



SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
FEN – EDEBİYAT FAKÜLTESİ

ULUSLARARASI
IX. DİL – YAZIN – DEYİŞBİLİM
SEMPOZYUMU

(Yaratıcılık ve Yenilik Yılında Yeni Yaklaşımlar)

15 – 17 Ekim 2009

SEMPOZYUM BİLDİRİLERİ

Cilt 2



SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
FEN – EDEBİYAT FAKÜLTESİ

ULUSLARARASI
DİL – YAZIN – DEYİŞBİLİM
SEMPOZYUMU

(Yaratıcılık ve Yenilik Yılında Yeni Yaklaşımlar)

15 – 17 Ekim 2009

SAKARYA
SEMPOZYUM BİLDİRİLERİ
CİLT II

YAYINA HAZIRLAYANLAR

Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN

Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK

Prof. Dr. M. Mehdi ERGÜZEL

Okt. Fatih ŞİMŞEK

Uluslararası Dil - Yazın - Değişbilim Sempozyumu
Sempozyum Bildirileri – Cilt II

Yayına Hazırlayanlar:
Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN
Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK
Prof. Dr. M. Mehdi ERGÜZEL
Okt. Fatih ŞİMŞEK

ISBN: 978-975-7988-82-3

Uluslararası Dil – Yazın – Değişbilim Sempozyumu'na ait sempozyum bildirileri kitabının tüm yayın hakları, Sempozyum Düzenleme Kurulu'na aittir. Kitaptaki yazılardan yazarları sorumludur.

Baskı : Sakarya Üniversitesi Basımevi

Kapak : Okt. Selçuk SELANİK

İletişim Adresi:
Sakarya Üniversitesi
Fen – Edebiyat Fakültesi
Esentepe Kampüsü
54187 Sakarya

Tel.: 0 264 – 295 61 91

e-mail: dilyazin09@sakarya.edu.tr

Sempozyumumuza Destek Olan Kurum ve Kuruluşlar



Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü



**SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ**

Onursal Başkan

Prof. Dr. Mehmet DURMAN (Rektör)

Başkan

Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN (Rektör
Yardımcısı)

İkinci Başkan

Prof. Dr. Hüseyin Murat TÜTÜNCÜ

Genel Koordinatörler

Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK
Prof. Dr. M. Mehdi ERGÜZEL
Prof. Dr. Alâeddin MEHMEDOĞLU

Düzenleme ve Yürütme Kurulu

Doç. Dr. AKAY, Recep
Doç. Dr. DAŞÇIOĞLU, Yılmaz
Doç. Dr. KAYA, Bayram Ali
Doç. Dr. TOSUN, Muharrem
Yrd. Doç. Dr. EROĞLU, Türker
Yrd. Doç. Dr. ERSOY, Hüseyin
Yrd. Doç. Dr. HAZER, Gülsemin
Yrd. Doç. Dr. KIZILER, Funda
Yrd. Doç. Dr. KÜÇÜKER, Paki
Yrd. Doç. Dr. ULUÇ, Nurhan
Dr. DOĞAN, Şaban
Araş. Gör. AKIN, Ayla
Araş. Gör. AYDIN, Ayşe
Araş. Gör. ERDOĞAN, Nesrin
Araş. Gör. KABUKÇIK, Sevinç
Araş. Gör. KOCA, Selçuk Kürşad
Araş. Gör. SAVAŞ, Selda
Araş. Gör. TOPÇU, Çiğdem
Araş. Gör. YILDIRIM, Arzu
Araş. Gör. YILMAZ, Kaan
Okt. AKKAN, Elif
Okt. KIZILTAN, Dilek
Okt. MERCAN, Halil İrfan
Okt. SEVINÇLİ, Yurdağül
Okt. ŞİMŞEK, Fatih
Okt. YAHŞİ CEVHER, Özlem
Okt. ZENGİN, Eyüp
KOCACIK, Kadir

ONUR KURULU

Prof. Dr. AKALIN, Şükrü Haluk
Prof. Dr. AKSAN, Doğan
Prof. Dr. AYTAÇ, Gürsel
Prof. Dr. DURUSOY, Gertrude
Prof. Dr. ERCILASUN, Ahmet Bican
Prof. Dr. GÜLENSOY, Tuncer
Prof. Dr. İSEN, Mustafa
Prof. Dr. ÖZÜNLÜ, Ünsal
Prof. Dr. SALİHOĞLU, Hüseyin
Prof. Dr. SAYIN, Şara
Prof. Dr. TURAL, Sadık
Prof. Dr. ÜLKÜ, Vural

