilkeyi bulmak olduğunun farkına varmakta, dâvaları kendisinden beklendiği tarzda irdelemekten, bunlar üzerinde fazla kafa yormaktan kaçınarak, sonuçta bir an önce ulaşmak için, deyim uygun düşerse, işin hilesine sapsmakta, kolay yolları denemeye girişmektedir. Örneğin, sınıftaki tartışmalarda söz almaktan vazgeçip, hocanın söylediği sözleri ya da arkadaşları tarafından ileri sürülüp de hocanın doğruluğunu onayladığı düşünceleri harfi harfine not etmektedir. Sınıf dışındaki çalışmalarında ise, genellikle, ders sırasında incelenmiş dâvaları ve bu konuda aldığı notları gözden geçirmekle yetinmekte, kendi başına düşünerek çözümleyip irdelemesi gereken dâvaları, arkadaşlarıyla iş birliği yaparak, ihtiva ettikleri hukuksal ilkelere göre formüle

---

(73) Bk. Harno : age., sh. 136, 146; Okay : agm., sh. 379; Llewellyn : agm., sh. 252; sistematik öğretim yöntemi bu bakımdan daha kullanışlıdır. Bk. Morgan : agm., sh. 380.

(74) Gellhorn, W. : The Second and Third Years of Law Study, Journal of Legal Education, 1964, Vol. XVII, No. 1, sh. 6; Weihofen : agm., sh. 426.

etmekte, ya da dâvaların bu biçimde düzenlenmiş özetlerini başka yollardan elde etmeye çalışmaktadır (75).

Böylece «case method», kısa zamanda görevini yapmış, amacını gerçekleştirmiş, üstelik öğrencinin pek yararlı olmayan alışkanlıklar edinmesine sebep olacak bir duruma gelmektedir. İmdi, yöntemin bu haliyle bütün bir öğretim süresi boyunca tek başına uygulanması, ileriki yılları bir yenilikten çok, başlangıcın bir tekrarı olmaya mahkûm edecektir. Bunun sonucu, dersler, gerek öğretici, gerek öğrenci için ilginç ve teşvik edici olmaktan çıkacak, aksine, bıktırıcı, usandırıcı bir niteliğe bürünecektir (76).

Öğretimde çok zaman harcayan bir yöntem olduğuna önceden değindiğimiz «case method»un, bu sakıncasına karşın Amerikan hukuk öğretiminde sahip olduğu tekel, önceleri, en çok onun ilgi çekici, çalışmayı teşvik edici yönüyle açıklanmaktaydı. Ancak, ilginçliğini çabuk yitirici niteliği anlaşıldıktan sonra, bu yöntemin tek başına bütün hukuk öğretimine yetemeyeceği, özellikle ilk yıldan sonra bazı yan yöntemlerle pekiştirilmesi gerektiği düşünüyü Amerikalı hukuk öğreticileri tarafından da benimsenmeye başlamıştır (77). Belki de, «case method»un öbür sakıncaları bu sayede su yüzüne çıkmaya imkân bulmuştur (78).

### 11. Kalabalık Sınıflarda İyi Uygulanamaması

Tartışma temeline dayandığı ve hocaya öğrencileri devamlı denetleme görevi yüklediği için, «case method»un, ancak az öğrencili sınıflarda başarıyla uygulanma imkânı vardır. Kalabalık sınıflarda bu yöntemden beklenen amaç elde edilemez. Bir kere, hoca öğrencilerin hepsiyle gerektiği gibi ilgilenemeyeceğinden, tartışmalara devamlı katılmalarını sağlayamayacağından, öğrenciler derse yeteri kadar hazırlanarak gelme zorunluğundan kurtula-

---

(75) Cavers, D. F. : In Advocacy of the Problem Method, Col. L. Rev., 1943, Vol XLIII, No. 4, sh. 451-453; Weihofen : agm., sh. 426.

(76) Bk. Gellhorn : agm., sh. 4-5; Weihofen : agm., sh. 426; Llewellyn : agm., sh. 252; ayrıca Harno : age., sh. 138-139.

(77) Bk. Harno : age., sh. 139-140.

(78) Burada açıkça görülüyor ki, Amerikalı öğreticiler, «case method»un daha çok öğretimin ilk yılından sonraki kısmında pekiştirilmesi gerektiğine, ilk yıl için başlı başına yeterli olduğuna inanmaktadırlar. Ancak, yöntemin başlangıçta da öğrenciye ne derece güç geleceğini (bk. 8 No. lu sakınca) görmüştük. Bu sebeple, birinci yılda da tek başına uygulanmasının pek yararlı olmayacağını kabul etmek gerekir.

caklardır. Sonra, hocanın tartışmaları yönetmesi, öğrencilere doğru çözüme ulaşmada yol göstermesi zorlaşacaktır. Böylece tartışmalar dağınık ve verimsiz hale gelecektir. Ayrıca, öğrencilerin tartışmalara katılma ihtimali azalacağından, derse olan ilgileri yitecek, sorunlar hakkında fazla kafa yormamaya alışacaklardır. Bunun sonucu, tartışmalar çoklukla birkaç iyi öğrenci ile hoca arasında yapılacak, sınıfın geri kalan kısmı seyirci olmaktan ileri gidemeyecektir (79).

#### IV. «CASE METHOD»UN UYGULANIŞI

Bir öğretim yönteminden söz ederken unutmamak gerekir ki, onun değişmez bir kalıp gibi her öğreticinin elinde aynı biçimde, aynı kapsamda ve aynı kurallara uyularak uygulanması düşünülemez. Gerçekten, öbür konularda olduğu gibi, hukukta da her hocanın yetenek ve yeteneksizlikleri tarafından tayin edilen kendi yöntemi vardır (80). Bu sebeple, hangi öğretim yöntemi olursa olsun, niteliğinin gereği uyulması zorunlu temel özellikleri dışında, her öğreticinin elinde ayrı bir biçime bürünecek, değişik değerlendirmelerde ifadesini bulacaktır.

Bu gerçeğin bir sonucu olarak biz de «case method»un uygulamasını iki ayrı başlık altında incelemeyi uygun gördük. Önce, yöntemin, niteliğinin gereği olarak her öğretici tarafından ortaklaşa uyulacak temel özelliklerine değinip, sonra da onu Amerikalı öğreticiler tarafından en çok kullanılan biçimlerinden alınan örnekler içinde gözlemlemeye çalıştık.

##### A. Uygulamışta Ortaklaşa Özellikler

«Case Method» dâvaların incelenmesini konu edinen ve tartışmaya dayanan aktif bir öğretim yöntemi olduğundan, her öğretici onun bu niteliklerini göz önünde bulundurmamak zorundadır. Bu noktadan hareketle yöntemin uygulamasının genel çizgilerini ortaya koyabiliriz.

Her öğrenci, hocanın derlediği ya da başkaları tarafından derlenmiş olanlar arasından seçtiği «case book»dan kendisine ödev ola-

---

(79) Bk. Okay : agm., sh. 378; Gover : agm., sh. 32; Llewellyn : agm., sh. 252; bu konuda Gower (sh. 32) ve özellikle Donovan (agm., sh. 47) daha iyimser gözükmetedirler.

(80) Thayer, J. B. : Cases on Constitutional Law, 1895, sh. vi (Harno : age., sh. 62 den naklen); ayrıca Redden : age., sh. 60; Gellhorn : agm., sh. 11.

rak verilen bölüme değgin dâvaları okuyup, onları olay ve kanıtlar, hukuksal ilişkiler ve verilen hüküm yönünden inceleyecektir. Sınıftaki çalışma, öğrencilerin hazırladığı bu dâvalar üzerinde yapılacaktır (81). Tartışma, hocanın görüşülecek konuyu ortaya koymasından sonra bir öğrenciyi ele alınacak ilk dâvanın ana çizgilerini kısaca belirtmeye çağrısıyla başlar. Öğrenci, özellikle, dâvanın içindeki olayları, bunları saptayan kanıtları ve verilen hükmü ortaya koymalıdır. Öbür öğrenciler ise, arkadaşlarının eksik ya da yanlış ele aldığı yanları bütünlemek için her an tartışmaya hazır bulunmalıdır. Bundan sonra, «Socratic dialectic» yoluyla, hoca, uygun gördüğü konularda öğrencilerden düşüncelerini soracak, hukuksal ilkelerin çözümlenmesini sağlayacak, dâvayla ilgili olarak ortaya atacağı sorunları onlara çözdürecektir (82). Şunu da belirtmek gerekir ki, ders her zaman hocanın sorularına öğrencilerin cevap vermeleri biçiminde yönetilmemektedir. Hattâ, daha yeğ tutulan biçim, sorunlar üzerinde öğrencilerin birbirleriyle tartışmaya başlamalarıdır. Bu durum, hocanın iyi yönetimi halinde, «case method»dan beklenen yararları daha iyi sağlayabilecektir (83).

Ancak, böyle bir tartışma küçük sınıflarda mümkün olabilmektedir. Bir kaç yüz kişilik sınıflarda ders daha çok öğretici ile öğrenci arasında soru - cevap biçiminde gelişecek, sınırlı tartışmalara dayanacaktır (84).

## B. Türü Uygulanış Biçimleri

Belirttiğimiz bu genel çerçeve içinde kalmak şartıyla, öğreticiler, kendi anlayış ve yeteneklerine uygun uygulama biçimleri ortaya koymaktadırlar. Bunu yaparken dikkat etikleri başka bir husus da «case method»un yukarda görmüş bulunduğumuz sakıncalarını imkân oranında azaltmak olmaktadır. Böylece, yöntemin, onunla hu-

---

(81) Burada dâvalar büyük bir çoğunlukla üst mahkemelerde incelendiği biçimleriyle ele alınmaktadır. Dolayısıyla, dâvanın «case book»a girer kısmı, bu açıdan yapılmış özeti (report) ile üst mahkemenin verdiği hükmü içine almaktadır. Yoksa, dâvanın tümünün ele alındığını sanmak doğru değildir. Bk. Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 140.

(82) Bk. Gower : agm., sh. 31; Redden : age., sh. 59.

(83) Bunun en iyi biçimi iki öğrenci ve hocanın birlikte katıldıkları tartışmalardır. Tabii, hocanın rolü daha çok tartışmanın yönetimine değındir. Bk. Gower : agm., sh. 31.

(84) Bk. Eisenmann : age., sh. 111.



kuk öğretimi yapan hoca sayısı kadar türlü değişik biçimleri ortaya çıkmış bulunmaktadır (85). Bunların hepsini görmeye ne imkân, ne gerek vardır kanısındayız. Bizim için yararlı olan, en çok kullanılan örnekleri belirli gruplar içinde saptamaktır. Uygulanıştaki farklılıklar, çoğunlukla, dâvaların ele alınış tarzında, bir de, öğreticilerin derslerde denetleyici, yönetici, yol gösterici olarak oynadıkları rolün niteliğinde meydana geleceğinden, konuyu buna koşut bir ayırım içinde sunmak gerekmektedir.

#### 1. Dâvaların Kullanılışı Bakımından

«Case Method» üzerinde güçlü bir etüdün sahibi bulunan Morgan, öğreticilerin dâvaları kullanışlarındaki kapsama göre, yöntemin uygulanışını üç ana grupta toplamaktadır.

a) Bazı öğreticiler, dâvayı yalnızca hukuksal ilke ve doktrinler hakkında verilecek bilgiyi tamamlayıcı bir araç olarak kullanmaktadırlar. Mahkemenin uyguladığı ilke, kural ya da genelleme asıl öğrenilmesi gereken husustur. Dâvaya konu olan durum ise, bunların uygulanışına örnek olarak ele alınmaktadır (86).

Morgan'a göre bu, «case method»un en kötü uygulanış biçimidir. Çünkü, öğrenci, ödevinin yalnız dâvaya uygulanan genellemeyi bulmak olduğunun farkına vardığı anda dâvalara, yalnızca değilse bile, asıl bu amaçla çalışacak, hukuksal sorunların çözümü konusunda çok az bilgi sahibi olacak ya da hiç bilgi edinemeyecektir. Bu durumda «case method» ile kavramsal anlatım yöntemi arasındaki fark ortadan kalkmaktadır. Gerçi öğrenci, anlatım yöntemindeki gibi ilkeleri ezberlemekle yetinemeyecek, onları gerçek olaylar arasından somut biçimleriyle bulup çıkarırken daha büyük bir zihni çaba göstermek zorunda kalacaktır ve bundan dolayı da, belledikleri daha uzun bir süre aklında kalabilecektir; ancak, bu kadarlık bir sonuç, onu elde etmek için harcanacak zamana değecek nitelikte değildir. Amaç, öğrencide düşünme, çözümleme yeteneğinin oluşmasını sağlama, onu sorunları çözüme ulaştırma tekniği yönünden güçlü kılma değil de, salt ona hukuksal genellemeleri belletmek olduktan sonra, üç yıllık belirli öğretim süresi içinde bu amacı en iyi anlatım yöntemi gerçekleştirebilecektir (87).

---

(85) Donovan : age., sh. 44.

(86) Morgan : agm., sh. 383.

(87) Morgan : agm., sh. 383.

b) Normal bir öğretici bir adım daha ileri gitmekte ve öğrenciden ilgili dâvayı her yönüyle eksiksiz olarak kavramasını istemektedir. Öğrenci, dâvada söz konusu edilen olutları iyi çözümlemeli, tarafların hukuksal ilişkileri üzerinde önemi olanlarla olmayanları ayırabilmelidir. Bununla da yetinmemeli, mahkemenin vardığı sonucu, uyguladığı genel doktrini ve bunların gerekçesini kusursuz biçimde öğrenmelidir (88). Bu tarz uygulamanın bazı değerlere sahip olduğu şüphesizdir. Çünkü, mahkemelerin sorunları nasıl ele aldıklarını, hâkimlerin bu sorunlar karşısında nasıl uslamlama yürüttüklerini ve vardıkları sonucu ne biçimde savduklarını öğrencinin kavramasına yardım edecektir. Ancak, bu da «case method»dan tam anlamıyla yararlanabilmek için yeterli değildir (89).

c) Üçüncü gruptaki öğreticiler ise, çoğunluğu meydana getirmekte ve Morgan'a göre, en iyi yolu izlemektedirler. Burada öğretici, dâvaların ele alınış tarzını değiştirmektedir.

Ders, ya bir öğrencinin «case book»taki dâvayı açıklamasıyla, ya da öğreticinin sözü geçen dâvanın öğelerinden önemsiz noktalar da ayrılan öğeleri bulunan, varsayıli (farazi) bir olay ortaya atmasıyla başlar ve tartışmalı olarak devam eder. Dersin asıl konusu bulunan dâvanın tartışması bittikten sonra öğretici, başka bazı olayları ele alarak öğrencilerden bunların öğeleriyle, tartışılmış bulunan dâvanın öğeleri arasında hukuksal yönden önemli farklar bulunup bulunmadığı, eski dâvada izlenen uslamlama yolunun bu olaylarda da onları aynı sonuca götürüp götürmeyeceği gibi sorunlar hakkında bir yargıya varmalarını ister. Böylece gelişen tartışmalarda, öğrencinin ufkunu daha genişletmek için öğretici, kapsamı daha geniş sorular ortaya atar; örneğin, varılan yargıların sosyal ilişkilerin düzenlenmesi bakımından öğrencilerin denkserlik duygusuyla bağdaşıp bağdaşmadığı ya da asıl dâvada verilmiş bulunan hükmün emsâl olma bakımından değerinin ne olabileceği gibi konularda, öğrencileri düşüncelerini belirtmeye çağırır. Bu arada, eldeki konuyla ilgili sorunlarda başka mahkemelerde varılan sonuçları belirtir, dâvalar aracılığıyla oluştuğunu gördükleri hukuksal doktrinlerin kanunlarla değiştirilip değiştirilmediği hakkında öğrencilere bilgi verir (90).

(88) Morgan : agm., sh. 383.

(89) Morgan : agm., sh. 384; Harno : age., sh. 63; ayrıca bk. Okay : agm., sh. 375 : Okay'ın kanısına göre, bu tarz «case method»un en kötü uygulandığı biçimidir.

(90) Morgan : agm., sh. 384; ayrıca Gower : agm., sh. 31; Okay : agm., sh. 375.

Morgan'a göre, yöntemin bu kapsamda uygulanışı, ondan en iyi biçimde yararlanmayı mümkün kılar, öğrenciye, düşünme, olayları ve kanıtları çözümleme, hükümleri değerlendirme yetenekleri sağlar ve onu kendi yargısına güven duyan bir hukukçu yapar (91). Şu halde, iyi bir «case method» uygulayıcısı, yalnız «case book»ta yer alan dâvaların çözümlenmesini sağlamakla yetinmeyecek, bunları çeşitli açılardan tartışma konusu yapacak, ortaya atacağı varsayıli sorunlarla hukuksal ilkelerin gerek nitelik ve kapsamları, gerek olaylara uygulanması bakımından öğrencileri aydınlatacaktır. «Case method»un önceden görmüş bulunduğumuz yararları, ancak böyle bir yol izlemekle elde edilecektir.

## 2. Derslerde Öğreticinin Rolü Bakımından

Bilindiği gibi, «case method»da öğretici, bir denetmandir: Dersi vermez; öğrencinin dersi çalışıp çalışmadığını denetler, anlamadığı noktaları aydınlatır, ona yol gösterir. Hocanın öğrenciyi tümüyle pasif duruma sokacak biçimde dersi enine boyuna anlatmasının, sınıfta bütün yükü üzerine almasının, sözünü ettiğimiz yöntemin niteliği ile bağdaşmayacağı pek açıktır. Hattâ, bu yöntemin biçimsel görünüşü, hocanın her türlü doğrudan doğruya açıklama yapmaktan kaçınmasını, öğrenciyi ilgili konuyla büsbütün başbaşa bırakmasını gerektirir. Öğretici, tartışmalar sırasında soracağı sorular ve ileri süreceği düşünler aracılığıyla, yani dolayısıyla, yol göstericilik görevini görecektir.

Ancak, «case method»un hocayı dersin gelişmesinde böylesine arka plâna itmesi, en basit ve temel bilgileri bile doğrudan doğruya hukuk uygulamasının verimleri bulunan dâvalardan edinme zorunda, böylece de işin başında çok ağır bir yük altında bırakıldığını, yöntemin sakıncaları arasında gözlemlediğimiz öğrencinin, üstelik bu yükün altında yapayalnız kalmasına sebep olacaktır. Bu durum ise, onun derslerde bütün bütün bocalamasına ve çalışma zevkini yitirmesine yol açabilecektir. Ayrıca, yine çok önemli bir sakınca olarak gördüğümüz, yöntemin hukukun sentezini ve kuramsal yönünü savsaklaması, öğreticinin açıklamalarına bütünüyle engel olunması halinde kendini daha çok duyuracaktır.

Bu kaygıların etkisi, öğreticileri zaman zaman yöntemin biçimsel temellerine aykırı davranışlara yöneltmektedir. Pek tabii ki,

---

(91) Bk. Morgan : agm., sh. 384.

böyle davranışlar da yine her hocaya göre başka biçime bürünecektir. Şu kadar ki, bunların tümünün yansıttığı gerçek, öğretimlerini «case method» altında yürüten hukuk hocalarının, derslerde tümenden pasif kalmanın doğru olmayacağı düşününü benimsemeye başladıklarıdır. İşaret etmek gerekir ki, bu hal asla anlatım yöntemine dönüşün bir ifadesi olarak kabul edilemez. Yalnızca, «case method»un pekiştirilmesi, dersin öğrenci için daha yararlı ve aydınlatıcı bir nitelik kazanması amacına yöneltmiştir. Tartışma, yine sınıf çalışmasının egemen temelidir; ancak, bu tartışmalar arasında hoca gerekli gördüğü konularda bazı açıklamalar yapmaktan artık çekinmemektedir (92).

İşte bu bakımdan da «case method»un uygulanışını türlü gruplar altında toplayabiliriz.

a. Öğreticiyi salt bir denetmen ya da tartışma yöneticisi durumundan çıkarıp, ona daha aktif bir rol yükleyen bu yeni eğilime karşın, hâlâ bazı hocalar, «case method»un biçimsel temellerine sıkı sıkıya bağlı kalmaktan kurtulamamışlardır. Böyle hocalar derslerde her türlü doğrudan doğruya açıklamalardan kaçınmakta, hattâ öğrencilerin sordukları soruları bile kendileri cevaplandırmakta, cevabı başka öğrencilere verdirmektedirler. Böylece, öğrencinin dersin tümünü kendi çabası ile öğrenmesini sağladıkları kanımsadırlar (93).

b. Buna karşılık diğer bir grup öğreticiler yeni eğilimi bütünüyle benimsemiş bulunmaktadır. Bunlar, dersler de yeri gelince on-onbeş dakikalık açıklamalarla, yöntemin boşluklarını gidermeye, dersin konusunu derli toplu hale getirmeye çalışmaktadırlar. Hattâ, bazıları daha da ileri giderek kuramsal bilgiler vermekte ve özellikle hukuksal kurumların tarihsel gelişimini anlatmaktadırlar (94).

c. Bir kısım öğreticiler ise, doğrudan doğruya açıklamalara girişmemekte, tartışılan konuyu öğrencinin toparlamasını sağla-

---

(92) Bk. Gellhorn : agm., sh. 3; Donovan : agm., sh. 47; Gower : agm., sh. 31; bu açıklamaların gittikçe daha geniş bir kapsam kazanmasının karşısında olan Lon Fuller'in düşünceleri için bk. Harno : age., sh. 63; Blaustein-Porter : age., sh. 176.

(93) Okay : agm., sh. 375.

(94) Okay : agm., sh. 375; bu açıklamalar, çoğunlukla, ilgili hocanın yeğleyişine göre, dersin başında ya da sonunda yapılmaktadır. Bk. Donovan : agm., sh. 47.

mak için, dersin sonunda varılan sonuçları bazı sorular sormak yoluyla saptama yoluna başvurmaktadırlar (95).

Görülüyor ki, «case method»un uygulanışında her hocanın oynadığı rol, kendi anlayışına ve seçtiği yola göre ayrı biçim ve kapsam kazanmaktadır.

## V. «CASE METHOD»UN GELİŞTİRİLMESİ

«Case method» hâlâ Amerikan hukuk öğretiminin temel yöntemidir. Özellikle Amerikan hukuk sistemine pek uygun düşen niteliğiyle daha uzun süre bu önemini yitirmeyeceği de muhakkaktır. Ancak, yukarda gördüğümüz sakıncalarının da gün geçtikçe önemsenmeye başladığı bir gerçektir. Şu halde, kesinlikle belirtilebilir ki, temel öğretim yöntemi olarak kalmakla beraber, «case method» bugün eski dokunulmazlığını yitirmiş, birçok yönden eleştirmelere hedef tutulmuştur. Artık onun, eskiden kabul edildiği gibi, hukuk öğretiminin tümünü kapsayacak yeterliği bulunduğu yollu bir düşünce söz konusu değildir (96).

1920 lerden sonra, kamu hukukuyla ilgili konuların önem kazanması, yasama etkinliğinin güçlenmeğe başlaması, sosyal bilimlerin gelişmesi ve hukukun sosyal açıdan incelenmesinin gerekli bulunduğunu benimseyen düşünsel eğilimin etkili hale gelmesi gibi sebepler, «case method»un hukuk öğretimini tek başına sağlamaya yeterli bir yöntem olup olmadığını, üzerinde önemle durulan bir sorun haline getirdi (97).

O günden bu yana, «case method», yararlı ve sakıncalı yanlarıyla ele alınarak, daha etkili bir duruma getirilmek için, türlü önermelerin konusu yapılmıştır. Bu önermelerin hemen hepsi, yöntemin özüne ve onun öğretimde temel olma niteliğine dokunmanın karşısındadır. İstenilen, daha verimli bir öğretime kavuşabilmek için, onun günün şartlarına uygun biçimde ele alınması ve bazı bütüncü yöntemlerle pekiştirilmesidir (98).

---

(95) Okay : agm., sh. 375; Donovan : agm., sh. 47.

(96) Bk. Harno : age., sh. 137-138; Blaustein-Porter; age., sh. 167; Laski : age., sh. 587; Gellhorn : agm., sh. 5.

(97) «Legal Education - The United States», Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, sh. 872.

(98) Bk. The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 140; Harno : age., sh. 138.

Bu düşünceler artık olumlu etkilerini göstermeye başlamış ve Amerikan hukuk öğretimi çevresi, «case method»un hem kendi yapısı içinde geliştirilmesi, hem de bütünleyici yöntemlerle pekiştirilmesi konusunda güçlü bir çaba içine girmiş bulunmaktadır.

#### A. «Case Method» un Yapısında Meydana Gelen Gelişmeler

Yöntem, yine dâvalara dayanmakta ve sınıfta ders, tartışmalı olarak yürütülmektedir. Ancak, sakıncalarının imkân oranında giderilmesi ve hukukun değişen muhtevasına ayak uydurmasının sağlanması gibi düşüncelerle, öğreticiler, artık onun bu iki ana öğesine de sıkı sıkıya bağlanmaktan vazgeçmiş bulunmaktadırlar. Bunun ilk belirtilerini biraz önce «case method»un uygulanış biçimlerini görürken gözlemlemiş bulunuyoruz. Hatırlanacağı gibi, dersi öğrenciye en yararlı hale getirmek için, salt dâvaların çözümlenmesi ve onlarda uygulanmış ilkenin irdelenmesiyle yetinilmemekte, daha ileri gidilerek ilkenin çeşitli yönlerden tartışması yapılmakta, ortaya atılan varsayımlı problemlere nasıl uygulanacağı incelenmekte, bütün bunlara ek olarak da, ilkelerin tarihsel gelişimi, kuramsal yönleri ve çıkartılan kanunlar karşısındaki durumları hakkında öğrencilere doğrudan doğruya açıklamalar yapılmaktadır.

Yine aynı sebeplerle dersler dâvaların tekeline kurtarılmıştır. Hukukun gittikçe genişleyen muhtevası karşısında dâvalarla sınırlı öğretimde direnme imkânsızlaşınca, sınıftaki tartışmalarda, ilgili kanun hükümleri, konu hakkında ileri sürülmüş düşünceler ya da yazılmış makaleler ele alınmaya ve incelenmeye başlanmış, «case books»un muhtevası bu bakımdan da değişikliğe uğramıştır (99).

Öte yandan, artık anlaşılmalıdır ki, öğrenciye genel hukuk kültürü vermek hocanın derslerde daha aktif bir rol oynamasıyla mümkün olacaktır. Bu sebeple, anlatım yönteminden yararlanma yolları araştırılmaktadır. Hele hukukun kuramsal ve sosyolojik yanını ele alan konular ile kamu hukuku alanına giren dersler söz konusu olduğunda bu sonuncu yöntemden öncelikle yararlanılmak gerektiğine inanç besleyenler gün geçtikçe artmaktadır. Şimdi önemli sorun, anlatım yönteminin en büyük sakıncası, öğrenciyi ezberle yönelten ve onun hukukçu gibi düşünme yeteneğinin gelişmesine engel olan yanını giderici tedbirleri alabilmektir. Bunu sağlamanın en iyi yo-

---

(99) Harno : age., sh. 68; Gower : agm., sh. 31.

ıu ise, yine «case method»dan geçmektedir. Öğrenciye başlangıçta, belirli bir süre «case method» aracılığıyla ders vermek, onu, usa vurabilen, her duyduğunu ya da okuduğunu kendi akıl süzgecinden geçirmeden ezberlemeye kalkmayan, hukuksal değerlendirme gücüne sahip bulunan kişi haline sokacaktır. Öğrenci bu düzeye eriştikten sonra, anlatım yöntemi ve bu yöntemin gereci sistematik hukuk kitaplarından yararlanmamak için hiçbir sebep kalmamaktadır. Böylece, gerekli olduğu konularda bu yöntemi uygulama imkânı sağlanmış bulunmaktadır (100).

Bu gelişmelere koşut olarak, «case method»un öğretim gereci «case book»da da gerek biçim, gerek muhteva bakımından önemli değişikliklerin meydana gelmesi tabii bir sonuçtur. Gerçekten de öyle olmuştur. Önceden görüldüğü gibi, Langdell'in çıkarttığı ilk «case book», yalnızca dâvaların sistematik olarak derlendiği bir kitaptı. Başka hiçbir hususu içine almıyordu. Ames'in bundan ayrılarak dâvalarla ilgili açıklamaları da bu derlemelere eklemesiyle başlayan gelişme, zamanla «case books»a değişik bir muhteva kazandırdı. Değişikliğin çok kısa bir süre içinde mümkün olmadığını belirtmek isteriz. Hattâ kitapların salt derleme niteliğindeki ilk hali, uzun süre geçerliğini sürdürmüştür. Ancak, yöntemin sakıncaları birer birer su yüzüne çıkıp da, onun yapısında bazı değişiklikler yapılmasını gerektirince, «case books»un muhtevasındaki yenilikler de hızla gerçekleşmeye başladı. İlk bunlara, ya dipnotu biçiminde ya da bölüm başlarında giriş olarak bazı açıklamalar eklendi. Böylece, konu hakkında öğrenciye kısa da olsa kavramsal bilgi verilmiş olmaktadır (101). Bundan beklenen en önemli yarar, bir sürü dâvalar arasından ilkeleri bulup çıkarmanın alacağı zamandan tasarruf etmek, dolayısıyla da, gittikçe daha geniş bir muhteva ve kapsam kazanan hukuksal kurumları daha iyi inceleme imkânı kazanmaktı. Aynı amaç, «case books»a giren dâvaların ayrıntısıyla ele alınması yolunun bırakılmasına sebep olmuştur. Bugün, «case book»da yer alan dâvalar, özellikle olay ve kanıtlar bakımından kısaltılmakta, özetlenmekte, buna karşılık, ilkelerin ve hukuksal kurumların açıklanmasına daha çok yer verilmektedir (102). Üstelik daha da ileri gidilmekte, «case book»da yer ala-

(100) Morgan : agm., sh. 389-390.

(101) Okay : agm., sh. 373; Radin : agm., sh. 338.

(102) Bk. Harno : age., sh. 68; ancak, böyle kısaltmaları ve «case method»un amacına aykırı düşen açıklamaları şiddetle eleştiren yazarlar da vardır : Llewellyn : agm., sh. 253.

çak dâvaların sayısı da azaltılmaktadır (103).

«Case method»un konusu dâvaların tekelinden kurtulup, derslerde kanunlar ve makaleler gibi başka hukuksal veriler de tartışma konusu yapılıncâ, «case books»un muhtevası bu bakımdan da genişledi. Bugün bu kitapların içinde, konu ile ilgili kanunlar, makaleler, hukuksal belgeler, kısaca, kapsamlı bir hukuk öğretimi için gerekli birçok bilgi gereci yer almaktadır. Bunlar aracılığıyla, öğrencinin bilgi ufku mahkeme kararlarının ötesine geçmekte, hukuk kaynaklarının tümünü kapsamaktadır. Hattâ, yine öğrencinin geniş bir kültüre sahip kılınmasını sağlamak için, hukuksal olmayan, fakat bir hukukçunun bilmesinde zorunluk bulunan, konuyla ilgili sosyal ve ekonomik istatistikler, tecimsel kayıtlar gibi belgelere bile «case books» da sık sık rastlanmaktadır (104).

Bütün bu gelişmeler bize göstermektedir ki, Amerika'da hukuk öğrencisinin salt bir teknisyen gibi yetişmesi yerine, çok yönlü bir hukuk adamı olarak mesleğe atılmasını sağlamak çabaları pek olumlu bir evreye girmiş bulunmaktadır. Artık hukuk öğretimi «judge - made law»un içine sıkışıp kalmaktan kurtulmuş, bir sosyal bilim öğretimi niteliğini kazanmak amacı yönünde genişleyen bir kapsam edinme yolunu tutmuştur (105).

## B. Önerilen Bütünleyici Yöntemler

«Case method»un yapısında meydana geldiğini gördüğümüz bütün bu değişiklikler de onun sakıncalarını tümü ile ortadan kaldıramamıştır. Zaten ne kadar çok değişikliğe uğrarsa uğrasın, gerçekten alabildiğine geniş muhtevası bulunan hukuk biliminin öğretimini tek yöntemle sağlamaya, hiç olmazsa çağımızda pek imkân yoktur. Amerikalı hukuk hocası da bunun idrakine varmış-

---

(103) Temel ilkeler ve doktrinler açıklamalara aktarıncâ böyle bir imkân doğmaktadır. Bunun sonucu, en basit ilkeleri bile bir yığın dâva arasında arandıktan kurtulan öğrenci, yalnızca yeni ilkelerin oluşmasına, ya da içine aldığı olaylar dolayısıyla eski ilkelerin gelişmesine yol açan dâvaları irdelemekte, böylece de çalışmalarını derinleştirmek için zaman kazanmaktadır. Bk. Eisenmann : age., sh. 112; The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 140.

(104) Bk. Harno : age., sh. 68-69; Radin : agm., sh. 338; Gower : agm., sh. 30; Donovan : agm., sh. 45.

(105) Bk. Harno : age., sh. 69, 180-181.



tır ki, vazgeçemediği öğretim yöntemini, hiç olmazsa bütünleyici, pekiştirici bazı yöntemler peşine düşmüştür (106).

Önerilen bu yöntemler daha çok öğretimin ikinci yılı ve sonrasına değgindir. Çünkü «case method» Amerikalılarca öğretimin ilk yılı için yeterli ve doyurucu olarak kabul edilmekte, hattâ, tam anlamıyla yararlanabilmek için, imkân oranında yalnız başına uygulanmasında zorunluk görölmektedir. Ancak, yöntemin kısa zamanda amacına ulaşması, öğretimin birinci yılından sonra eski ilginçliğini yitirmesi gibi sebeplerle, ikinci yıldan başlayarak ona bazı yan yöntemlerin eşlik etmesi gerekli hale gelmektedir. Böylece, hem «case method»un sağlayamadığı bazı yararlar sağlanmış olacak, hem de öğrencinin -hattâ öğreticinin de- derslere ilgisi ayakta tutulmuş olacaktır (107).

Bu düşüncelerle ortaya atılan yan yöntemlerin bir kısmı artık uygulama alanına da geçmiş bulunmaktadır. Bunlardan bizim için önemli ve ilginç olanlarını kısaca gözden geçirmek yararlı olacaktır kanısındayız.

#### 1. «Problem Method»

Yeni yöntemlerin içinde en çok benimsenen ve her gün daha geniş bir uygulama alanı kazanan «problem method», «case method»un geliştirilmiş bir türü olarak kabul edilebilir (108). Ancak, iki yöntem arasında bazı önemli farklar da yok değildir.

«Problem method», sınıftaki tartışmaları dâvaların çözümlenmesine değil, hoca tarafından sunulacak sorunların çözümüne yö-

---

(106) Gerçekten, bugün Amerika'da konu olağanüstü aktüaliteye sahiptir (Bk. Harno : age., sh. 180). Bununla ilgili olarak yapılan konferanslar, seminerler, araştırmalar bir yana, sorunu çeşitli yönlerden ele alan, inceleyen, önermeler getiren yazıların sayısı da bir hayli kabarıktır. Bunlar arasından bize çok ilginç gelen Weihofen, Gellhorn ve Cavers'in yukarda adı geçen makalelerinin yanı sıra, başka bir makaleyi burada anmaya değer bulmaktayız : Johnson, A. : A Lay View of Legal Education, Col. L. Rev., 1943, Vol. XLIII, No. 4, sh 462-465.

(107) Bk. Gellhorn : agm., sh. 5; Morgan : agm., sh. 389.

(108) Zaten, «case method»un iyi bir uygulanış biçiminde, daha ilk yılda bile, öğreticinin salt dâvaların çözümlenmesiyle yetinmemesi, daha ileri giderek, inceleme konusu dâvanın öğelerinden farklı bazı varsayımlı sorunları öğrenciye çözdürmesi gerektiğini önceden belirtmiştik. Bu tür bir «case method» uygulamasında «problem method»un ilk belirtileri görülebilir.

neltir. Artık dâvalar öğretimin başlıca konusu olmaktan çıkmış, yalnız çalışma araçları haline gelmiştir.