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS
Prof. Dr. Rıza GÜVEN
Prof. Dr. Vahdettin SEVINÇ
Prof. Dr. Mehmet Ali YALÇIN
Prof. Dr. Hüseyin EKİZ
Prof. Dr. Ali ERBAŞ
Prof. Dr. Engin YILDIRIM
Prof. Dr. Sevin ALTINKAYNAK
Prof. Dr. Nilgün BİLGE
Prof. Dr. Osman Nuri DİLEK
Prof. Dr. Mehmet ALPARGU
Doç. Dr. Zafer DEMİR

BİLİMSEL DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. ACARLIOĞLU, Abdullatif
Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. AKAY, Hasan
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. AKSOY, Berrin
Atılım Üniversitesi

Prof. Dr. AKTULUM, Kubilay
Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. BACHLEITNER, Norbert
Viyana Üniversitesi

Prof. Dr. BALDIRAN, Galip
Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. BOZER, Deniz
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. ÇALIŞKAN, Sevda
Başkent Üniversitesi

Prof. Dr. DOĞAN, Gürkan
Çankaya Üniversitesi

Prof. Dr. DURMUŞOĞLU, Gül
Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. EĞİT, Yadigar
Ege Üniversitesi

Prof. Dr. ENGİNARLAR, Hüsnü
ODTÜ

Prof. Dr. ERGÜZEL, M. Mehdi
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. ERTEM, Tuna
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. GRUCZA, Franciszek
Varşova Üniversitesi

Prof. Dr. GUTH, Stephan
Bern Üniversitesi

Prof. Dr. GÜLMEZ, Bahadır
Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. HOFMANN, Michael
Paderborn Üniversitesi

Prof. Dr. İMER, Kamile
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. İNAL, Tanju
Bilkent Üniversitesi

Prof. Dr. KOCAMAN, Ahmet
Ufuk Üniversitesi

Prof. Dr. KÖNİĞ, Güray
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. KURULTAY, Turgay
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. LAZAARE, Khalid
Fes Üniversitesi

Prof. Dr. MÜLLER, Ulrich
Salzburg Üniversitesi

Prof. Dr. ONURAL, Neşe
Muğla Üniversitesi

Prof. Dr. ÖZİL, Şeyda
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. ÖZKAN, Mustafa
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. ÖZYER, Nuran
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. POLAT, Tülin
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. SCHMIEDT, Helmut
Koblenz Landau Üniversitesi

Prof. Dr. SÖNMEZ, Sevim
Ufuk Üniversitesi

Prof. Dr. TURAN, Zikri
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. TÜRK, Vahit
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. ÜNLÜ, Selçuk
Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. YELTEN, Muhammet
Arel Üniversitesi

Prof. Dr. YILDIZ, Cemal
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. YILDIZ, Süleyman
Hacettepe Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Bildiri Metinleri

İYİYOL, Arş. Gör. Fatih Boşnak Folklorunda Türk Kalıp Sözlerin Etkisi.....	2
KAHRAMANTÜRK, Doç. Dr. Kuthan Zur Funtion Des Wortes Als Geistige Energieträger	10
KALININA, Assoc. Prof. Dr. Valentina Personal Names In Intercultural Communication: Linguistic Cultural Aspect.....	18
KARA, Murat Ziya Gökalp'in <i>Yeni Hayat</i> "Mukaddimesi"ni "Şiir"ve "Şuur" Kavramları Etrafında Okuma Girişimi	23
KARATEPE, Yrd. Doç. Dr. Çiğdem – ÜLBEĞİ, Eylem Indirect Language Use In Turkish Coffee Cup Reading.....	34
KAYA, Yrd. Doç. Dr. Ünal Interkulturelle Aspekte in Yade Karas Roman "Cafe Cyprus".....	47
KEGYES, Erika Zwischen Zwei Konzepten Und Zwei Welten. Interpretationsmöglichkeiten Von Übersetzungen Von Magda Szabó's Werk <i>Die Tür/Hinter Der Tür</i>	55
KIZILER, Yrd. Doç. Dr. Funda Okuma Edimi Ekseninde Kesişen İki Ayır Öykü	64
KIZILTAN, Okt. Dilek Die Sprache Der Anzeigenwerbung Im Deutschen Und Im Türkischen	79
KOCA, Selçuk Kürşad Âşık Edebiyatında Bulunan Semboller ve İşlevleri	85
KOÇ, Okan – ŞAHİN, Mehmet Murat Romanın Dünyası: Ahmet Mithat Efendi'nin Çengi Romanında Parçalı Zihin Üslupları	95
KÖSEMAN, Assist. Prof. Dr. Zennure Mythic Representation As A New Approach For Study In George Bernard Shaw's <i>Pygmalion</i>	107
KÖYÇÜ ARSLANTEKİN, Doç. Dr. Seda Tadeusz Borowski Nihilist Midir?.....	117
KUNT, Doç. Dr. Arzu Monologues Dialogués: L'exemple De <i>L'homme Du Hasard</i> De Yasmina Reza..	126