En basit anlamında «problem method», öğrencinin çalıştığı konuyla ilgili olarak hazırlanmış problemlerin, sınıfta tartışmayla çözüme ulaştırılmasıdır diye tanımlanabilir. Bu pek basit tanımı bile, onun niteliğini belirtmeye yeterlidir. Görülüyor ki, bu yöntem de, tartışma temeline dayanan aktif öğretim yolunu izlemektedir. Öğrenci yine derse hazırlanarak gelme zorunluğundadır. Sınıf çalışmaları öğreticinin yönetiminde yapılacak tartışmalara ayrılmıştır. Ancak, yöntemi bu kadar basit sanmak doğru değildir. Çünkü, sınıfta ele alınan problemler pek geniş muhtevalı, uygulamada ortaya çıkacak sorunlara eş giriftlikte bulunmaktadır. Amaç, öğrenciyi imkân oranında hukukçunun gerçek hayatta karşılaştığı sorunlarla tanıştırmak ve onu bu sorunları çözecek güce eriştirmektir (109). Bu sebeple, öğretici öğeleri tamamen gerçek hayatta müvekkili tarafından bir hukukçuya getirilecek olan soruna benzeyen, kapsam bakımından aynı genişlikte problemler hazırlayacak ve öğrenci bunları, yine tıpkı bir gerçek hukukçu gibi, her noktasıyla ilgilenerek, müvekkilinin çıkarına en uygun biçimde bir sonuca bağlanmasını sağlama amacıyla işleyecektir. Şu halde, öğrenciye verilecek problem, gerçek bir hukuksal sorunun bütün niteliklerini ve evrelerini içine almaktadır. Hukukçunun önüne getirilen karmakarışık olay ve ilişkilerden hukuksal sorunu saptayışı, bunu elindeki kanıtlardan yararlanarak bir dâva haline sokuşu, ilgili belgeleri hazırlayışı, sorunun mahkemeye sunulduğu, orada savunulduğu, tümüyle ele alınacak ve tartışılacaktır. Derse hazırlanma ve sınıfta yapılacak tartışmalar, gerçek bir dâvanın hazırlanması ve tartışılması sürecine en yakın biçimde yapılacaktır (110).

Yöntemden beklenen yararlar türlüdür. Bir kere, ikinci sınıfta uygulanmaya başlanmakla, öğrencinin, ilk yılda «case method» aracılığıyla edindiği hukuksal bilgileri sorunlara uygulamasını, aynı anda da, kazandığı yetenekleri kullanmasını ve geliştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca, derslerin, sorunların çözümüne yönelmiş tartışmalarla geçmesi, öğrencinin artık yitmeye yüz tutan ilgisini yeniden sağlayacaktır; sorunlar gerçek hayattakilere eş bulunduğu ve çalışmalar da, tartışmalar da bir hukukçu edasıyla yapıldığından,

---

(109) Bk. Weihofen : agm., sh. 442-443; Brown : age., sh. 230.

(110) The Teaching of the Social Sciences in the United States, sh. 141; Morgan : agm., sh. 389.

öğrenciler derslere, belki de eskisinden çok ilgi duyacaklardır (111).

Yöntemin üzerinde durulan yararları bu kadarla bitmemektedir. Onun, «case method»un eksiklerini gideren, hattâ yararlarını daha iyi sağlayan pek çok yönü vardır. Problemlerle karşı karşıya gelmesi ve onları çözüme ulaştırma çabası içine girmesi, öğrenciye, tam bir hukuksal yargılama gücü, düşünme yeteneği kazandıracaktır. Sorunları çözüme ulaştırma gücü en iyi biçimde böyle bir yöntemde edinilebilir. Gerçi, «case method» da bu amaca yönelmiştir; ama, bunu ne dereceye kadar gerçekleştirdiği tartışılabilir bir konudur. Çünkü, «case method» ile öğretimde öğrenci, hukuksal sorunlarla değil, bu sorunların çözüm yollarıyla tanışmaktadır; ortaya çıkacaklardan çok, çıkmış ve çözülmüşlerle uğraşmaktadır. Böyle bir çalışma, hukukçu gibi düşünme yeteneğini veremez. Hukukçu, gelecekte önüne çıkacak sorunlarla ilgilenmek zorunluğundadır. Eski dâvalar yalnızca, yenilerin çözümünde yararlı oldukları oranda onu ilgilendirir. Önemli olan, her türlü hukuksal bilgi ve gereci iyi kullanarak sorunları bir sonuca bağlayabilme gücüne erişmektir ki, bu da ancak gerçek problemlerle uğraşmakla, onları çözmeye çalışmakla edinilebilir. Oysa «case method», hep geçmişin çözümlenmesiyle uğraşmaktadır. Asıl amaç öğrencinin kafasından silinmekte, onun yerine dâvalarda uygulanan ilkeleri bellemek düşüncesi geçmektedir. Buna karşılık «problem method», dâvaları iyi bellemeyi değil, onları sorunların çözümünde iyi kullanmayı öğretecektir (112).

Öte yandan, bu yeni yöntemde problemler salt dâvalar açısından ele alınmamaktadır. Hukukçunun uğraşabileceği her türlü sorun tartışma konusu yapılabilmektedir. Bunun gibi, problemlerin çözümü de salt mahkeme hükümlerine bağlı kalmamaktadır. Geniş anlamıyla bütün hukuksal araçlar seferber edilmektedir. Böylece, öğrenci artık hukukun tek kaynaktan meydana geldiği gibi yanlış bir sanı sahibi olmaktan kurtulacak, hukuku bütün kaynakları ve çeşitli yönleriyle öğrenecektir. Üstelik, yine problemlerin gerçekte olduğu gibi çok yönlü ve sosyal ilişkilerin tümünü kapsayan nitelikleri dolayısıyla, «problem method»da hukukun sosyal açıdan incelenmesi imkânı, «case method»dakine oranla çok da-

---

(111) Bk. Gellhorn : agm., sh. 7-8; Morgan : agm., sh. 389.

(112) Bk. Cavers : agm., sh. 455; Weihofen : agm., sh. 442-443.

ha fazladır. Hattâ, problemlerin ekonomik ve politik yönleri de ele alınıp tartışılabilir (113). Zaten yöntem, ders konusunu dâvaların tekelden tümüyle kurtarmış bulunduğundan, gerek kamu hukukuna giren, gerek öbür sosyal bilimleri konu edinen derslerde de rahatlıkla uygulanabilecek niteliktedir (114).

Şunu da belirtelim ki, problemler uygulamanın bütün evrelerini içine alacağından ve bunlarla tıpkı gerçek hukukçular gibi uğraşılacağından, «problem method», dâvaların yalnızca üst mahkemelerle ilgili kısmını tartışma konusu yapan «case method»a oranla, öğrenciye uygulamanın gerekli kıldığı bilgileri çok daha fazla sağlayabilme gücünü haiz bulunmaktadır (115).

Genellikle kabul edildiğine göre, «problem method» öğretimin ikinci yılında uygulanmaya başlayacaktır. Pek tabii ki, ilkin basit ve belirli bir konuyla ilgili problemlerin çözümü söz konusu olacak, zamanla yöntemin niteliğine daha uygun düşecek, tek konuyla sınırlanmamış, girift problemlerin irdelenmesine geçilecektir. Yöntem, müfredat programında yer alan derslerden birinde uygulanabileceği gibi, bağımsız kurlar biçiminde de uygulanabilir. Hattâ, problemlerin geniş kapsamı göz önüne getirilirse, bu son biçimin daha başarılı olduğu söylenebilir (116). Problemler geniş muhtevalı olduklarından ve ciddi bir hazırlık devresini gerektirdiklerinden, önceden yazılıp öğrencilere dağıtılmalıdır. Öğrenciler, belirli bir süre içinde bunlar üzerinde çalışacaklar, gerekli belgeleri hazırlayacaklardır. Sınıftaki çalışmalar, böylece hazırlanan problemlerin tartışmasını içine alacaktır. Bu biçimde çalışmanın başka bir yararlı yanı da, tartışmaların daha yüksek bir düzeye çıkması, gerçek hukukçuların sorunları tartışmalarını andırır hale gelmesi olacaktır (117).

«Problem method»da öğrencinin başvuracağı çalışma araçlarına gelince: Bunlar, dersi veren öğreticinin anlayışına ve hazırla-

(113) Brown : age., sh. 230; Cavers : agm., sh. 455; Gellhorn : agm., sh. 12.

(114) Örnek için bk. Brown : age., sh. 230 - 231.

(115) Bk. Gellhorn : agm., sh. 12; Eisenmann : age., sh. 111; ayrıca, bunun Amerikan hukuk öğretimindeki önemi için bk. yuk. aynı Bölüm, III, B, 7.

(116) Bk. Cavers : agm., sh. 456-457.

(117) Bk. Gellhorn : agm., sh. 11; bu tartışmalarda, öğrencilerin eksik yanlarını gidermek, onların çalışmalarını eleştirmek ve uygulama hakkında bilgi vermek gibi amaçlarla dışardan davet edilecek uygulamacı hukukçulardan da yararlanılabilir. Bk. Caves : agm., sh. 458.

yacağı problemlerin kapsamına göre tür kazanacaktır. Ancak, şurası muhakkaktır ki, salt «case books» ile yetinmek pek mümkün olmayacak, birçok kitaplardan, kanunlardan, şerhlerden yararlanmak gerekecektir. Şu halde, yöntemin başarı kazanması için geniş bir kütüphaneye ve köklü bir incelemeye ihtiyaç vardır (118). Gerçek sorunların bütün öğelerini ve evrelerini içine alan problemlerin çözümünü konu edinmiş bir yöntemin altından kalkmanın bundan başka çıkar yolu da bulunmamak gerekir.

«Problem method» hakkındaki bu çok genel açıklamamıza son vermeden önce belirtmek isteriz ki, yüklü muhtevasıyla, gerek öğrencinin, gerek öğreticinin çok zamanını alacağından, bu yöntemin uygulandığı derslerin sayısını çoğaltmamaya dikkat etmelidir (119). Aksi halde, öbür konuların savsaklanması, öğretimin bütünüyle yürütülmesinde aksaklıklar meydana gelmesi ihtimali büyüktür. Zaten, «problem method»un başlı başına yeterli bir öğretim yöntemi olarak ileri sürülmediğini, pekiştirici niteliğe sahip bulunduğunu unutmamalıdır.

## 2. Seminerler

«Case method»un hukukun uygulamaya değgin yönüne önem vermesi, Amerika'da seminerlere olan ilgiyi gittikçe artırmaktadır. Hukuk mesleğinin savsaklanmaması gereken bir yönü olarak kabul edilen, hukuksal araştırma yapma ve yazı kaleme alma yetenekleri öğrenciye bu yolla sağlanabilecektir. Seminerler, genellikle, on-onbeş öğrenciden meydana gelen gruplar halinde yapılmaktadır. Öğrencilere ele alınacak konuyla ilgili yazılı ödevler verilmekte, ödevler hazırlandıktan sonra da, bunların bir arada tartışma ve eleştirilmesi yapılmaktadır. Bundan başka, seminere katılan her öğrenciye, belirli bir konu hakkında, bir makale genişliğinde araştırma yazıları da yazdırılmaktadır. Böylece, öğrencinin bir yandan araştırma yeteneği geliştirilmekte, öbür yandan da öğrendiği bilgileri derinleştirme, bunların sentezini yapabilme imkânı az çok sağlanmış olmaktadır (120).

---

(118) Bk. Cavers : agm., 458-459; Brown : age., sh. 232; bazı yazarlar salt bu yönetime özgü kitapların hazırlanması gerektiğini öne sürmektedirler. Bk. Gellhorn : agm., sh. 11.

(119) Morgan : agm., sh. 399.

(120) Örnek için bk. Harno : age., sh. 183-184.

### 3. «Law Reviews»

Amerikan hukuk öğretiminin büyük bir yardımcısı da «Law Reviews», yani hukuk fakültelerince yayınlanan dergilerdir. Bu ülkede fakülte dergileri, yalnızca öğretim üyelerine ait yazıların yayınlanmasını, böylece de bilimsel araştırmaların teşvik edilmesini sağlayan bir araç olarak düşünülmemektedir. Bunların başka bir görevi de, hukuk öğretiminde yardımcı bir rol oynamaktır (121). Hemen hemen her fakültede dergilerin yayın kurulu bizzat öğrencilerden meydana gelmiştir. Bazı fakültelerde derginin düzenlenmesi ve baskıya verilmesi, tümüyle öğrencilerin sorumluluğuna terk edilmiştir; bazılarında ise, bir öğretim üyesi, özellikle derginin makaleler bölümünün hazırlanmasında, öğrencilerden meydana gelen yayın kurulunun denetlenmesiyle görevlendirilmiş bulunmaktadır. Her iki halde de, dergilerin, içtihat ve yapıt çözümlenmeleri, mevzuat, notlar ve açıklamalarla ilgili bölümleri öğrenciler tarafından hazırlanmaktadır (122). Ancak, şunu belirtmek gerekir ki, bir fakültenin bütün öğrencilerinin bu etkinliğe katılmaları söz konusu değildir. Dergilerin yayın kurulu, fakültenin ikinci ve üçüncü sınıflarında üstün başarı göstermiş öğrenciler arasından seçilmektedir (123).

Öğretimde «Law Reviews»dan yararlanmak yolu Amerika'da çok benimsenmiştir. Böylece, öğrenciye ciddi bir hukuksal araştırma yapabilme, düşüncelerini kaleme alabilme imkânı sağlanmış olmaktadır. Bu yolun öğrencinin düşünme, çözümlenme, sentez ve eleştirme yeteneklerini geliştireceğinden, onu hukuk sistematigi ile yakından temasa getireceğinden şüphe edilemez. Üstelik, büyük emek vererek yazdıklarının basılmış olduğunu görmek, öğrenciyi çalışmalarında teşvik edecektir. Bu yol «case method»un önemli bir sakıncasını da giderici niteliktedir: Başarılı öğrencilerin ikinci sınıfta bu çalışma alanına geçmesini sağlamakla, zaten birinci sınıfta «case method»dan yeterli biçimde yararlanmış, ona ihtiyacı kalmamış olan kimselerin yöntemin ilk yıldan sonra bir yenilik getirmeyen, bıktırıcı havasından kurtulmaları ve hukuk biliminin başka yönlerini öğrenebilecekleri konular üzerinde çalışmaları mümkün kılınmış olacaktır (124). «Law Reviews»un öğrencinin

(121) Harno : age., sh. 192.

(122) Harno : age., sh. 192; Gower : agm., sh. 33.

(123) Harno : age., sh. 193; Gower : agm., sh. 33.

(124) Llewellyn : agm., sh. 252.

daha iyi yetişmesi konusunda böyle olumlu etkilerde bulunması sonucu, bugün bir çok Amerikalı öğretici, bu yolun yalnızca belirli sayıda bir öğrenci topluluğuna açık tutulmasını doğru bulmamakta, her düzeyde öğrencinin bu imkândan yararlandırılması çarelerini araştırmak gerektiğini ileri sürmektedir (125).

#### 4. «Moot Courts»

Öğrenciyi uygulamaya en çok yaklaştıran çalışma yollarından birisi olduğu için Amerikan hukuk fakültelerince büyük rağbet gören «moot courts», öğrenciler tarafından gerçeğe en yaklaşık biçimde hazırlanmış dâvaların yargılama yapılıp hükme bağlandığı eğitim mahkemeleridir. Bunlarda ele alınan dâvalar, gerçek dâvaların bütün öğelerini taşımakta ve aynı evrelerden geçmektedir. Şu halde, «moot courts» denilince salt varsayımlı hukuksal sorunların, mahkemelerde izlenen usule uygun biçimde tartışılıp hükme bağlandığı bir çalışma tarzı düşünülmemelidir. Bu tür çalışmalarda, dâvaların avukat bürolarında ele alınmasından ve dosyaların tümlenmesinden başlayıp, temyiz evresine, hattâ icraya kadar uzanan olağanüstü genişlikte bir çalışma söz konusudur. Öğrenciler bir çok gruplara ayrılmakta, her grup, dâvalı, dâvacı, avukat, savcı, gerekirse jüri, hattâ hâkim gibi dâvayla ilişkisi bulunan taraflardan birinin görevini üzerine almaktadır. Çalışmalar, avukatların müvekkilleriyle görüşmesinden başlamakta ve uygulamadaki sırasına uygun olarak ilerlemektedir. Yargılama evresinde usul hukukunun gerektirdiği her husus dikkate alınacaktır. Bugün, hukuk fakültelerinde «moot courts» yoluyla öğretim öylesine gelişmiş, önem kazanmış ve gerçeğe yaklaşmıştır ki, çalışmalara dışardan çağrılan hukukçular da katılmakta, duruşmalar gerçek hâkimler tarafından yönetilmekte, hattâ dâvaların temyiz evresinde bizzat Temyiz mahkemesi üyeleri görev almaktadırlar. Görülüyor ki, «moot courts» aracılığıyla öğrenci mesleğin büsbütün içine girmekte, uygulamanın gerektirdiği her türlü bilgi ve görgüyü edinmektedir. Böylece mesleğe giriş için staj şartının öngörülmemesinden ötürü ortaya çıkabilecek sakıncalara karşı özlü bir tedbir alınmış olmaktadır (126).

(125) Bk. Brown : 236-237; şimdilik, seminer, «research» ve benzeri çalışmalarla öbür öğrencilerin de bu ihtiyaçları kısmen olsun karşılanmaktadır : Harno : age., sh. 193.

(126) Bk. Redden : age., sh. 69-71; Eisenmann : age., sh. 112, dn. 1; Brown : age., sh. 235; Gower : agm., sh. 34; Harno : age., sh. 181-182.

## 5. «Legal Aid Clinics»

Öğrencinin daha öğrenim döneminin sonuna gelmeden, gelecekteki mesleğinin her yanını tanımasını, belki en iyi biçimde mümkün kılacak yol «legal aid clinics»den geçmektedir. Bunlar, genellikle baroların görevleri arasında yer alan adli yardım kurumlarının fakültelere aktarılmış biçimleridir. Birçok hukuk fakültesinde etkinlik halinde bulunan «legal aid clinics»de, bir avukata başvuracak kadar parası olmayan fakir kimselerin hukuksal sorunlarında onlara yol gösterilmekte, bu sorunlarının çözümüne çalışılmaktadır. Klinikler, fakültenin, uygulamaya değerli bilgi ve tecrübeye sahip öğretim üyeleri tarafından yönetilmekte ve çalışmalarda çoğunlukla baroların adli yardım bürolarıyla iş birliği yapılmaktadır. Böylece, ortaya tam bir uygulama kurumu çıkmış bulunmaktadır. Avukat yazihanelerinde görülen hemen bütün işler, buralarda da ele alınabilecektir. Öğrenciler birer avukat stajyeri durumunda olacaklar, kliniklere getirilen işlerin görülmesinde aktif bir rol oynayacaklardır. Baş vuranların sorunlarını dinlemek, bunların hukuksal dayanaklarını araştırmak, gerekli belgeleri hazırlamak, ihtiyacı olanlara yol göstermek gibi konularda, «legal aid clinics»de çalışacak öğrencilere önemli görevler düşmektedir. Görülüyor ki, klinik çalışmalarını da öğrenciyi uygulama alanının ihtiyaçlarına hazırlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu yolla öğrenci, hukuksal sorunların ham muhtevasıyla, gerçek varlıklarıyla karşı karşıya gelecek, derslerde öğrendiği bilgileri uygulama imkânı bulacaktır (127).

## 6. Öğretimde Filmlerden Yararlanma

Hukuk öğretiminde Amerikalı öğrencilerin gittikçe daha çok başvurdukları bir yol da, derslerin filmler aracılığıyla verilmesidir. Özellikle usul hukuku derslerinde, mahkemelerin çalışmalarıyla ilgili filmler gösterilerek öğrenciyeye bilgi verilmekte, böylece, öğrencinin derslerde öğrendiklerini somut biçimde görmesi sağlanmış olmaktadır (128). Bu yolun da öğrenciyi uygulamaya yaklaştırma amacına yönelmiş olduğu açıktır.

---

(127) Bk. Harno : age., sh. 154, 173; Brown : age., sh. 237; Eisenmann : age., sh. 112, dn. 2; Redden : age., sh. 68-69; Gower : agm., sh. 34.

(128) Gower : agm., sh. 35; Gellhorn : agm., sh. 13.



## BÖLÜM III

### AVRUPA'DA «CASE METHOD»

Amerika'da olağanüstü kabul gören «case method» karşısında, bilimsel hukuk öğretiminin doğum yeri Avrupa'da öğretim yöntemlerinin durumuna, çok genel de olsa, bir göz atmanın yararlı olacağı kanısındayız. Bunu yaparken de, bir «Common Law» ülkesi bulunan İngiltere ile Kontinental Avrupa ülkelerini ayrı ayrı ele almak zorunluğunu duymaktayız.

#### I. İNGİLTERE

##### A. Genel Olarak

İlkin şunu belirtmek gerekir ki, İngiltere'de hukukçunun yetiştiği yer üniversite değildir. Bu ülkede, geleneksel köklere sahip uygulamadan yetişme sistemi, çok gelişmiş biçimde varlığını sürdürmektedir. Mesleğe giriş sözü geçen sistemin tekeli altında bulunmakta ve fakülte öğretiminin bu bakımdan aday hukukçuya sağlayabileceği yararlar pek önemsiz kalmaktadır (1). Bu sebeple, İngiliz

---

(1) Bilindiği gibi İngiltere'de hukukçular ikiye ayrılmaktadır: «Solicitors» ve «Barristers».

Daha çok hukuksal danışmanlık yetkisine sahip bulunan ve ancak alt mahkemelerde dâva izleyebilen «solicitors» sınıfına girebilmenin gerektirdiği şartlar kanunla belirtilmiştir. Bunlara göre, adayın «solicitor» olabilmesi için, öngörülen sınavlarda başarı göstermesi, bir «solicitor» yanında beş yıl «articled clerk» olarak çalışması ve bu konuda yetkisi onaylanmış bir hukuk okulunda (approved Law School) bir yıl süre ile öğrenim görmüş bulunması gerekmektedir. Bu şartlar, «Law Society» adındaki kuruluşun yönetim ve denetimi altında yerine getirilir. Adayın bir yıl öğrenim göreceği hukuk okullarını tayin yetkisi de bu kuruluşa aittir.

hukuk fakülteleri, Amerika'dakilerin aksine, öğrencilerini mesleğe hazırlamak konusunda herhangi bir sorumluluk yüklenmiş değildir. Hukuk öğrenimi yüksek öğrenim düzeyindedir; öğretimin amacı, öğrenciye genel hukuk kültürü vermek, onun hukuku bütünüyle kavramasını sağlamaktır. Derslerde, hukuksal kuralların gelişmesi, temellerinde yatan sebepler ve ilkeler, hukuk tarihi ile sosyal tarih arasındaki ilişkiler ele alınır ve imkân oranında, hukukun gelecekteki gelişmesinin yönelmesi gereken yöne işaret olunur. Kısaca ifade etmek gerekirse, İngiltere'de üniversite hukuk öğretimi, hukukun kuramsal yönüne ağırlık vermiş bulunmaktadır (2).

Durum böyle olmakla beraber, soruna bir de ayrışık hukuk fakülteleri açısından bakmakta yarar vardır. Gerçekten, İngiliz hukuk fakültelerini, hukukun uygulamaya değgin yönüne verdikleri önem bakımından iki gruba ayırmak mümkündür.

Birinci grubu, İngiltere'nin varlıklarıyla kıvanç duyduğu iki öğretim kurumu, Oxford ve Cambridge Hukuk Fakülteleri meydana

Üst mahkemelerde dâva izleme tekeline ve «solicitors»a oranla daha üstün değere sahip bulunan «Barristers» sınıfına giriş şartları ise, kanunla tesbit edilmemiştir; bu şartları tayin yetkisi tümüyle, «Inns of Court» diye anılan meslek kuruluşlarına tanınmıştır. «Barrister» olabilmek için, dört «Inn of Court» tan birisi tarafından üyeliğe kabul edilmek «call to the Bar» gerekir. Bu dört «Inn», adayları yetiştirme ve sınavlama görevini «Council of Legal Education» adlı kurula vermiştir. Sözü geçen kurul, adayların sınavlara hazırlanmasını sağlamak için her yıl Londra'da kurslar düzenlemektedir. Ancak, sınavlara girebilmek için bu kurslara devam şart olmadığı gibi, hukuk fakültelelerinde okumuş olmak da gerekmez.

Görülüyor ki, İngiltere'de, «solicitor» adayları için aranan bir yıllık devam şartı dışında, hukukçu olma ile hukuk fakültesinde öğrenim görme arasında herhangi bir ilgi yoktur. Hukuk fakültesi mezunu bulunmanın adaya yararı, «solicitor» sınavlarının bir kısmından, bir yıllık öğrenim şartından, çiraklık devresinin iki yılından ve «barrister» sınavlarının birinci kısmından başışık tutulmayı sağlamaktan ileri gidememektedir. Şunu da belirtelim ki, hâkim, savcı gibi, adalet örgütünün öbür görevlileri de «barristers» arasından atandığından, fakülte öğreniminin bu alanda da herhangi bir rolünden söz edilemez. Bu konular hakkında ayrıntılı bilgi için Bk. The Teaching of the Social Sciences in the United Kingdom, Unesco Publications, Geneva (Switzerland) 1953, sh. 101 vd; «Legal Education -England-», Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, sh. 873-874; Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 12 vd.

- (2) Bk. The Teaching of the Social Sciences in the United Kingdom, sh. 104; Griswold : agm., sh. 430-431,

na getirir. Bu iki fakültede öğretim, hukukun salt kuramsal yönüyle ilgilidir. Meslek olarak hukuk bir yana bırakılmış, bütün ağırlık onun bilimsel niteliğinde toplanmıştır. İkinci gruba giren Londra Üniversitesi Hukuk Fakültesi ile taşra hukuk fakülteleri ise, kuramsal yönü savsaklamamakla beraber, mesleğe giriş sınıvlarıyla ilgili öğretime de önem vermekte ve gün geçtikçe müfredat programlarına bu nitelikte konular eklemektedir. Özellikle taşra fakültelerinde, bu eğilim daha çok gözlemlenebilir. Bunlar, hukuk uygulamasının ağır bastığı bir öğretim yolu izlemektedir (3).

## B. İngiliz Hukuk Öğretiminde İzlenen Yöntemler

Temel, anlatım yöntemidir; fakat, hem öğrenciyi tümünden pasif duruma sokan havasından kurtarılmış, hem de çok üstün nitelikleri haiz, aktif bir yöntem olan «tutorial system» ile pekiştirilmiştir. Konuyu, özellikle son yöntemi değişik dozlarda uygulamaları bakımından, fakülteleri iki ayrı grupta toplayarak incelemek gerekir.

### 1. Oxford ve Cambridge Hukuk Fakülteleri

Kuramsal hukuka verdikleri öneme biraz önce değindiğimiz bu iki öğretim kurumunda «tutorial system», anlatım yöntemine üstün tutulmaktadır.

Bu konuda Oxford daha da ileri gitmiş bulunmaktadır : Sınıfta dersler hoca tarafından anlatılır (anlatım yöntemi); ancak, bununla yetinilmez. Bir kere, anlatılan derslerde ortaya çıkacak kuramsal ve soyut problemlerin öğreticiyle öğrenci arasında tartışıldığı kurlar düzenlenmiştir (4). Böylece, öğrenci salt bir dinleyici olmaktan kurtarılmış, düşünmeye teşvik edilmiş olmaktadır. Öte yandan, öğrencinin sınıfa devam zorunluğu söz konusu değildir. Hatta, olağanüstü ilginç ve yararlı bulduğu dersler dışındakilere devam etmemesi âdet haline gelmiştir (5). Bu durum, hiç bir zaman, öğrencinin başı boş bırakıldığı yollu bir sanı uyandırmamalıdır. Çünkü, «tutorial system» bu anda kendini gösterecektir. Bireysel (individual) bir aktif öğretim yolu olan bu yöntemde her öğrenci

---

(3) The Teaching of the Social Sciences in the United Kingdom, sh. 104, 105; Edlung, W.: Contemporary English Legal Education, Journal of Legal Education, 1957-58, Vol. X, No. 1, sh. 11 vd.

(4) Eisenmann : age., sh. 113.

(5) Gower : agm., sh. 28-29; Edlung : agm., sh. 16.

bir öğretim üyesinin (tutor) yönetim ve denetimi altına verilmiş bulunmaktadır (6). Öğrenci belirli günlerde, çoğunlukla haftada bir kere, «tutor»uyla buluşur; ikisi birlikte ilgili dersleri gözden geçirirler, üzerinde tartışmalar yaparlar. Bu arada «tutor» öğrencinin çalışmalarını denetler, ona öğütlerde bulunur, yol gösterir. Bundan başka, «tutor» tarafından öğrenciye yazılı ödevler verilir. Öğrencinin hazırladığı ödevler ise, ikisi arasında «socratic dialectic» tarzında yapılan tartışmalarla çözümlenir, karanlık kalan noktalar aydınlanır. Şunu belirtmeden geçmemeliyiz ki, «tutor»un görevi, öğrencisinin yalnızca derslerine değgin sorunlarıyla uğraşmak değildir; o, aynı zamanda, öğrencinin psikolojik, moral dertleriyle ilgilenmek, ona her bakımdan yardımcı olmak görevini de yüklenmiştir. Öğretim bakımından «tutor»-öğrenci ilişkilerine sınıf çalışmalarından çok daha fazla önem verilmekte olduğundan, derslere devam edip etmemekte serbest bırakılan öğrenci, «tutor»uyla ilişkisini kesmemek zorunluğu altına sokulmuştur. Hattâ, ilginç olmaktan uzak bulduğu derslere gitmemesinin bir sebebi de, «tutor»la yapılan çalışmalara daha çok zaman ayırarak, ondan sağlanabilecek yararı arttırmaktır (7).

Cambridge hukuk fakültesi de buna çok benzeyen bir yol izlemektedir. Sınıf çalışmaları yine anlatım yöntemi aracılığıyla yapılmakta ve bunlar tartışmalı kurlarla pekiştirilmektedir. Burada da öğrencilerin derslere devam zorunluğu yoktur ve öğrenciler çok kötü buldukları derslere girmemeyi âdet edinmişlerdir (8). Öğretimin asıl yükü «supervisions» üzerine yüklenmiştir. Bu, «tutorial system»ın başka bir uygulanma biçimidir. Oxford'dakinden farkı, tam anlamıyla bireysel «individual» bir yol olmamasıdır. Çünkü, burada her öğrenciye bir «supervisor» düşmemektedir. Öğrenciler ikişer ya da üçer kişilik gruplara ayrılmakta ve her grubun başına «supervisor» olarak bir öğretim üyesi atanmaktadır. Gruplar, «supervisor»larıyla haftalık toplantılar yaparak çalışmalarını yürütürler. İzlenen yol, Oxfordlu «tutor»un yolunun benzeridir. Şu var ki, burada çalışmaların küçük gruplar halinde yapılması tartışmalara daha bir renk katar (9).

---

(6) Eisenmann : age., sh. 109.

(7) Bk. Gower : agm., sh. 29; Eisenmann : age., sh. 113; Edlung : age., sh. 16 vd.

(8) Gower : agm., sh. 29.

(9) Gower : agm., sh. 29; Eisenmann : age., sh. 113; Edlung : agm., sh. 17.

Her iki fakülte bakımından da söz konusu bir hususu daha belirtmek gerekir : Öğrenci, «tutor» ya da «supervisor»ından ayrı olarak, başka bir denetçiye (director of studies) daha bağlıdır. Bu son denetçi, çoğunlukla, öğrencinin bütün öğrenim süresince aynı kimsedir ve görevi, onun «tutor» ya da «supervisor»ıyla yaptığı çalışmalarını izlemek, öğrenimi boyunca ona yol göstermektir (10).

Görülüyor ki, Oxford ve Cambridge'de anlatım yönteminin varlığına karşın öğrenci tam anlamıyla aktif denetim altındadır. Böylesine olumlu bir öğretim ortamının meydana gelmesini sağlayan «tutorial system»ın değeri yokumsanamaz. Öğrenci, her konuda başvurabileceği, hukuksal sorunları tartışabileceği, kendisine çalışma ve araştırma yollarını gösteren, anlatılanları bellemesini değil, çalışmasını, düşünmesini, kavramasını, öğrendiklerini gerek söz, gerek yazıyla iyi ifade edebilmesini sağlayan, eksik yanlarını gideren özel bir hoca edinmiş olmaktadır. Bu, belki de hukuk öğretiminin en ideal biçimidir. Ancak, özellikle Oxford'da uygulanan tarzıyla, yöntemin bazı zorlu yanlarının bulunduğu da apaçiktir. En önemlisi, her öğrenciye bir «tutor»un verilmesi için çok geniş bir öğretim kadrosuna ihtiyaç vardır. Üstelik, öğrencinin tek «tutor» ile çalışması halinde, ilgili «tutor»un hukukun bütün dalları hakkında köklü bilgi sahibi bulunması ve öğrenciye yardımcı olabilmek için zamanının pek büyük bir kısmını bu işe ayırması gerekecektir. Oysa, bir öğretim üyesinin hukukun bütün dallarında uzmanlaşmasına imkân yoktur ve onun akademik mesleğinin zorunlu kıldığı araştırmayı yapabilmek için çok geniş zamana ihtiyacı vardır. Öte yandan, «tutorial system» öğrencinin geleceğini «tutor»un kişisel yeteneklerine ve anlayışına bağlı kılar ki, böyle bir durumun sakıncalı sonuçlar doğurma ihtimali çok fazladır (11). Cambridge'in «supervisions»ı, küçük de olsa, öğrenciyi gruplaştırma yoluna gitmekle ve gruplara değişik konularda değişik kimselerin «supervisor»lık yapmasına imkân vermekle «tutor»un yükünü biraz hafifletmiştir (12).

---

(10) Eisenmann : age., sh. 113.

(11) Bk. Gower : agm., sh. 29-30; ayrıca geniş bilgi için bk. Bailey, C. (Çev. Karaçam, S.) : Eğitimde Yetiştirici Sistem-Tutorial System-, Siy. Bil. Ok. Der., 1949, C. IV, S. 1-2, sh. 446 vd.

(12) Artık Oxford'da da değişik konular için değişik «tutors»dan yararlanılmaya, kısmen de olsa, başlanmıştır : Gower : agm., sh. 29.

## 2. Öbür Hukuk Fakülteleri

Londra Üniversitesi ile taşra üniversitelerine bağlı hukuk fakültelerinde ise, tam anlamıyla bir «tutorial system» uygulanması söz konusu değildir (13). Bu fakültelerde de dersler, anlatım yöntemi aracılığıyla verilmektedir. Devam oranı, birinci gruptaki fakülte dekilerden daha yüksektir. Ayrıca, öğrencinin bireysel öğretimden mümkün olduğu kadar yararlanmasını sağlamak için küçük sınıf çalışmaları düzenlenmiştir. Bu çalışmalar beş ile on iki arası öğrenciden meydana gelen gruplar halinde ve bir öğretim üyesinin yönetiminde yapılır. Genellikle, her ayrı ders için başka bir öğretim üyesi yöneticilik görevini görür ve yöneticinin dersin asıl hocası olmaması yeğlenir. Öğrenci, o yıl aldığı derslerden her biri için haftada bir grup çalışmasına katılır. Sözüünü ettiğimiz çalışmaların temel amacı, öğrencilerin derslerden yeterli biçimde yararlanıp yararlanmadıklarını denetlemektir. Bunlarda sorunlar tartışmalı olarak ele alınır. Bir yandan da, öğrencilere yazılı ödevler verilir ve bu ödevler yapıldıktan sonra grup tarafından tartışılır (14). Görülüyor ki, Oxford ve Cambridge dışında kalan fakültelerde «tutorial system» yerine, az çok onu andıran bir çalışma tarzı izlenmekte ve her halde, öğrencinin anlatım yönteminin pasif havasından kurtarılıp, aktif bir öğretime kavuşturulması sağlanmaya çalışılmaktadır.

### C. «Case Method» un Uygulanma Şansı

Buraya kadar söylenenlerden şu gerçek ortaya çıkmaktadır ki, bir öğretim yöntemi olarak «case method» İngiltere’de kullanılmaktadır. İngiliz hukuk öğretimi, «tutorial system» ya da ona yakın küçük grup çalışmalarıyla özlü biçimde desteklenen anlatım yöntemine dayanmaktadır.

Ancak, «Common Law» Sistemi içinde yer alması sebebiyle, bu ülkede hukuk öğretimi, adı geçen sistemin niteliğini dâvalarda bulan özelliğinin (15) gereğine uyarak dâvalara öncelikle ilgi göstermek

(13) Eisenmann : age., sh. 113.

(14) Gower, bu çeşit grup çalışmalarını «tutorial classes» adıyla anmakta ve Oxford ile Cambridge’de uygulanan «tutorial system»e oranla daha gerçekçi bir öğretim tarzı olarak nitelemektedir : agm., sh. 29-30; bu konuda ayrıca bk. Edlung : agm. sh. 17-18 : Yazar, küçük sınıf çalışmalarının daha çok Londra Hukuk Fakültesinde düzenlendiğini, öbür fakültelerde bunlara oldukça seyrek başvurulduğunu belirtmektedir.