MARYŠKOVÁ, Lenka Kinder- Und Jugendliteratur Bereits Zu Beginn Des Fremdsprachenunterrichts ...	134
MERCAN, Okt. Halil İrfan Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim İlgisi	143
NAKİBOĞLU, Uzm. Meryem Eckenhof Nuvelinde Aile.....	154
ONDRAKOVA, Doc. Ph.Dr. Jana Fremdsprachenlernen Und –Lehren In Der Europäischen Union.....	163
ÖÇALAN, Yrd. Doç. Dr. Muharrem Yüklem ve Yüklemın Aldığı Çekim Ekleri Odaklı Okuma Yönteminin Sağlayacağı Algılama İmkânları ve Olası Sakıncaları.....	170
ÖNCÜ, Yrd. Doç. Dr. Kenan - HERTSCH, Öğr. Gör. Florian - SEYMEN, Okt. Aylin Franz Grillparzers “Der Arme Spielmann” Im Lichte Von Arthur Schopenhauers Lebensphilosophie	188
ÖZEL, Sonnur – AKGÜZEL, Eylem 2. Sınıftan 5. Sınıfa Türkçe Dersi “Söz Varlığını Geliştirme” Alt Öğrenme Alanına Yönelik Performans Görevi Örnekleri	199
ÖZTÜRK, Doç. Dr. Abdullah Etude De La Communication Litteraire Par Le Schema De La Communication Linguistique	208
ÖZTÜRK, Prof. Dr. Ali Osman - BALCI, Arş. Gör. Umut Almanca Öğretmenliği Bölümleri İçin Edebiyat Öğretiminde Bir Uygulama.....	220
ÖZTÜRK, Prof. Dr. İlyas Oryantalizmi Almanya’dan Okumak	233
SAĞIR, Araş. Gör. Adem – ÖZTÜRK, Hasan Cengiz Aytmatov’un Romanlarında Modernleşme, İnsan ve Toplum İlişkisi	247
SAKARYA MADEN, Dozent Dr. Sevinç Eine Studie Zum Gebrauch Von Positions- Und Richtungspräpositionen Türkischer DAF-Studierenden.....	259
SAKARYA MADEN, Dozent Dr. Sevinç Innovative Ansätze, Erkenntnisse Und Erfahrungen Hinsichtlich Der Nachbar- Und Balkansprachen An Der Universität Trakya	270
SARIÇOBAN, Doç. Dr. Arif Analysis Of Poetry And Its Teaching: A Linguo-Stylistic Approach.....	282
SAVAŞ, Arş. Gör. Selda Ahmet Haşım’ın “Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar”ını “Gölge” Kavramı Bağlamında Yeniden Okumak	291
SAYDI, Tilda Traits Fondamentaux De La Langue Parlee Spontanement : Enjeux Pour L’apprenant DeFrançais Langue Etrangere.....	298

SÖNMEZ, Prof. Dr. Sevim Çevirinin Önemi ve Çeviride Anlam Sorunları	309
SÜNGÜ, Eftal İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Drama Etkinliklerinin Zihinsel Becerilerle İlişkisi	318
ŞAVLI, Dr. Füsün Comment Peut-On Rendre Les Apprenants Autonomes?	325
TEKŞAN, Yrd. Doç. Dr. Mesut – TOPCU, Şenol Haiku Şiiri ve Türk Şiirine Yansımaları	333
TELATAR, Doç. Dr. Fafo - GÜR, Arş. Gör. Serap Dil Yanlışları Barbarismus-Soloecismus	345
TIKIZ, Ins. Gülşah - ÇUBUKÇU, Assist. Prof. Dr. Feryal The Effects Of Using Task-Based Language Teaching Activities On Students' Attitudes And Vocabulary Learning Through The Use Of Poetry In The Classroom	357
TİMUR AĞILDERE, Doç. Dr. Suna - TEKİN, Arş. Gör. Nesrin XX. Yüzyıl Baş Osmanlı İmparatorluğu Eğitim Sisteminde Feride Öğretmen ya da "Çalığışu" nun Kültürlerarası İletişim Becerisi	368
TORUÇ, Derya Place De La Grammaire En Classe Du Français Langue Etrangère	379
TÜFEKÇİ CAN, Dilek Ideology In Children Literature: Overt And Covert	389
TÜM, Gülден Dil Öğrenimi: Atasözlerinin Kültürleri ve Dili Anlamadaki Rolü	400
TÜRKYILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Ümran Nedensiz Edim ve İki Roman Camus'nün <i>Yabancı'sı</i> ve Kafka'nın <i>Dava'sı</i>	415
UÇAR, Dr. İlhan Atasözlerinde ve Deyimlerde Sağlığa Bakış Açısı	426
UĞURLU, Arş. Gör. Serdar Geleneğin İnşa Süreci	438
ULUÇ, Yrd. Doç. Dr. Talat Fatih Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirimi Sürecinde İkinci Yabancı Dil	447
UZAĞAN, Yrd. Doç. Dr. Abdulkерim Arapçadan Almancaya Geçen Kelimeler	456
ÜNAL, Prof. Dr. Arif Novalis'in "Christenheit Oder Europa" Eseri ve Avrupa Birliği	462
VARDAR, Ayza James S Holmes'ün Çeviri İncelemeleri'ne Bakışını Yeniden Düşünmek	471
XHANARI (LATİFİ), Doç. Dr. Lindita Dil Ve Kültür Toplumsal Bağdaşık Bir Üründür	482

YAZGAN, Arş. Gör. Pınar İki Dillilik ve Kültürel Aidiyet	490
YILMAZ, Doç. Dr. Engin - KOÇMAR, Arş. Gör. Yonca Çok Yazarlı Bir Roman Denemesi: <i>Beşpeşe</i>	500
YILMAZ, Öğr. Gör. Sevcan Evcilleştirilmiş Bir Karşı-Kanon Olarak Postkolonyalizmin Çeviribilim Araştırmalarındaki Yeri	512
YİĞİT, Cazibe Silence Of The Teachers For An Effective Education In Department Of English Translation And Interpretation.....	522
YÜCELSİN, Yaprak Türkân Projet De Réforme Des IUFM.....	535



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ



Prof. Dr. Doğan AKSAN
1929 - 13/05/2010



Prof. Dr. Alaeddin MEHMEDOĞLU
01/07/1942 - 11/04/2010

*Türkiye’de Dilbilim ve Anlambilim çalışmalarının öncüsü,
Türkçe âşığı, Değerli Bilim Adamı
Prof. Dr. Doğan AKSAN*

SAKARYA
ve
ÜNİVERSİTESİ

*Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne 10 yıl hizmet eden
Değerli Bilim Adamı
Prof. Dr. Alaeddin MEHMEDOĞLU’nun Anılarına*

Saygılarımızla.