(15) Bk. yuk. Bölüm II, I, A.

zorunluğundadır. İşte bu durum bazı kimselerin İngiltere'de de öğretim yöntemi olarak «case method»un uygulandığı yolunda bir saniya saplanmaları sonucunu doğurmuştur (16). Böyle bir savın doğruluğundan söz etmek kolay değildir. İlkın şunu belirtmek gerekir ki, «case method»un sınıflarda uygulanması asla mümkün olmaz; çünkü, dersler bu yöntemin tümünden karşıtı bulunan anlatım yöntemiyle verilmektedir. Sav, bireysel ya da küçük gruplarda yapılan çalışmalar konusunda akla daha yatkın gelebilir. Şu kadar ki, bu çalışmalarda, bir dâvanın onun içine aldığı ilke açısından inceden inceye çözümlenmesi değil, mahkeme içtihatlarıyla oluşan ilkelerin öğrenilmesi söz konusudur. Bu amaçla «tutor» ya da «supervisor», bazan öğrenciden dâvalara ait kararları irdelemesini isteyebilir; fakat, onun asıl ilgilendiği konu, sorunların genellemeler açısından değerlendirilmesidir. Bundan başka, «case method»un uygulanmasında gerekli bir unsur olan «case books» sayısı da İngiltere'de azdır; bunlar da, sistematik ders kitaplarıyla birlikte kullanılmaktadır. Bir dâvanın irdelenmesi gerektiği hallerde öğrenciye söz konusu dâvayı «Law Reports»tan okuması salık verilir (17). Görülüyor ki, bireysel ya da küçük gruplar halinde yapılan çalışmalarda bile Amerikan yönteminin uygulandığı ileri sürülemez.

Acaba İngiliz hukuk öğretimi «case method»dan yararlanamaz mı? Bu sorunun üzerinde biraz olsun durmak gerekir.

Bir kere hatırlanmalıdır ki, İngiliz hukuk fakülteleri, hukukçu adaylarını mesleğe hazırlayacak temel kurum olma bakımından Amerikan fakültelerinin yüklediği sorumluluğu yüklenmemiştir. Böylece de, İngiltere'de, öğretimde hukukun meslekle ilgili yanından çok bilimsel yanıyla ilgilenilmektedir. Şu halde, İngiliz fakültelerinin, öğrenciyi hukuk uygulamasına yetiştirici niteliği daha baskın bulunan «case method»u temel yöntem olarak benimsemesi düşünülemez.

Bununla beraber, bilindiği gibi «case method» daha çok «Common Law»a değgin bir hukuk öğretiminin ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliği haizdir. Bu bakımdan, onun «Common Law» ülkesi olan İngiltere'de, öbür Avrupa ülkelerine oranla çok daha fazla uygulanma şansı vardır. Anlatım yönteminin sakıncalarını bertaraf

---

(16) Bk. Eisenmann : age., sh. 116.

(17) Eisenmann : age., sh. 116; The Teaching of the Social Sciences in the United Kingdom.

etmek bakımından etkili bir yöntem olduğu da göz önüne alınırsa, bu şansı daha çok artacaktır. İngiliz hukuk öğretimi, yararlı yanlarının bulunduğuna inandığından, anlatım yönteminden bir türlü vazgeçememesine karşın, onun sakıncalarından korunmak için de başka yöntemlerden yararlanmayı savsaklamamıştır. «Tutorial system» ya da benzeri çalışma yollarına başvulmasını bu sebebe bağlamak gerekir. Ancak, ideal bir öğretim yolu olan «tutorial system»in verimli biçimde kullanılması, bazı zorlu şartların gerçekleşmesine bağlı kaldığından, salt bu yolla anlatım yöntemini pekiştirmek, istenen sonucu sağlayamayacaktır. Oysa, bu konuda «case method»dan yararlanılabilir. Böylece, «tutorial system»den beklenen bazı yararlar bu yöntemle de elde edilebileceğinden, «tutor»ların yükü hafifletilerek öğrenci için daha verimli hale gelmeleri mümkün kılınmış olacaktır. Öte yandan, «case method»un öğrenciyi teşvik edici, onun düşünme, değerlendirme ve topluluk içinde tartışma yeteneklerini arttırıcı niteliklerinden de yararlanma imkânı doğacaktır. Üstelik, yöntemin dâvaların özüne işleyebilme, onları kolaylıkla sonuca bağlayabilme bakımlarından hukukçuyu ne denli güçlü kıldığını da unutmamak gerekir.

Bu konu hakkındaki sözlerimize son vermeden önce belirtelim ki, bugün İngiltere'de, öğretimde «case method»a da başvurma eğilimi gittikçe yaygın bir hale gelmektedir (18).

## II. KONTİNENTAL AVRUPA ÜLKELERİ

### A. Genel Olarak

Hukuk mesleğine giriş için gerekli şartları tayinde, Amerika staja hiç yer vermezken, İngiltere ise, üniversite öğrenimini büsbütün bir kenara bırakarak bütün yükü uygulamadan yetişme sistemi üzerine bindirirken, Kontinental Avrupa ülkeleri iki aşamalı bir yol tutmuş bulunmaktadır. Burada aday hukukçu, önce bir hukuk fakültesini bitirmek zorundadır. Bu şartı yerine getirdikten sonra da, uygulamada belirli bir süre staj görerek mesleğe girmek imkânına

---

(18) Bk. Gower: agm., sh. 30; ayrıca, bu konuda Gower bir önerme ileri sürmektedir. Ona göre, öğretimin ilk yılında «case method» ve «tutorial system» birlikte uygulanmalı; sonraki yıllarda, «case method» yerini anlatım yöntemine bırakmalı, «tutorial system» ise, bütün öğretim boyunca kullanılmalıdır: Bk. sh. 33.



kavuşacaktır. Böylece, üniversite öğrenimi ve uygulamadan yetişme yolları bir araya getirilmiş, her ikisi de hukukçu olabilmenin gerekli şartı haline konulmuş olmaktadır (19). Şu halde, Kontinental Avrupa bilimsel hukuk öğretimi, hukukçunun yetişmesinin birinci evresinde doğrudan doğruya sorumluluk sahibi kılınmakla birlikte, bu sorumluluğu Amerikan hukuk öğretimininkine oranla daha dar olarak belirlemektedir.

Kontinental hukuk fakültesi geleceğin hukukçusuna hukuk bilimini öğretecektir. Mesleğe değgin bilgilerin edinilmesi daha ileri bir evreye bırakılmıştır. Hukukçu önce hukuk bilimine yabancılığını gidermiş, hukuksal düşünme gücüne erişmiş kişi olarak yetişecek, ancak bu düzeye eriştikten sonradır ki, bilimin verilerini mesleğiyle ilgili sorunlara uygulama yollarında ustalaşması imkânı doğacaktır. Şu halde, burada kuramsal hukuk, üniversite öğretiminin amacı olmaktadır. Ancak, şunu da unutmamak gerekir ki, bu durum hiç bir zaman salt kuramsal bir öğretimle yetinileceği anlamını taşımaz. Sorun, öğrenciyi hukukçu olmaya hazırlamaktır; çünkü o, ergeç uygulamaya geçecektir ve gerçek toplum ilişkilerine bildiklerini uygulayacaktır. Bu sebeple, onu hukukun kuramsal yönüyle tanıştıtırırken, kuramın uygulamada aldığı biçim de savsaklanmayacak; başka bir deyimle öğrenci hukuk bilimini ve bu bilimin sosyal gerçekliğe uygulanışını birlikte öğrenecektir. Ancak böyle bir öğretim onu hukuksal düşünme gücüne eriştirebilir (20). Bütün bunların bize gösterdiği husus şudur ki, Avrupalı hukuk fakültesi bilimsel niteliğiyle meslek okullarının karşısında yer almaktadır. Öğrencilerine çok yönlü hukuk bilgisi verecek, onların geniş hukuk kültürü edinmesini sağlayacaktır. Çağımızda hukuk kültürü ve hukuk kuramı sosyal bilimlerin tümünden muhteva kazandığına göre, böyle bir fakültenin öğrencilerine vereceği kültür, bir hukukçunun ihtiyaçlarını karşılayacak oranda sosyoloji, ekonomi, politika alanlarına da uzanmış olacaktır ve öyle de olmaktadır (21). Bu durumu, kendini daha etkili biçimde gösterdiği Fran-

- 
- (19) Genellikle, bu iki şarta bir de sınav şartı eklenmektedir; bütün bu konularda karşılaştırmalı bilgi için bk. Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 3-32; Eisenmann: age., sh. 89-90; ayrıca Fransa için bk. Tunc A.: Modern Developments in the Preparation for the Bar in France, Journal of Legal Education, 1949, Vol. II, No. 1, sh. 71 vd.
- (20) von Caemmerer, E.: Methods of Legal Education, Comparative Legal Education - The Papers of the Ankara Conference on Comparative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 54.
- (21) Bk. Caemmerer: age., sh. 62.

sız hukuk fakültelerinde pek açık olarak gözlemlemek imkânı vardır. Gerçekten, bu ülkedeki hukuk fakülteleri geniş bir sosyal kültür temeline dayanmakta, sosyal, ekonomik, politik bilimlerin mümkün olan en geniş oranda katıldıkları bir öğretim yolu izlemektedir. Hattâ bundan dolayı, söz konusu fakülteler hukuk öğrenimi kurumları olmaktan da öteye gitmiş, sosyal ve politik bilimler öğretimini konu edinen ve yalnızca hukukçu adaylarının değil, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında öğrenim yapmak isteyenlerin devam ettiği kurumlar haline gelmiştir (22).

Kontinental Avrupa hukuk öğretiminde kullanılan yöntemleri saptayan öbür sorun, Kontinental Hukuk sisteminin niteliğidir. Bilindiği gibi, «Common Law»un mahkeme içtihatları dizini görünüşüne, bu içtihatlarda oluşmuş yapısına karşılık, Kontinental Sistem, bir kanunlar dergisi görünüşündedir. Gerçi bu hukuk sisteminde hukukun tek kaynağının kanunlar bulunduğu yollu bir sav aslâ söz konusu olamaz. Ancak, burada hukuk, genel kanunlarda biçimlenmiş ve bir sistematik çatıya bağlanmıştır. Öbür kaynakların rolü, çoklukla bu sistemin bütünlenmesinde, pekiştirilmesinde kendini göstermektedir. Oysa ilk andığımız hukuk sisteminde, oluşma doğrudan doğruya mahkeme içtihatları aracılığıyla. Öbür kaynaklar, bu içtihatlarda oluşan hukukun saptanmasıyla uğraşmakta, çok dar bir alanda da onu bütünlemektedir. Bu farklı durumun sonucu, «Common Law»da hukukçunun ilgi merkezi dâvalar üzerinde toplanmışken, Kontinental Hukukta bu merkez kanunlara kaymıştır. Mahkemeler, kanunlarda varlık kazanan kuralların yorumcusu, uygulayıcısıdır. Önemli olan, kanunların sorunlara uygulanışında sağlam biçimde yorumlanabilmesidir (23).

Kabul etmek gerekir ki, çok yönlü hukuk öğretiminin bile ötelere gitmiş muhtevaları dolayısıyla, Kontinental hukuk fakülteleri, hukukun belirli bir kısmını göstermeye elverişli öğretim yöntemleriyle yetinemez. Kuramsal yanlarıyla belirgin hale gelen ve öğrencinin uygulamaya değgin yetişmesini başka kurumların yetkisine terkeden işbu fakülteler, hukuk kuramlarının öğrenciye açıklanabilmesinde yetersiz kalan yöntemleri temel olarak benimseye-

- 
- (22) Bk. de Soto, J : Methods of Legal Education, Comparative Legal Education - The Papers of the Ankara Conference on Comparative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 70-71; Tunc : agm., sh. 72-73.
- (23) Bk. Shartel, B. : Report on German Legal Education, Journal of Legal Education, 1961-1962, Vol XIV, No. 4, sh. 449 vd.

mez. Üstelik, kanunlaştırmaya dayanan ve sistematik yapısıyla nitelik kazanan bir hukuk bütünüünün öğretimini görev edinmiş kurumların, öğrencilerinin bu sistematik bütünüün anlamına varmalarını sağlama amacının gerçekleşmesine öncelik tanıyan bir yol izlemesi tabiidir.

Bu kayıtların ışığı altında, Kontinental Avrupa hukuk fakültelerinin öğretimde başvurdukları yöntemler sorununa biraz daha yakından bakmakta yarar vardır.

## **B. Hukuk Öğretiminde Uygulanan Yöntemler**

### **1. Temel Yöntem**

Bir yandan genel kültür verilecek, öbür yandan da temel kaynağı kanun olan hukuk bütünüünün kanunlarda ifadesini bulan ilkelerinin sistematik açıklanması yapılacaktır. Bu durumun gereği, Kontinental hukuk hocası genellemelerden hareketi yeğ tutmaktadır. İlk amaç, hukuksal kavramların ve ilkelerin anlamını, niteliğini, kapsamını, istisnalarını, bu ilkelerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve genel bir sistem içindeki yerlerini ortaya koymak, açıklamaktır. Bu öğretim süreci içinde dâvalar yalnızca ilkelerin yorumlanmasında yardımcı birer öge, birer yorum örneği olarak ele alınmaktadır. İlkelerin sorunların çözümüne uygulanışları, ilk amacın gerçekleşmesinden, yani öğrencinin ilkeleri genel bir sistem içinde kavramasından sonra gelen bir konudur. Kontinental hukuk öğreticisi ilkeleri kavramadan, bunların hukuk bütünüü içindeki yerlerini kesinlikle saptamadan, sorunların hukuksal açıdan çözümüyle uğraşmanın mümkün bulunmadığı inancını taşımaktadır. Öğrencinin hukuksal yargılama gücü, hukuksal ilkeleri hukukun bilimsel kimliği içinde tanımak, çözümlemek, bunların sentezine varmakla ve bilimsel yöntemleri öğrenmekle oluşabilecektir. Bundan sonradır ki, karşılaştığı sorunlarda aynı yargılamayı yürütebilir, onları aynı yöntemlerle çözüme kavuşturabilir (24). İşte bu sebeplerle ki, Kontinental öğretim tümdengelim yoluna yönelmiş bulunmaktadır (25).

Ders konusunun tümdengelim yoluyla işlenmesinde görev hocaya düşmektedir. O, öğrencilerine anlatacaktır; skolastik anlayışın

---

(24) Merikoski : agm., sh. 210, 212-213; Shartel : agm., sh. 451.

(25) Bk. Eisenmann : age., sh. 210; Kronstein : agm., sh. 265.

dersin öğreticiden öğrenciye tek taraflı bir süreç içinde verilmesi yöntemi, bugün Avrupa'da yetkesini sürdürmektedir. Öğretici der- si hazırlar, sınıfta anlatır; öğrenci ise, anlatılanları dinler, not alır ve sistematik ders kitaplarının da aracılığıyla bu anlatılanları çalışır. Böylece, öğrenci tümüyle pasif duruma sokulmuştur. Derse önceden hazırlanıp gelmesi söz konusu değildir (26).

Ancak, anlatım yönteminin bugün tek başına bütün öğretimi yürütmeye elverişli bir yöntem olarak kabul edildiğini sanmak doğru değildir. Bu yöntemin sakıncaları, özellikle öğrenciyi uyuşuk hale getirmesi, dersleri düşünmeden ezberlemeye yöneltmesi ve onun, bilgisini sosyal gerçekliğin sorunlarını çözümde kullanma gücü edinmesi bakımından yetersiz kalması, Avrupalı öğreticileri de bazı bütünüleyici, pekiştirici tedbirlere başvurmak zorunda bırakmıştır.

## 2. Bütünüleyici Yöntemler

Bugün Avrupa'da anlatım yönteminin sakıncalarını gidermek için izlenmekte olan yolları üç grupta toplayabiliriz.

### a) Kur Pratikler :

Amerika'da «case method»un hukuk öğretiminde uygulanmaya başlamasıyla aşağı yukarı aynı zamanda, ünlü hukukçu von Jhering tarafından Almanya'da ortaya atılan (27) kur pratikler, öğrenciye derslerde öğrendiklerini uygulama imkânı vermektedir. Üstelik, yapılan çalışmaların tartışma temeline dayanması, öğrenciyi anlatım yönteminin pasif havasından çıkarmakta, onu, ortaya atılan sorunlarda düşüncelerini ile sürmesini, bunları gerek öğreticiyle, gerek öbür öğrencilerle tartışmasını sağlayacak bir ortama kavuşturmaktadır. Bugün Almanya'da hemen her fakülte önemli ders konuları üzerinde böyle çalışmalar yapmaktadır. Ancak, özellikle üç kur pratik vardır ki, öbürlerine oranla daha bir önemsenmektedir. Bunlar, özel hukuk, kamu hukuku ve ceza hukuku alanlarında yapılır. Birinci devlet sınavına girmek için belirli sayıda kur pratik

---

(26) Bk. Meray, S. : Devletler Hukuku Öğretimi ve Çalışmaları Üzerinde Bazı Düşünceler, Devletler Hukuku Symposiumu, Ankara 1959, sh. 18; Eisenmann : age., sh. 110; Gower : agm., sh. 28; Almanya için : Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 88 vd.; Caemmerer : agm., sh. 55; Fransa için : Tunc : agm., sh. 73.

(27) Shartel : agm., sh. 454; Caemmerer : agm., sh. 58.

vizesi almanın Almanya'nın hemen bütün eyâletlerinde şart koşulmaya başlanması, kur pratikleri öğrenciler için daha da bağlayıcı hale getirmiştir. Böylece, bu çalışmalar öğretimin izlenmesi gerekli bir kurumu niteliğini haiz kılınmıştır (28).

Kur pratiklerde öğretici tarafından ortaya atılan sorunlar, öğrenciler tarafından çözülür. Önceleri tümüyle sözlü biçimde yapılan çalışmalar, sonraları yazılı ödevlerle yer değiştirmiştir. Şöyle ki, öğretici sorunu ortaya koyar, öğrenciler ya evde ödev olarak (Hausarbeiten), ya da bir yazılı sınav biçiminde (Klausuren) sorunu çözer. Bundan sonra kağıtlar öğretici tarafından düzeltilir ve değerlendirilir. Çalışmaların tartışma kısmına böylece gelinmiş olunur. Tartışmalar, bu düzeltilen ödev ya da sınav kağıtları üzerinde yapılmaktadır (29). Bu biçim çalışmanın yararı, öğrenciyi daha sağlam düşünmeye yöneltmesi ve onun sorunlara daha iyi hazırlanmasını sağlamasıdır. Çünkü, büsbütün sözlü olarak yapılan çalışmalarda öğrenci, sorunları, üzerlerinde fazla düşünmeden çabucak değerlendirmekte, böylece sağlam sonuçlara varamamaktadır (30).

Kur pratikler Fransa'da da büyük rağbet görmüştür; hattâ, 1940 yılında çıkartılan bir kanunla öğretimin gerekli öğeleri haline getirilmiştir. Nitekim bu kanuna göre, her önemli ders konusu üzerinde haftada bir buçuk saatlik bir kur pratik çalışması yapılması zorunlu kılınmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilere sorunlar çözdürülmekte, önemli konularda tartışmalar, hattâ bazan küçük araştırmalar, bilimsel çözümlenmeler yaptırılmaktadır (31).