1. Kısım
2. Kısım
3. Kısım
4. Kısım
5. Kısım
6. Kısım
7. Kısım
8. Kısım
9. Kısım
10. Kısım

BİLDİRİ METİNLERİ İÇEREN ÖZETLERİNİ İZLENİMLERİ



Bildiri Metinleri

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

1. Kısım
2. Kısım
3. Kısım
4. Kısım
5. Kısım
6. Kısım
7. Kısım
8. Kısım
9. Kısım
10. Kısım

BOŞNAK FOLKLORUNDA TÜRK KALIP SÖZLERİN ETKİSİ

Araş. Gör. Fatih İYİYOL*

Türklerin Bosna-Hersek coğrafyasındaki varlıkları, kadim dönemlere dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun Bosna'yı 1463'te fethetmesinden önce Avarlar, Peçenekler gibi birçok Türk boyunun Bosna'da yaşadığını, sosyal ve kültürel açıdan bu coğrafyada katkı yaptıkları bilinmektedir. Heretik ve düalist bir karakter taşıyan Hristiyanlığın Bogomil mezhebine bağlı Boşnaklar, Osmanlılar'ın Bosna-Hersek'i fethi sonrası Müslüman olmuşlardır. Bosna'nın Osmanlı egemenliğine girmesi ve Boşnakların İslamiyet'i kabulü ile birlikte Bosna-Hersek, Türk kültürünün etki alanına girmiştir. İslamiyet'i Türkler vasıtasıyla kabul eden Boşnaklar, Türklerin İslam anlayışını kabul etmişlerdir. Boşnaklar, yeni dinlerini öğrenirken aynı zamanda Türklerin içtimai yapısından etkilenmiş; Türk dili ve folklorundan birçok unsuru benimsemişlerdir. Günümüzde, Türk kültürünün Boşnak folkloru üzerindeki en belirgin etkilerinden birisi kalıp sözlerdir. Türk kültüründe; günlük hayatta, bayramlaşmalarda, selamlaşmalarda; doğum, evlilik ve ölüm gibi geçiş dönemlerinde söylenen kalıp sözler, aynı anlam ve fonksiyonda ya da biraz daha değiştirilmiş şekli ile Boşnakça'da kullanılmaktadır. Bu bildirinin amacı, Türk folklorunun Boşnak folkloru üzerindeki etkisini, kalıp sözler örneklemeyle ele almaktır. Bildirinin kapsamı, Bosna-Hersek ve Sırbistan'nın Sancak bölgesindeki Boşnaklar ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada, daha çok, günümüzde fonksiyonları devam eden ve söz konusu coğrafyalarda görülen Türkçe kalıp sözler ele alınmıştır. "Boşnak Folklorunda Türk Kalıp Sözlerinin Etkisi" başlıklı bildiri, folkloristik bakış açısıyla ele alınmış ve kaynak kişilerden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Folklor, kalıp sözler, Türkler, Boşnaklar

* International Burch University, Sarajevo- Bosna Hersek, fatihyiyol@hotmail.com

I. Giriş

Balkanlar ve Bosna-Hersek'te Türk varlığı ve kültür unsurlarının yansımaları kadim dönemlere dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlar'ı fethinden çok önceleri Hun Türkleri, Avarlar, Peçenekler, Oğuzlar, Kumanlar gibi birçok Türk boyu Balkanlar'a yerleşmişlerdi. Karadeniz'in kuzeyinden gelip Balkanlar'a yerleşen Türk boyları Balkan coğrafyasında belirli dönemlerde hakim oldular (Hamzaoğlu, 2000: 388-289). IV. ve V. yüzyıllarda Hun Türkleri'nin bölgeye akınları sonrası Balkan coğrafyası Türkler için yurt olmaya başladı. VI. yüzyılda Balkanlar'a yerleşen Avarlar, Osmanlı İmparatorluğu'nun bölgeyi fethinden önce kalıcı izler bırakan Türk boyu olmuştur.

Batu Bosna, Karadağ ve Hersek bölgeleri başta olmak üzere Balkanlar'a yerleşen Avarlar, özellikle Slavlar üzerinde sosyal ve kültürel açıdan birçok etki bıraktılar. Hırvat yöneticilere verilen; "Ban" ünvanı Avar Türkçesinin ve Avar kültürünün Hırvat kültürü üzerindeki etkisi olarak kabul edilebilir. Slavlar; Avarlar için, "Obrı" ifadesini kullanırlardı, Balkanlar'da "Obravac"¹ olarak geçen birçok yer isminde, Avar etkisi görmek mümkündür. VII. yüzyılda Balkanlar'daki egemenliği kaybeden Avarlar, diğer Türk boyları gibi zamanla Balkan toplulukları içerisinde eridiler ancak; yaşadıkları bölgelerde toponim ve antonimler başta olmak üzere Türk kültüründen birçok iz bıraktılar (Malcolm, 2002: 6).

Osmanlı İmparatorluğu'nun 1463 yılında Bosna-Hersek'i fethi sonrasında Bosna-Hersek coğrafyasında İslamlaşma süreci başlamıştır. Slavca konuşan yerleşik Balkan topluluğu olan Boşnaklar, heretik ve düalist bir Hristiyan mezhebi olan Bogomil inancından İslam dinine geçtiler. Osmanlı İmparatorluğu'nun bölgede 450 yıllık egemenliği ve Boşnakların İslamiyet'i Türkler vasıtasıyla kabulü Türk kültürün Boşnak toplumu üzerinde derin izler bırakmasını sağlamıştır (Albayrak, 2005: 264-277).