#### b) Tartışma ve Tekrar Kurları

Alman hukuk fakültelerinde düzenlenen tartışma kurlarının (Kolloguien ya da Konversatorien) da amacı, öğreticiyi aktif duruma sokmak, derslerde öğrendiklerini sorunların çözümünde kullanmasını sağlamaktır. Bunlarda, uyuşmazlık konusu hukuksal sorunlar ya da yüksek mahkemelerce verilen hükümler ele alınmakta ve tartışılmaktadır (32).

---

(28) Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 91.

(29) Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 90; Caemmerer : agm., sh. 58.

(30) Shartel : agm., sh. 454-455.

(31) Tunc : agm., sh. 73-74 de Soto : agm., sh. 73.

(32) Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 91.

Burada Alman öğrenciyi birinci devlet sınavlarına hazırlamak amacıyla yönelen tekrar kurlarından da (Repetitoren) söz etmek gerekir. Bu kurlarda eski sınavlarda sorulan sorular ele alınır, incelenir ve cevaplandırılır. Ancak şunu da belirtmek isteriz ki, fakülteler tarafından düzenlenen tekrar kurları pek rağbet görmemektedir. Öğrencinin asıl devam ettiği tekrar kurları, fakülte dışında özel öğretiler tarafından düzenlenmektedir (33).

c) Seminerler :

Seminerler, bilimsel araştırmayı teşvik ve öğrenciyi bu nitelikte bir araştırmacının nasıl yapılacağını öğretmek amacıyla yönelmiştir. Bu çalışmalar onbeş - yirmi kişilik gruplar halinde yapılır. Seminere katılan her öğrenci belirli konuyu inceleyen bir ödev hazırlar. Grup çalışmaları, öğrenciler tarafından hazırlanan bu ödevlerin yine öğrenciler tarafından çözümlenip tartışılması biçiminde yapılır. Öğretici daha çok bir yönetici ve yol gösterici durumundadır. Böylece, öğrenci bir yandan bilimsel yöntemlerle araştırma yapmasını öğrenirken, öbür yandan da sorunları bilimsel biçimde eleştirme ve tartışma yeteneklerini geliştirmiş olur (34).

**C. «Case Method» un Uygulanma Şansı**

Görülüyor ki, Avrupa hukuk öğretimi çevresi, artık anlatım yöntemini tek başına bırakmamaya kararlıdır ve bu yolda ciddi bir çaba göstermektedir. Ancak, sözü geçen yöntemi bütünlük amacıyla önerilen çeşitli yollar ne derece umut verici olursa olsun, henüz tam bir olumlu sonuca varılmış değildir. Temel yöntemin gereği, hoca dersi anlatmakta, öğrenci onu dinlemeye çalışmaktadır. Yine öğrencinin düşünmeden ezberlemesi, derslerin eldeki kitapların birer tekrarı olması tehlikeleri varlığını sürdürmekte ve yine okulda okunan hukukla gerçekte var olan hukuk arasında büyük nitelik farkları meydana gelmektedir (35). Bu sebeptendir ki, temel yöntemde bazı değişiklikler yapmak düşünüyorum son zamanlarda tar-

(33) Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 92; ayrıca bk. Caemmerer : agm., sh. 61-62.

(34) Bk. Die Ausbildung der Deutschen Juristen, sh. 92; Caemmerer; agm., sh. 59, yukarıda kısaca belirttiğimiz bu yöntemler hakkında ayrıca bk. Ete, M. : Sosyal İlimlerde Modern Öğretim ve Araştırma Metodları, Siy. Bil. Ok. Der., 1948, C. III, S. 1-2, sh. 227 vd.

(35) Bk. Radin : agm., sh. 337; Merikoski : agm., sh. 212.

tışma konusu olmaya başlamıştır. Bunun sonucu, Avrupalı öğretici, Amerikan öğretiminden ne dereceye kadar yararlanabileceğini araştırma çabası içine girmiştir.

Acaba gerçekten temel yöntemde değişiklik yapılabilir mi? Böyle bir değişiklik yapılabilir ise, bunda «case method»dan da yararlanılabilir mi?

İlkin şunu söylemek gerekir ki, bugün bazı öğreticiler Kontinental Hukuk Sisteminin de «case method» aracılığıyla öğretilbileceği kanısındadırlar (36). Hattâ, özellikle Almanya'da, bu yöntemin anlatım yönteminin yerini alması, öğretimde temel yöntem kabul edilmesi yeğin bir biçimde savunulmaktadır (37). Ancak, Kontinental Hukuk Sisteminin yukarda değindiğimiz niteliği göz önüne alınırca, dâvaların irdelenmesi yoluyla ilkelere varmak biçiminde tanımlanabilecek bir yolun böyle bir hukuk sisteminin öğrenilmesini ne derece sağlayacağı, söz götürür bir sorun olarak ortaya çıkar (38). Üstelik, Avrupa hukuk fakülteleri çok kalabalık sınıflarda öğretim yapmaktadır. «Case Method» ise, kalabalık sınıflarda verimli olmaktan uzaklaşır (39). O halde Avrupa, Amerikan deneyinden ancak anlatım yöntemini bütünlemede yararlanabilecektir.

Bir kere, Amerikan deneyinin ortaya attığı bir gerçek vardır : Öğrencinin imkân oranında aktif hale konması, öğretimden beklenen amaçlara daha çok yaklaşmayı sağlayacaktır. Artık bugün yalnızca hocanın konuşmasına bağlı bir anlatım yöntemi söz konusu olmamalıdır. Tıpkı Amerikalının «case method»un yapısında yaptığı değişiklikler gibi, Avrupalı da kendi temel yönteminin yapısına bazı yenilikler getirmek zorundadır. Hukuk öğrencisi, hukuksal bilgileri iyi bellemiş olmaktan başka, bunları iyi kavramış, sorunlara iyi uygulayabilecek yeterliğe de erişmiş bir düzeye ancak bu yolla çıkacaktır (40). Bu sebeple, öğretici, dersi verirken kitaplarda yazılanları hiç olmazsa başka bir biçimde ele almalıdır. İyi bir anlatım, muhakkak ki, kitapların tekrarı olmaktan çok daha başka nitelikler taşır; öğrenciyi düşünmeye yöneltir, onun sorunları tam anlamıyla kavramasını sağlar. Ancak, öğretici bununla da yetinmemelidir.

---

(36) Bk. Gower : agm., sh. 33; Donovan : agm., sh. 44; Caemmerer : agm., sh. 55; Kronstein : agm., sh. 271.

(37) Bk. Shartel : agm., sh. 452-453.

(38) Merikoski : agm., sh. 212; Shartel : agm., sh. 455.

(39) Caemmerer : agm., sh. 57.

(40) Bk. Merikoski : agm., sh. 212.

Ders sırasında öğrencinin anlamadığı yerleri sormasını, konu hakkında düşüncelerini belirtmesini teşvik etmek görevi de ona düşmektedir. Artık kesintisiz, öğrenciyi devamlı dinleyici durumunda bırakan bir anlatım tarzının büyük sakıncaları meydana çıkmıştır. Öğrenci derse aktif olarak katılabildiği oranda, anlatılanlar üzerinde daha çok düşünecek, sorunları daha iyi kavrayabilecektir. Bunu göz önünde bulunduracak bir öğretici, tıpkı Amerikalı hukuk hocasının tartışmalar arasına açıklamalar yerleştirdiği gibi, ders sırasında, eldeki konuyla ilgili küçük problemler ortaya atarak öğrencilerin bunları tartışmalarına imkân vermelidir (41).

Anlatım yöntemi yukardaki biçimde geliştirilse bile, hukuk öğretimini tek başına amacına götüremeyecektir. Çünkü, yine de öğrenci çalışmalarında denetlenemeyecek, düşüncelerini açıkça belirtmeyecek, hukukçunun önemli bir niteliği olan sorunları tartışma yeteneğini tam anlamıyla geliştiremeyecektir. Öte yandan, anlatım yöntemi aracılığıyla verilen ders, hukukun bir bütün, bir sistem olarak ortaya konmasında olağanüstü yeterliği haiz bulunmasına karşılık, hukukun gerçek sorunlara uygulanmasını, uyuşmazlıkların çözümünde kullanılmasını öğretmek bakımından zayıf kalmaktadır. Bu yöntemle verilen bilgilerin somutluk kazanmasını, gerçek sorunlarda ifade bulmasını sağlamak gerekir. İşte bu sebeplerle, anlatım yöntemini pekiştirici nitelik taşıdığı için, Avrupalı öğretiler tarafından başvurulan yan çalışmalar önem kazanmaktadır. Amerikan öğretim yöntemleri, kur pratiklerin, tartışma kurlarının pekiştiricilik görevlerini daha iyi görmeleri bakımından da yararlı olabilecektir. Örneğin, «case method» aracılığıyla yapılacak bir pratik çalışma, öğrenciyi bir yandan tartışmanın yararlarını sağlayacak, öbür yandan da, onu dogmatik bir hukuk anlayışına saptanmaktan kurtararak, hukuksal bilgisini gerçek sorunların şartlarına uygun biçimde uygulamada güçlü kılacaktır. Hukuk artık öğrencinin kafasında bir soyut kavram olarak kalmaktan kurtulacak, somut, toplum ilişkilerinde fonksiyonu olan kimliğine kavuşacaktır (42). Ancak, en gelişmiş haliyle bile, dâvaların egemenliğinden gerçek anlamda kurtulamayan «case method» kadar,

---

(41) Bk. Gower : agm., sh. 28; Caemmerer : agm., sh. 57; Okay : agm., sh. 18.

(42) Bk. Gorla : agm., sh. 518 : Gorla, yöntemin seminerlerde uygulanması düşüncesinde olduğunu belirtmektedir. Ancak biz, pratik kurların böyle bir çalışmaya daha uygun düşeceği kanısındayız. Hattâ tahminimiz Gorla'nın da seminerden kastı bu bulunduğu yolundadır.



Amerikalıların başka bazı yöntemleri üzerinde de durmak yararlıdır. Bunlar arasında, özellikle «problem method» ve «moot courts», hattâ «legal aid clinics» dikkati çekmektedir. Bu gibi çalışma tarzları, geleceğin hukukçusunu, hukuku gerçek alanında tanımış olarak yetiştirmek, onun, öğreniminin staj evresine daha hazırlıklı ve yeteneklerini daha geliştirmiş olarak geçebilmesini sağlamak bakımından olumlu bir rol oynayabilir (43).

---

(43) Bk. Merikoski : agm., sh. 212-213; yazar aynı zamanda, İngilizlerin «tutorial system»i üzerinde de durmakta, ancak ekonomik zorlukların bu sistemin Avrupa'da uygulanmasını imkânsız kıldığını belirtmektedir; Gower de, «moot courts» tarzında çalışmaların Kontinental hukuk öğretimi için mükemmel bir yol olduğunu ileri sürmektedir : agm., sh. 34.



## BÖLÜM IV

### TÜRKİYE

#### I. GENEL OLARAK

Etüdümüzün son bölümünde, Türk hukuk öğretiminde başvurulan yöntemlerin pekiştirilmesinde «case method» ve öbür Amerikan yöntemlerinden ne ölçüde yararlanabileceğimizi, genel bir çerçeve içinde belirtmeye çalışacağız, etüdümüzün asıl çerçevesini aşmamak için, sorunu sınırlı ve genel bir biçimde ele almak zorunda bulunmaktayız.

Türkiye'nin hukuk öğretim yöntemleriyle ilgili her hangi bir değerlendirmeye gitmeden önce, öbür ülkeler konusunda yaptığımız gibi, Türk hukuk öğretiminin niteliği ve sistemi üzerinde biraz olsun durmakta yarar vardır.

Kontinental Hukuk Sisteminin üyesi bulunan Türkiye, öğretim sistemini de aynı sistemin etkisi altında kurmuştur. Yani, hukukçu yetişme süreci, ülkemizde de aşamalı bir yol izlemektedir. İlk bir hukuk fakültesi bitirmek şarttır. Daha sonra, belirli bir süre uygulamaya değgin örgütlerde stajyer olarak çalışılacak ve bundan sonra mesleğe girilebilecektir. Görülüyor ki, Türkiye'de de hukuk fakülteleri, asıl olarak hukuk biliminin, özellikle kuramsal açıdan öğretilmesini sağlayacak, mesleğin gerektirdiği hususların öğretilmesi görevi bir sonraki evreye yüklenecektir. Bu çerçeve içinde Türk hukuk fakültesinin amacını saptamaya çalışırken göz önünde bulunduracağımız örnekler, yine Kontinental fakülteler olacaktır. Biraz önce gördüğümüz gibi, Kontinental Avrupa bilimsel hukuk öğretiminin amacı, öğrencisini çok yönlü hukuk bilgisine sahip kılmak, onu hukuksal yargılama gücüne erdirmektir. Bu amacın gerçekleşmesi yolu ise, ilk önce öğrenciye sistematik hukuk bü-

tününü, ana ilkeleriyle, kurallarıyla, kavramlarıyla vermek, sonra da, bu bütünü, gerçek olayları düzenlemede, toplumda meydana gelen uyumsuzlukları bertaraf etmekte rolünü ve uygulanışını göstermektedir. Şu halde, Türk hukuk fakültesi de, Amerikan hukuk fakültesinin aksine, hukukçuya değil, bir bilim olarak hukuka ilgi duymaktadır. Öğrenciye bu bilimin verileri ve onların sorunlara uygulanması öğretilenektir. Bu uygulamanın tekniğini, biçimsel yolunu ve araçlarını, yani hukukun meslekle ilgili yanını öğrenciye öğretmek görevi ise, staj evresine bırakılacaktır (1).

## II. UYGULANAN YÖNTEMLER

Kontinental Hukuk Sisteminin gereği burada da kendini gösterdiğinden öğretim, sistematik hukuk bütünüünün öğrenciye verilmesini konu edinmiştir. Genel olarak her Kontinental hukuk fakültesinde olduğu gibi dersler tündengelim yolu izlenerek, anlatım yöntemi aracılığıyla verilmektedir (2).

Ancak, yine Kontinental öğretimde olduğu gibi, anlatım yöntemi yalnız başına bırakılmamış, kur pratikler ve seminerlerle pekiştirilmiştir. Kur pratiklerde, öğretici tarafından hazırlanmış problemlere, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamaları istenmekte ve bu çalışmalarda tartışma yolu izlenmektedir. Seminerler ise, bütünüyle isteğe bağlıdır ve çoğunlukla doktora öğrencileri tarafından rağbet görür (3). Şu halde, gerek Ankara, gerek İstanbul Hukuk Fakülteleri, anlatım yöntemini pekiştirici nitelikte çalışmalar olarak yalnızca kur pratikleri kabul etmektedir.

## III. UYGULANAN YÖNTEMLERİ GELİŞTİRME ZORUNLULUĞU

Türk hukuk fakülteleri, Kontinental hukuk öğretiminin belli başlı bütün yöntemlerini benimsemiş görünmelerine karşın, bu yöntemlerin uygulanmasında bazı köklü farkların ortaya çıktığı da bir gerçektir.

Derslerin verilmesinde önemli fark yoktur. Hoca dersi anlatır; öğrenci not alır, sonra da aldığı notları gözden geçirerek, kendisi-

(1) Karş. yuk. Bölüm II, III, B, 3; ayrıca bk. Cheatham : agm., sh. 23.

(2) Okay : agm., sh. 18; İmregün : agb., sh. 767-769; Redden : age., sh. 58.

(3) İmregün : agb., sh. 768-769; Redden : age., sh. 61-62.

ne salık verilmiş genel yapıtları okuyarak, anlatılanları beller. Görülmektedir ki, anlatım yönteminin bütün sakıncalarının söz konusu olabileceği bir ortam hazırlanmış bulunmaktadır. Bu sakıncaları giderme ve dersleri bütünleme görevi kur pratiklere verilmiştir. İşte bu çalışmaların uygulanışındadır ki, Avrupa hukuk fakülteleriyle farklılıklar meydana gelmektedir. Bir kere, yukarda gördüğümüz gibi, bugün Avrupa'da öğrencinin öğrenim devresi içinde belirli sayıda kur pratiklere katılması şart koşulmuş bulunmaktadır. Oysa, fakültelerimizdeki pratik çalışmaların böyle bağlayıcı bir yanı yoktur. Öğrenci bunlara devam edip etmemekte büsbütün serbest bırakılmıştır. Zaten, böyle olması da yeğ tutulmak gerekir. Çünkü, bu çalışmalar Avrupa'daki uygulamanın aksine, sınıf toplamını küçük gruplara bölmek biçiminde yapılmamakta, her çalışmaya bütün sınıf katılmaktadır. Öğrenci sayısının yüksekliği göz önüne getirilecek olursa, bu çalışmalardan beklenen yararın ne kadarının sağlanabileceği açıkca ortaya çıkar (4). Üstelik bu kur pratikler, amaçlarına uygun olarak da yapılmamaktadır. Her iki fakültede de öğrencilerin kur pratik saatlerini, derslerde yetiştiremedikleri konuların anlatılmasına ayırdıkları bir gerçektir (5). Böylece, öğrenci anlatım yönteminin pasif havasından kurtulacak, sorunları tartışacak, öğrendiklerini problemlere uygulayacak bir imkândan yoksun kalmaktadır. Bundan başka, derslerde hukukun kuramsal yönünün pek ağır bastığı, öğrencilerin, örnek olarak bile dâvalara çok ender başvurdukları da bir gerçektir.

Hal böyle olunca, anlatım yönteminin bütün sakıncaları etkilerini çok yeğlilikle duyuracaktır. Bunun önüne geçmek için bazı tedbirler almak gerekir. Aksi halde, bugün büyük yakınma konusu olan, öğrencinin derslere kayıtsızlığı, kitapları ezberlemek ve bunları sınavlarda hocaya geri vermekten başka bir amaca sahip bulunmaması, sorunların çözümünde bocalayıp kalması gibi çeşitli sorunlar varlıklarını sürdürüp gidecektir. Bugün, bu hukuk öğretimi ni amacından uzaklaştıran sakıncalı durumunun idrakine varıldığı kanısındayız. Bunun en güçlü kanıtı, hukuk öğretimi üzerinde ülkemizde yapılan iki symposiumda öğrencilerimizin bu sorunlar üzerinde önemle durmaları ve çok ilginç önermelerde bulunmalarıdır (6). Ayrı bir etüd konusu yapılabilecek kadar geniş ve önemli

(4) İmregün : agb., sh. 769, 776.

(5) İmregün : agb., sh. 772.

(6) Bu symposiumların tutanakları için bk. Devletler Hukuku Öğretimi Symposiumu, Siy. Bil. Fak. Yayınları, Ankara 1959, sh. 33 vd.; Ticaret

bulunan bu sorunun ayırtılarına girmenin etüdümüzün sınırları dışında kalacağına inanıyoruz. Bu sebeple biz, bugünkü öğretim yöntemlerimizde düşünülebilecek değişikliklerde «case method» ve öbür Amerikan öğretim yöntemlerinden ne ölçüde yararlanabileceğimize kısaca değinerek etüdümüze son vereceğiz.

#### IV. AMERİKÂN DENEMESİNDEN YARARLANMA İMKÂNI

Bir kez daha belirtmek gerekti : Hukuk sistemimizin kanunu temel kaynak alan sistematik yapısı, dâvalar içinde oluşmuş ilkelere tümevarım yoluyla bulunup ortaya çıkarılması tarzında bir yolu temel öğretim yöntemi olarak benimsememize imkân vermektedir. Ancak temelinde tümdengelim yolu yatan bir öğretim Türk Hukukunun öğrenilmesini sağlayabilecektir. Öte yandan, bizim imkânlarımız bakımından da anlatım yerine tartışmayı ön plâna olan bir öğretim yoluna başvurmaktan söz edilemez. Çünkü, tartışma temeline dayanan bir dersin başarısı küçük sınıflara, elde yeter sayıda öğretim tiyesi bulunmasına, ders gereçlerinin çeşitli ve bol olmasına bağlıdır (7). Böylece, tümdengelim yoluyla anlatım yöntemini bütünüyle bir kenara atmanın mümkün bulunmadığı açıkça ortaya çıkmaktadır. Şu halde, bizim cevaplandırmaya çalışacağımız soru, Amerikan denemesinden yararlanarak, vazgeçemediğimiz öğretim yöntemini bütünleyebilir miyiz olacaktır.

Henüz ne derece kullanamazsak kullanamayalım, elimizde cidden mükemmel bir yan öğretim yöntemi vardır ki, «case method»dan beklenen yararları bize fazlasıyla sağlayabilir. Bu, kur pratik tarzı çalışmalardır. Ancak, bunlara gereken önem verilmeli ve niteliklerine uygun biçimde uygulanmaları sağlanmalıdır. Bu konuda başka bir nokta da, pratik çalışmaların öğrenci için devamı zorunlu hale getirilmesidir. Yukarıda gördüğümüz gibi, Avrupa, büyük yararlarına inanarak bu yola girmiştir. Pratik çalışmalara böyle bağlayıcı bir nitelik eklerken şunu da unutmamak gerekir ki, kalabalık sınıflarda bu tarz bir çalışma düzenlemek, onu verimsiz hale getirecektir. Böyle olumsuz bir sonucun önüne geçmek, çalışmaların küçük gruplar biçiminde düzenlenmesiyle mümkün olacaktır. Bu

---

Hukuku Öğretimi ile İlgili Symposium, Batıder, 1964, C. II, S. 4, sh. 761 vd.; ayrıca Okay da bu sorun üzerinde önemle durmakta ve öğretim yöntemimizin gözden geçirilmesinin artık bir zorunluk olarak kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir : agm., sh. 384.

(7) Meray : agm., sh. 18-19.

konuda öğretim üyesi azlığı bir itiraz sebebi olamaz. Çünkü, pratik kurlarda doktorasını yapmış öğretim üye yardımcılarında, hat-tâ uygulamada çalışan meslekdaşlardan mükemmel biçimde yararlanılabilir (8).

Kur pratik çalışmalarının konusu ne olacaktır? Bu soru bizi «case method»dan yararlanma düşüncesine yöneltmektedir. Bugün uygulandıkları biçimleriyle bu çalışmaların konusu, öğreticinin düzenlediği problemlerin çözümü olmaktadır. Oysa, zaten fazlasıyla kuramsal alanda kalan, hukuk uygulamasını bütünüyle savaştıran hukukun gerçek olaylarda ifade bulmasını öğrenciye en iyi gösterecek olan mahkeme kararlarına pek ender yer veren anlatım tarzımız, bu bakımdan da pekiştirilmeye muhtaçtır. Aksi takdirde, hukuksal sorunlar, kuru, soyut bir mantıkla çözüme kavuşturulmaya çalışılacak, hukuk sosyal gerçeklikle ilgisini keserek, bir mantık bilimi haline gelecektir (9). Gerçi, hukuk fakültelerinin ilk amaçlarının, sistematik hukuk bütünüünün kavramlarını, ilkelerini, kullarlarını; nitelikleri, kapsamaları ve istisnalarıyla vermek olduğunu belirtmiştik. Bunun için kuramsal yönü ağır basan bir öğretim gereklidir. Ancak, bu kuramsal bilginin uygulama alanında işe yaramasını sağlamanın, ilk amacı izlemesi gerekli başka bir amaç olduğunu ve ancak bu ikisinin gerçekleşmesi halinde öğrencinin sağlam bir hukuksal uslamlama gücüne erişebileceğini de sözlerimize eklemiştik. Bu sebeple, öğrenciyi hukukun asıl hayat kazandığı insan ilişkilerine yaklaştırmak, ciddi bir hukuk öğretiminin görevi olmalıdır. Aksi halde, deyim uygun düşerse, öğrenci hukukun yalnızca anatomisini öğrenebilecek, fizyolojik, patolojik yanlarını görmekten yoksun kalacaktır (10). Bugün, hukuk öğretim sistemimizin bizce en eksik yanı buradadır. Bu büyük eksikliği gidermek için, pratik çalışmalarda varsayıli sorunlar yerine, uygulamadan alınmış mahkeme içtihatları ele alınmalı, tartışılmalı ve çözümlenmelidir (11). Çalışmalar ne kadar çok «case method»a yaklaşırsa, elde edilecek yarar o kadar büyük olabilir. Pek tabii ki, bunun için

---

(8) Meselâ Fransa böyle bir yola başvurmaktadır. Bk. Tunc : agm., sh. 73.

(9) Saymen : age., sh. 1-2, 22.

(10) Saymen : age., sh. 22; ayrıca bk. Balkar, K. G. : Hukuk Patolojisi Müzesi-Türeci Hadisesi, Siy. Bil. Fak. Der., 1956, C. XI, S. 3, sh. 450 vd.; Rouast, A. (Çev. Dönmezer, S. -Belik, M. R.) : Hukukta Mücerretlik ve Müşahhaslık, İst. Huk. Fak. Mec., 1941, C. VII, S. 4, sh. 994 vd.

(11) İmregün : agb., sh. 776.

önemli bir gereç olan «case book» sayısı Türkiye'de çok azdır (12). Ancak, bu önemli bir engel değildir. Öğretici çeşitli karar dergilerine, kendi özel dermelerine (kolleksiyon) başvurmakla pratik çalışmalar için yeterli sayıda ilginç mahkeme içtihatları bulabilir. Böyle bir araştırmanın başka yararlı bir yanı da, Türk uygulaması ve gelecekteki pratik kurlar için verimli gereçler olacaklarından şüphe etmediğimiz Türk «case book»larının hazırlanmasında rol oynaması olacaktır (13).

Amerikan denemesinin öbür bazı yöntemleri de pratik kurlar biçiminde uygulanabilir ve çok yararlı olur kanısındayız. «Case method»un salt mahkeme hükümleri açısından dâvaları ele almasına karşın, daha çağdaş eğilimlerin önermeleri bulunan, «problem method» ve «moot courts», hukuksal bilgileri sorunlara uygulamada, öğrenciyi gerçek olaylara ve onların hukuksal bir çözüme doğru giderken geçirdikleri bütün gerçek evrelere daha çok yaklaştırmada ve öğrencide gerçek bir hukukçu gibi düşünme yeteneğinin olağanüstü gelişmesini sağlamada çok yararlı birer çalışma tarzı olabilir. Özellikle, son sınıf öğrencilerine böyle yollarla çalışmalar yaptırmak, onları staj dönemine tam anlamıyla hazır duruma getirecektir. Öğrencinin, kuramsal hukukun ötesindeki bütün hukuksal bilgileri ve bunlarla ilgili yetenekleri, aday hukukçunun uygulamaya değerli teknikleri öğrenmesinde bile yetersiz kalan staj döneminde edinebileceğini düşünmek, büyük bir iyi niyetin ifadesi olmaktan ileri gidemez (14).

Son söz olarak bir noktaya daha işaret etmek isteriz. Pratik çalışmaların böyle geniş kapsamlı bir hale getirilmesi bile, derslerin anlatım yönteminin ilkel biçimine pek yakın bir tarzda verilmesini mazur gösteremez. Anlatım yöntemi, genellikle kitapların bir tekrarı olmaya mahkûm edildikçe, öğrenciyi tümüyle pasif du-

---

(12) Bunu söylemekle biz Türkiye'de gerçek anlamında «case book»ların varlığı savını ileri sürmüş değiliz. Ancak, bazı «case book» benzeri çözümlenmeli mahkeme kararları derlemelerinin varlığı da bir gerçektir. Başarılı birkaç denemeyi burada belirtmek isteriz: Berki, O. F. - Ergüney, H.: Yabancılar Hukuku ve Kanun İhtilâfları ile ilgili Yargıtay Kararlarının Tahlil ve İzahları, Ankara 1963; Okay, M. S.: Deniz Ticaret Hukukuna İlişkin Yargıtay Kararları, B. 2, İstanbul 1963; Gönübol, M.: Örnek olaylarla (Cases) Devletler Hukuku, Siy. Bil. Fak. Der., 1956, C. XI, S. 3, sh. 207-257.

(13) Bu konuda bk. Meray: agm., sh. 28-29.

(14) Ayrıca bk. Hırş, E.: Pratik Hukukta Metod, B. 2, Ankara 1948.



rumda bıraktıkça ve gerçek hayattan alınan olaylar, dâvalarla beslenmedikçe, yararlı olmaktan uzak kalacak, ilginç bir nitelik asla kazanamayacaktır. Üstelik, pratik çalışmaların yukarıda belirtilen biçimde uygulanmaya başlamaları, öğrencinin derslerle ilgisini bütün kesecek, onun pratik kurlara önem vermesine sebep olacaktır. Böyle bir durumun sakıncası büyüktür. Çünkü, gördüğümüz gibi, tümevarım yolunu izleyen anlatım yöntemi, hukuk sistemimizi öğrenciye gösterecek temel öğretim yöntemidir. Bunun savsaklanması, öğretim sistemimizi temelinden sarsar. Öğrenci sistematik hukuk bütününe kavrama imkânını kaybeder. Böylece, hukuk fakültelerimiz asıl amaçlarından uzaklaşıp, birer meslek okulu niteliği edinmeye başlar. Bu sebeple biz, kur pratiklerin Amerikan denemesinden yararlanılarak daha üstün bir düzeye gelmesi düşününü ileri sürerken, bu çalışmalar ile anlatım yönteminin uygulandığı dersler arasında bir dengenin kurulması gerektiğine de inanmaktayız. Bu denge anlatım yönteminin daha gelişmiş, çağdaş ihtiyaçları daha iyi karşılayabilecek bir yapıya kavuşturulmasıyla kurulabilecektir. İlkın, ders yalnızca hocadan öğrenciye uzanan bir monolog olmaktan çıkartılmalı, öğrencinin gerektiği anda hocaya soru sorması mümkün kılınmalı, derslerin başında ya da sonunda, konuyu öğrencinin kafasında daha bir somutlaştıracak problemler ortaya atılmalı ve öğrencilere, küçük çapta da olsa, tartışmalar yaptırılmalı, hattâ bazı ev ödevleri verilerek öğrencinin ders hakkında daha çok kafa yorması sağlanmalıdır. Bütün bunlara ek olarak da kitapların bir tekrarı olmaktan kurtarılan, konuyu bir başka yönden ele alabilen ve uygulamadan seçilmiş ilginç örneklerle renklendirilen bir anlatım yöntemi, muhakkak ki, çok daha yararlı olacak, öğrenciyi usa vurmaya, düşünmeye yöneltici bir nitelik kazanacak, onun derslere ilgisini arttıracaktır (15).

---

(15) Bk. Meray : agm., sh. 18-19; İmregün : agb., sh. 775.



## SONUÇ

Âdil bir düzen kurmakla, kişilerin ve toplumun haklarını korumakla görevli bulunan hukukçunun, daha iyi yetişmesini sağlamak, üzerinde önemle durulan bir sorun olmakta devam etmektedir. Bu konuda her yerde araştırmalar yapılmakta, düşünceler ileri sürülmekte, önermelerde bulunmaktadır.

Ülkemizde ise, daha iyi bir yüksek öğretim sistemine kavuşmak düşününün gün geçtikçe kamu oyunu etki alanı içine aldığı bir gerçektir. Bu gerçeğin bir yanını ise, hukukçumuza bugünkünden iyi bir yetişme ortamının nasıl hazırlanabileceği sorunu meydana getirmektedir. Böyle bir akıma hukuk öğretim çevremizin kayıtsız kalmasına imkân yoktur. Zaten, henüz bir başlangıcın ifadesi olmaktan ileri gidemese de, öğrencilerimiz fakültelerimizin eksiklerini saptama ve giderme çabası içine girmiş bulunmaktadır. Bu durumda, hukuk öğretiminin amacına uygun biçimde yürütülmesinde baş rolü oynayan öğretim yöntemlerimizin de yeniden ele alınacağı ve değerlendirileceği muhakkaktır.

Biz de bu etüdümüzde, hukuk öğretimi alanında başarı kazanmış ve iyi hukukçular yetiştirmekle ün yapmış Birleşik Amerika'nın temel öğretim yöntemi «case method»u incelemekle, öğretim yöntemlerimizin geliştirilmesi konusunda yapılacak araştırmalara, imkân oranında yardımcı olmaya çalıştık.

Her alanda Anglo - Sakson kurumlarını kendi yapılarına uygun hale getirmekte olağanüstü bir başarı göstermiş bulunan Amerikalılar, hukuk öğretim sistemlerini de kurarken aynı yolu izlemişlerdir. İncelememiz sırasında görüldüğü gibi, gerek Amerikan hukuku, gerek Amerikan hukuk öğretimi ilhamını İngiliz kurumlarından almış; ancak, spontane diyebileceğimiz bir gelişmeyle, kısa zamanda ayrı bir kişilik kazanmıştır. Temelleri Birleşik Amerika tari-

hinin başlangıcıyla birlikte atılan hukuk öğretim sisteminin ilginç oluşma süreci, aynı zamanda Amerikan «Common Law»unun oluşmasına da koşut bir yol izlemiş ve Amerikalıların yeniliğe olan büyük sempatisiyle beslenerek bugünkü durumuna gelmiştir. «Case method»un ortaya çıkışını önce bu çerçevede değerlendirmek gerekir. Söz konusu öğretim yöntemi ortaya atıldığı zaman Amerikan hukuku yapısına kavuşmuştu. Artık bu oluşmuş hukuku çözümlenmek, kurumlarını genel bir sistem içinde düzenlemek gerekiyordu. Böyle bir sonuca ulaşmak için en iyi yol, sözü geçen hukukun öz kaynağı olan dâvaları çözümsel ve tarihsel açıdan irdeleyerek, bunlarda oluşmuş ilkeleri saptamak ve bunları sistematik biçimde sınıflandırmakdı. İşte, Langdell'in yöntemi böyle bir yol izlediği için benimsenivermiştir. Yöntem öyle bir ihtiyacı karşılıyordu ki, Amerikan hukuçusunun İngiliz «Inns of Court» sisteminin etkisi altında kalarak, hukukun ancak uygulamada öğrenilebileceğine ilişkin kanısını bir anda değiştiriverdi. Çünkü Amerikalı hukukçu, bu yöntemle yapılacak bir öğrenimin ulusal hukuku eristireceği yüksek düzeyin anlamına vardı. Bunun sonucudur ki, Amerika'da hukuk öğretiminin uygulamadan fakülteye geçerek bilimsel bir kimlik kazanmasına imkân vermiştir. Yine aynı sebeple de «case method», uzun süre dokunulmaz ve egemen bir öğretim yöntemi olarak kalmış, ancak Amerikan hukukunun sistematik çatısı belirmeye başladıktan sonra bu dokunulmazlığını yitirivermiştir. Öte yandan, yine gördük ki, «case method», soyut bir anlatım yöntemiyle hukukun öğrenilemeyeceği inancını taşıyan hukukçuyu, bu bakımdan da tatmin etmekteydi. Çünkü, «case method» anlatım yöntemine karşı çıkıyor ve öğrenciyi tıpkı bir hukukçu gibi dâvalarla başbaşa bırakıyor, onu dâvaların öğelerini çözümlenerek kuralları oluştukları yerde saptamak ve böylece hukuksal ilkeleri sorunlarda değerlendirmek yoluyla hukuku öğrenmeye zorluyordu. Artık Amerikalı hukukçu inanabilirdi ki, bu yöntemle yapılacak bir fakülte öğretimi, aday hukukçuya uygulamanın sağladığından fazlasını verecek, onu gerçek bir hukuksal usa vurma gücüne eristirebilecekti. Bu düşünce, Amerikalı hukukçunun hukukun mesleksel niteliğine, bilimsel niteliğinden çok ilgi duyduğunu göstermekte ve kökünü «Common Law»un mahkeme içtihatlarına dayanan özelliğinde bulmaktadır. İşte, «case method»un Amerika'da böylesine tutulmasının başka bir sebebi de, bu özelliğin öngördüğü bütün nitelikleri taşımasında aranmak gerekir. Hattâ, Amerika'da hukuk öğretiminin hâlâ mesleksel niteliğini yitirmemiş bulunmasında ve «case method»un hâlâ

temel öğretim yöntemi olarak kabul edilmesinde, «Common Law»un söz konusu özelliğinin oynadığı rolü görmemek imkânsızdır.

Böylece şu sonuca varmak mümkündür ki, «case method» en çok Amerikan hukukunun ve hukuk öğretiminin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve «Common Law»un özelliğine uygun düşecek nitelikte bir öğretim yöntemidir.