II. Boşnak Folklorunda Kullanılan Türkçe Kalıp Sözler

Osmanlı İmparatorluğu'nun Bosna-Hersek'i fethi sonrası Türk kültürü bu coğrafyada yaşayan topluluklar arasında doğrudan etkileşim başlamıştır. Bu etkileşim sonucu binlerce Türkçe kelime ve Türk kültürün birçok unsuru Bosna-Hersek'te görülmeye başlamıştır. 1908 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun bölgeyi Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'na bırakmasından yaklaşık elli yıl sonra; Sırp, Hırvat ve Boşnak dillerindeki Türkçe kelimeler derlenmiş ve bu derleme sonucunda 8742 Türkçe kelime tespit edilmiştir (İyiyol, 2009: 381).

Türk kültürün Boşnak kültürü üzerindeki en önemli etkilerden birisi, kalıp sözlerdir. Türk kültüründe; günlük hayatta, bayramlaşmalarda, selamlaşmalarda; doğum, evlilik ve ölüm gibi geçiş dönemlerinde söylenen kalıp sözler, aynı anlam ve fonksiyonda ya da biraz daha değiştirilmiş şekli

¹ Obravac, Sırp-Hırvat dilinde Obrililerin yaşadığı yer anlamına gelmektedir.

ile Boşnakça'da kullanılmaktadır. Bu çalışmada Boşnak folklorunda görülen Türkçe kalıp sözler, kaynak taraması ve saha araştırması yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. *Abdullah Škaljić'in 1965 yılında yayınladığı Turcizmi u srpskohrvatskom Jeziku*² sözlüğündeki tespit edilen kalıp sözler ile Bosna-Hersek ve Sırbistan'ın Sancak bölgesindeki Boşnaklar'dan derlenerek elde edilmiştir. Boşnak folklorunda günümüzde görülen Türkçe kalıp sözler şunlardır:

Aškosum, ačkosum, Aškolsun (Škaljić, 1965:103); Türkçe'de kullanılan Aşk olsun, ifadesinin Boşnakça söyleyiş şeklidir. Bu ifade Türkçe'de: "Aferin sözünden daha güçlü olarak bir davranışın çok beğenildiğini bildiren söz anlamında" kullanılır. İkinci olarak, "Dervişler arasında kullanılan selam sözü" olarak da kullanılmıştır (Akalin vd., 2005: 139). *Aškosum, ačkosum, Aškolsun* ifadeleri Bosna-Hersek'te ve Sancak'ta yapılan bir şeyin beğenildiğini, takdir edildiğini belirtmek için kullanılır (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15). Aşk olsun ifadesinin dervişler arasında selam sözü olarak kullanıldığı göz önünde bulundursak, bu tabirin Türk tasavvuf geleneğinin Boşnak folkloruna etkisi olarak görülebilir.

Âdetosum (Škaljić, 1965:103); Türkçe'deki adet yerini bulmak ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Âdet olmak, "Öteden beri yapılıp olmak, bir şey gelenek durumuna gelmiş olmak" anlamında kullanılır (Akalin vd., 2005: 22). Bosna-Hersek ve Sancak'ta kullanılan *Âdetosum* ifadesi Türkçe'deki ifade ettiğimiz anlamlar doğrultusunda bir anlama sahiptir (K1), (K2), (K5), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15).

Afedersun, Afedesum (Škaljić, 1965: 71-72); Türkçe'de affedersin ya da affedersiniz ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Affedersin ifadesi Türkçe'de "Özür dilemek için söylenen söz" anlamında kullanılır (Akalin vd., 2005: 26). Bu kalıp ifade Boşnak folklorunda bir şey için birisinden özür dileme anlamına gelir. Bu kalıp ifadenin Türkçe kullanımından tek farkı ise bazı bölgelerde -n sesinin, -m sesine dönüşmesidir (K5), (K6), (K14), (K15).