Etüdümüzde gördüğümüz gibi, dâvaların öğelerini irdeleyerek onlarda oluşan hukuksal ilke ve doktrinlere varma, yani tümevarım yolunu izleyen ve sınıf çalışmalarını tartışmaya dayayan «case method», öğrenciyi, derslerini düşünerek, usa vurarak öğrenmeye yöneltmesi, onu uygulamaya hazır duruma getirmesi, hukuku gerçek ilişkilerde gözlemek imkânı vermesi, öğrencinin derslere daha bir şevkle sarılmasını ve çok çalışmasını, onun kafasından dogmatik bir hukuk anlayışı yerine pragmatik hukuk anlayışının oluşmasını sağlaması gibi önemli yararları olan bir öğretim yöntemidir. Amerikan hukukunun ihtiyaçlarını karşılayan niteliğine bu yararlı yanları da eklenince, yöntem önceleri Amerika'da uzun süre, bütün bir hukuk öğretimini tek başına kapsayabilecek yeterlikte kabul edildi; ne varki, özellikle Amerikan hukukunun bir sisteme doğru gitmesiyle, onun da birçok sakıncaları bulunduğu zamanla ortaya çıktı. Bugün artık kabul edilmektedir ki, bu yöntem hukuku bir sistem olarak ortaya koyamamakta, öğrencinin hukuksal sentez yönünden güçsüz kalmasına sebep olmakta, hukukun bilimsel niteliğini, kuramsal yanını savsaklamaktadır. Üstelik, bu yöntemle yapılan bir öğretimde salt dâvalar ders konusu olduğundan, hukukun öbür kaynaklarını incelemek mümkün olmamaktadır. Bundan başka, «case method», hukukçunun geniş bir sosyal kültür sahibi bulunması gerektiği gerçeğine aykırı düşecek dar bir hukuk öğretimine yol açmaktadır. Bütün bunlara bir de, öğrenciyi yalnızca dâvaların hükümleri açısından uygulamayla tanıştırmayı, böylece uygulamanın tümüyle öğretilmesinde bile yetersiz kalması eklenince, onun bütünleyici yöntemlerle pekiştirilmesi zorunluğu ortaya çıkıvermektedir.

Bu durumun sonucu olarak, «case method»un yapısı bazı değişikliklere uğramış, derslerin konusu salt dâvaların irdelenmesi olmaktan çıkmış, hukukun öbür kaynakları da ele alınmaya başlanmıştır. Ayrıca, artık öğrenciler, yalnız tartışmaları yöneten kişiler değildirler. Çünkü, gerektiği zaman sınıfa açıklamalar yapmakta, konu ile ilgili bilgiler vermektedirler. Bunlara karşın, yine de «case

method»un tek başına bütün bir öğretimin ihtiyaçlarını tatmin edemeyeceği şüphe götürmediğinden, Amerikan öğretim çevresi, sözü geçen yöntemi bütünleyici çok ilginç ve yararlı çalışma tarzlarına başvurmuş bulunmaktadır. Bunlar arasından «problem method», «moot courts» ve «legal aid clinics» burada bir kere daha anılmaya değer. Bütün bunlar bile, Amerikan öğretiminin mesleksi niteliğinde ve hukukun bilimsel yönünden çok uygulamaya değgin yönüyle ilgilenen sisteminde köklü bir değişiklik meydana getirmemiştir. Zaten, biraz önce andığımız yeni çalışma yolları da hukuk uygulamasını öğretmek bakımından yararlıdır. Amerika'nın mesleğe giriş için bir staj şartı öngörmeyen ve bütün yükü fakültelere yükleyen hukukçu yetiştirme sisteminde bir değişiklik yapılmadığı sürece durumun bu biçimde sürüp gideceğini tahmin etmek pek güç olmak gerekir.

Amerika'da böylesine tutulan «case method» Avrupa'da pek tanınmamaktadır. Bir «Common Law» ülkesi bulunan İngiltere bile halen ona başvurmuş değildir. Bunun sebebini, İngiltere'nin türü kişiliğine özgü hukukçu yetiştirme sisteminde aramak gerekir. Etüdümüzde gözlemlediğimiz gibi, İngiltere'de hukukçu uygulamadan yetişmekte, bu hususta hukuk fakültelerinin bir rolü bulunmamaktadır. Bundan dolayı, İngiliz hukuk fakülteleri mesleksi öğretime kaymamış, çalışmalarında hukukun kuramsal yönüne üstün yer ayırmıştır. Bu ülkede temel öğretim yöntemi olarak anlatım yöntemi uygulanmakta, onun eksiklerini gidermek için de aslında mükemmel bir yöntem olan «tutorial system»e başvurulmaktadır. Ancak, bu son yöntemin, özellikle pek geniş bir öğretici kadrosuna ihtiyaç göstermesi bakımından, uygulanması güçtür. Bu sebeple, hukuk sistemine de uygun düşen «case method»dan kendi yöntemlerini pekiştirmede yararlanmak, İngiliz hukuk öğretimi için çok mümkün görülmektedir. Zaten, bu yolda bir akım da oldukça güçlenmiş bulunmaktadır.

Kontinental Avrupa'ya gelince, durum biraz değişmektedir. Burada «case method»un benimsenme şansını azaltan pek önemli iki sebep göze çarpmaktadır.

Bunlardan birincisi, Avrupa hukukçu yetiştirme sisteminin aşamalı bir yolu yeğ tutmasıdır. Buna göre, hukuk fakülteleri aday hukukçuya hukukun bilimsel yanını, kuramsal temellerini verecek, ona bir bütün olarak hukuk sistemini gösterecek, ilkelerin ve kuralların sorunların çözülmesinde nasıl kullanıldıklarını öğretecektir.

Hukuk uygulamasının teknik yönünün ve bunun gerektirdiği bilgilerin öğretilmesi görevi ise, fakülteden sonra mesleksel örgütlerde yapılacak staj evresine düşmektedir. Bu durumun sonucu, Kontinental hukuk fakültelerinin, hukukun uygulamaya değgin yönüne ağırlık veren «case method»u temel öğretim yöntemi olarak kabul etmemeleri pek tabiidir.

Birincisinden daha önemli ikinci sebep ise, Kontinental hukukun «Common Law»dan farklı yapısında kendini göstermektedir. Bilindiği gibi Kontinental hukuk, kanunlarda ifadesini bulan sistematik bir bütün niteliğindedir. Önem, kanunların biçimlendirdiği genellemelerin olaylara uygulanmasındadır. Bunun bir gereği olarak, Kontinental hukuk öğretimi, öğrencisine önce bu sistemi, onun ilkelerini, kavramlarını bir bütün olarak öğretmek amacını taşımaktadır. Bu amacın gerçekleşmesinden sonra da öğrenciye bilgisini hukuksal sorunların çözümünde kullanması öğretilen olacaktır. İşte, Kontinental hukukun tümdengelim yollu bir anlatım yöntemini kendine temel edinmesinin asıl sebebi burada aydınlığa çıkmaktadır. Böyle olmakla beraber, anlatım yönteminin öğrenciyi pasif duruma sokması, onu dersine karşı ilgisiz kılacak, üstelik, dersleri düşünerek, akıl süzgecinde değerlendirerek öğrenmesi yerine, ezberleyerek öğrenmesine yol açacaktır. Bundan başka, anlatım yönteminin önemli bir sakıncası da, aday hukukçuyu uygulamadan bütünüyle uzaklaştırması, onu salt kuramsal ayrıntılar arasında bırakmasıdır. Sonuç, öğrencinin kuralları uygulayarak uyuşmazlıkları sona erdirme gücünden yoksun kalması olacaktır. Oysa, bu gücü edinmemiş bir kimse asla tam bir hukukçu değildir.

Anlatım yönteminin sakıncaları üzerinde duran Kontinental hukuk çevresi, onu pekiştirici bazı yollara başvurmuş bulunmaktadır. Bunlar içinde en önemlisi pratik çalışmalardır. Etüdümüzde belirtildiği gibi, Avrupa hukuk fakülteleri pratik kurları devamı zorunlu çalışmalar haline getirmiş ve bunları amaçlarına uygun biçimde düzenlemeye başlamıştır. «Case method» ve öbür Amerikan yöntemlerinin Avrupalıya yararı, hiç olmazsa şimdilik, anlatım yönteminin sakıncalarını daha bir gidermek için iyi birer örnek olmalarından ileri gidememektedir. Ancak, özellikle öğrenciyi hukukun yaşadığı gerçeklikle tanıştırmak, onu dogmatik bir hukuk anlayışına saplanmaktan korumak, öğrendiklerini gerçek olayların çözümünde kullanmasını öğretmek bakımlarından, gerek «case method», gerek «problem method», «moot courts» ve «legal aid clinics»,

yardımcı öğretim yolları olarak Kontinental hukuk öğretimine yarar sağlayacaktır.

Kontinental hukuk sisteminde yer alan Türkiye için de aynı sözleri söylemek gerekecektir. Şukadar ki, henüz kur pratiklerden gerekli biçimde yararlanmadığından, Türk hukuk öğretimi anlatım yönteminin sakıncalarının fazlasıyla etkisi altındadır. Bu bakımdan, elinde bulunan mükemmel araçları kullanmak zorundadır. Eğer pratik çalışmalar Avrupa'daki kadar önemle ele alınır ve ciddi biçimde düzenlenirse, önemli bir adım atılmış olacaktır. Ayrıca, Amerikan denemesinin önerdiği yöntemler, bu pratik çalışmalarda kullanılabilir. Özellikle «case method», «problem method» ve «moot courts», öğrencinin gelecekte iyi bir hukukçu olmasını sağlamada her halde yararlı olacaktır. Türk hukuk öğretiminin Amerikan öğretiminden esinlenebileceği başka bir nokta da, derslerin anlatım yönteminin en ilkel biçiminden kurtarılmasında kendini gösterecektir. Artık hocanın dersi tek taraflı olarak anlatmasından vaz geçilmelidir. Öğrenci sınıfta soru sormaya teşvik edilerek, ortaya atılacak problemleri tartışmaya yönlendirilerek, ders konusuyla ilgili ev ödevleri yapmaya zorlanarak daha aktif bir duruma getirilmelidir. Bu yönde geliştirilmiş bir anlatım yöntemi, hem kendinden beklenen yararları sağlayacak, hem de sakıncalarından imkân oranında kurtarılmış hale gelecektir.

Ancak, hepsinden daha önemlisi öğreticinin yetenekleridir. Güçlü bir hukuk hocası, hangi yöntemle olursa olsun, öğrencilerine iyi bir hukukçu için gerekli bütün bilgileri ve yetenekleri geliştirme imkânlarını verebilir. İyi hazırlanmış, sağlam temeller üstüne oturtulmuş, köklü bir muhtevayla zenginleştirilmiş ve öğrencinin düşüncesinde yer edecek yolu bulabilmiş bir anlatış tarzı, öğrenciyi en az «case method» kadar harekete getirebilir, düşünmeye yöneltir. O halde, bu etüdde ileri sürülen düşünler, öğretimi daha gelişmiş bir sisteme kavuşturarak, onu öğreticilerin kişisel niteliklerine bağlı kalmaktan kurtarmak, böylece de, güçsüz öğreticilerin de güçlüler kadar öğrencilerine, hukuk çevresine ve dolayısıyla topluma yararlı olmalarını sağlamaya yönelmiş önermeler olarak kabul edilmelidir.



## B İ B L İ Y O G R A F Y A

### I. K İ T A P L A R

- BERKİ, Osman F. - Yabancılar Hukuku ve Kanun İhtilâfları ile İlgili Yargıtay Kararlarının Tahlil ve İzahları, Ankara 1963.
- ERGÜNEY, Hilmi :
- BLAUSTEIN, Albert P. - The American Lawyer - A Summary of the Survey of the Legal Education, Chicago (U. S. A.) 1954.
- PORTER, Charles O. :
- BROWN, Esther L. : Lawyers, Law Schools and the Public Service, New York (U.S.A.) 1948.
- Die Ausbildung der Deutschen Juristen, Darstellung, Kritik und Reform, Tubingen 1960.
- EISENMANN, Charles : The University Teaching of Social Sciences - Law -, Unesco Publications, Switzerland 1954.
- FABREQUETTES, M. P. (Çev. Adalet Bakanlığınca kurulan bir kurul) : Adalet Mantiğı ve Hüküm Verme Sanatı, Ankara 1945.
- FISHER, S. H. : Litchfield Law School, Yale (U.S.A.) 1946.
- HARNO, Albert J. : Legal Education in the United States, San Fransisco (U.S.A.) 1953.
- HİRŞ, Ernst : Pratik Hukukta Metod, B. 2, Ankara 1948.

- LASKI, Harold J. : The American Democracy, London (Great Britain) 1949.
- NEVINS, Allan -  
COMMAGER, Henry S. : Amerika Birleşik Devletleri Tarihi, (Çev. İNALCIK, Halil) : İstanbul 1961.
- OKAY, M. Sami : Deniz Ticaret Hukukuna İlişkin Yargıtay Kararları (1943-1961), B. 2, İstanbul 1963.
- POUND, Roscoe : The Lawyer from Antiquity to Modern Times, St. Paul (Minnesota - U. S. A.) 1953.
- REDDEN, Kenneth : Legal Education in Turkey, A Comparative Study, İstanbul 1957.
- SAYMEN, Ferit H. : Medeni Hukuk Pratik Çalışmaları, C. I ve arkadaşları : Borçlar Hukuku, İstanbul 1953.
- The Teaching of the Social Sciences in the United Kingdom, Unesco Publications, Geneva (Switzerland) 1953.
- The Teaching of the Social Sciences in the United States, Unesco Publications, Geneva (Switzerland) 1954.

## II. MAKALELER

- BAILEY, Cyril : Eğitimde Yetiştirici Sistem - Tutorial System -, Siyasal Bilgiler Okulu Dergisi, 1949, C. IV, S. 1-2, sh. 446-452.
- BALKAR, Kemal G. : Hukuk Patolojisi Müzesi - Türeci Hadisesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 1956, C. XI, S. 3, sh. 450-464.
- von CAEMMERER, E., : Methods of Legal Education, Comparative Legal Education - the Papers of the Ankara Conference on Comparative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 52-69.

- CAVERS, David F. : In Advocacy of the Problem Method, Columbia Law Review, 1943, Vol XLIII, No. 4, sh. 449 - 461.
- CHEATHAM, Elliot E. : Legal Education in Turkey: Some Thoughts on Education for Foreign Students, Journal of Legal Education, 1949, Vol. II, No. 1, sh. 21 - 25.
- DONOVAN, F. P. : Methods of Legal Education, Comparative Legal Education - the Papers of the Ankara Conference on Comparative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 37 - 51.
- EDLUNG, William : Contemporary English Legal Education, Journal of Legal Education, 1957 - 1958, Vol. X, No. 1, sh. 11 - 28.
- ETE, Muhlis : Sosyal İlimlerde Modern Öğretim ve Araştırma Metodları - İlmî Çalışma Usulleri -, Siyasal Bilgiler Okulu Dergisi, 1948, C. III, S. 1 - 2, sh. 277 - 287.
- GELLHORN, Walter : The Second and Third Years of Law Study, Journal of Legal Education, 1964, Vol. XVII, No. 1, sh. 1 - 15.
- GORLA, Gino : A Civil Lawyer Looks at American Law School Instruction, Journal of Legal Education, 1950 - 1951, Vol. III, No. 4, sh. 515 - 518.
- GREEN, L. : Advocacy and Case Method, Journal of Legal Education, 1951 - 1952, Vol. IV, No. 3, sh. 317 - 321.
- GOWER, L. C. B. : Methods of Legal Education, Comparative Legal Education, - the Papers of the Ankara Conference on Comparative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 25 - 36.

- GÖNLÜBOL, Mehmet : Örnek Olaylarla (Cases) Devletler Hukuku, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 1956, C. XI, S. 3, sh. 207 - 257.
- GRISWOLD, Erwin N. : English and American Legal Education Journal of Legal Education, 1958, Vol. X, No. 4, sh. 429 - 435.
- İMREGÜN, Oğuz : Ticaret Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler, (Ticaret Hukuku Öğretimi ile İlgili Symposiumda bildiri), Banka ve Ticaret Hukuku Dergisi, 1964, C. II, S. 4, sh. 761 - 778.
- JOHNSON, Alvin : A Lay View of Legal Education, Columbia Law Review, 1943, Vol. XLIII, No. 4, sh. 462 - 465.
- KRONSTEIN, Heinrich : Reflections on the Case Method - in Teaching Civil Law, Journal of Legal Education, 1950 - 1951, Vol. III, No. 2, sh. 265 - 272.
- LLEWELLYN, K. N. : «Case Method», Encyclopedia of the Social Sciences, 1948, Vol. III, sh. 251 - 254.
- MERAY, Seha : Devletler Hukuku Öğretimi ve Çalışmaları Üzerinde Bazı Düşünceler, Devletler Hukuku Öğretimi Symposiumu, Ankara 1959, sh. 3 - 30.
- MERIKOSKI, V. : European View of Legal Education in the United States, Journal of Legal Education, 1953 - 1954, Vol. VI, No. 2, sh. 209 - 213.
- MORGAN, Edmund M. : The Case Method, Journal of Legal Education, 1951 - 1952, Vol. IV, No. 4, sh. 379 - 391.
- OKAY, Sami : Michigan Hukuk Fakültesinde Hukuk Tahsili ve Öğretim Tekniği, İstanbul Hukuk Fakültesi Mecmuası, 1962, C. XXVII, S. 1 - 4, sh. 362 - 387.
- POUND, Roscoe : «Legal Education -the United States-», Encyclopedia Britannica, ed. 14, Vol. XIII, sh. 874 - 875.

- RADIN, Max : «Modern Legal Education», Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. IX, sh. 334 - 340.
- ROUAST, André (Çev. DÖNMEZER, Sulhi - BELİK, Mahmut R.) : Hukukta Mücerretlik ve Müşahhaslık, İstanbul Hukuk Fakültesi Mecmuası, 1941, C. VII, S. 4, sh. 994 - 1014.
- SHARTEL, Burke : Report on German Legal Education, Journal of Legal Education, 1961 - 1962, Vol. XIV, No. 4, sh. 425 - 483.
- de SOTO, J. : Methods of Legal Education, Comparative Legal Education - the Papers of the Ankara Conference on Comperative Legal Education -, Ankara 1959, sh. 70 - 74.
- TUNC, André : Modern Developments in the Preparation for the Bar in France, Journal of Legal Education, 1949, Vol. II, No. 1, sh. 71 - 79.
- WEIHOFEN, Henry : Education for Law Teachers, Columbia Law Review, 1943, Vol. XLIII, No. 4, sh. 423 - 448.

### III. LÜGAT VE ANSİKLOPEDİLER

- BLACK, Henry Campbell : Black's Law Dictionary, ed. 4, St. Paul (Minnesota - U.S.A.) 1951.
- Encyclopedia Britannica, ed. 28, Vol. XIII, U.S.A. 1960.
- Encyclopedia Britannica, ed. 14, Vol. XIII, U.S.A. 1932.
- Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. III, IX, New York (U.S.A.) 1948.

### IV. TUTANAKLAR

- Devletler Hukuku Öğretimi Symposiumu, Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara 1959.
- Ticaret Hukuku Öğretimi ile İlgili Symposium, Banka ve Ticaret Hukuku Dergisi, 1964, C. II, S. 4, sh. 761 - 808.