Aferim (Škaljić, 1965: 72); Türkçe'de "Aferin" sözünün Boşnakça söyleniş şeklidir. *Aškosum, ačkosum, Aškolsun*, ifadeleri ile yakın anlama sahiptir. Türkçe'de daha çok yaş olarak büyük olan kimsenin kendinden küçük olan kişiye takdir ifadesi olarak söylediği bu ifade Boşnakça'da böyle bir ayrıma uğramaz. Yaşı ne olursa olsun bir kimse başka birinin yaptığı bir şey karşısında *aferim* sözünü kullanabilir (K1), (K4), (K5), (K8), (K10), (K11), (K13), (K14), (K15).

² Sözlüğün Türkçe ismi; "Sırp-Hırvat dillerindeki Türkçe kelimeler" şeklindedir.

Afjetola (Škaljić, 1965: 72); Türkçe’de “afiyet olsun” ifadesinin Boşnak söyleniş biçimidir. Afiyet olsun kalıbı, “Bir şeyi yiyip içenlere ‘yarasın’ anlamında söylenen iyi dilek sözü” (Akalin vd, 2005: 26), anlamında kullanılır. Boşnakça kullanılan, *Afjetola* kalıbı Türkçe kullanım ve anlamıyla aynıdır. Boşnakça’da kullanımı gittikçe azalmış bu ifade yerine artık “Zdrav biti” ya da “Priyatno” tabirleri kullanılmaktadır (K1), (K2), (K4), (K6), (K14), (K15).

Akşam hajrola, akşam hajrosum (Škaljić, 1965: 80); Türkçe’de “hayırlı akşamlar” kalıbının yerine kullanılır. *Akşam hajrola* kalıbı Boşnak folklorunda çok yaygın bir kalıp sözdür. *Akşam hajrosum* ifadesi bilinmekle birlikte günlük hayatta daha çok *Akşam harjrola* ifadesi tercih edilir. Türkçe’de, “Akşamlar hayrolsun veya akşam şerifler hayrolsun” (Akalin vd, 2005: 59), ifadeleri kullanılmıştır. Bundan dolayı kalıbın eski kullanımına uygun bir şekli Bosna-Hersek’te görmekteyiz. Bosna-Hersek’te, Boşnaklar’la birlikte yaşayan Sırp ve Hırvat kitleler bu tabiri bilmekle birlikte, bu kalıp sözü kullanmazlar. *Akşam hajrola* ifadesini kullanan kişi, kendisinin Müslüman Boşnak olduğunu ifade eder, Müslüman olmayanlar ise bu kalıp yerine iyi akşamlar anlamına gelen, “*Dobro veče*” tabirini kullanırlar (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15). Bu yönüyle ele alındığında kullanılan dil Türkçe’den Boşnakça’ya geçmiş olan kalıp sözlerin Bosna-Hersek’teki toplulukların kimlik ayırımında önemli unsur olduğu görülmektedir. (Eker, 2006: 71-84).

Akşam oldi, Akşam geldi (Škaljić, 1965: 72); Bu ifadeler Bosna-Hersek’te ve Sancak bölgesinde daha önce kullanılmış olmakla birlikte günümüzde Sancak bölgesinde söz kalıbın kullanımına rastlamaktayız. Daha çok yaşlıların bildiği bu ifadelerin anlam ve fonksiyon yönünden Türkçe’deki anlamıyla kullanılmaktadır (K6), (K14), (K15).

Alahemanet, alahemanetola (Škaljić, 1965: 82); Türkçe’deki Allaha emanet ol tabirinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Çoğunlukla *Alahemanet* ifadesi kullanılmakla birlikte *Alahemanetola* ifadesi de bilinmektedir. Yaygın olarak kullanılan *Allahemanet* kalıbı bir kişinin bir yerden ayrılması üzerine söylenen sözdür. Söyleyenin ve uğurlananın Müslüman olduğu durumlarda bu kalıp ifade kullanılır. Kimin hangi dine mensub olduğunun belli olmadığı mekânlarda bu ifadenin kullanımında kaçınılır (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15).

Allahmubareçola (Škaljić, 1965: 83); Bu tabir Türkçe’deki, “Allah mübarek etsin” ifadesinin yerine kullanılır (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15). *Allahmubareçola*

ifadesi Türkçe’de kullanılmamakta; bunun yerine “Allah mübarek etsin”, ifadesi kullanılmaktadır. Bu değişiklik dilin ve folklorik unsurların taşındıkları bölgelerde yeni anlam, fonksiyon ve şekillerde kullanıldığının bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Alah rahmeteyle, Alah rahmetile (Škaljić, 1965: 83); Allah rahmet eylesin ya da Allah rahmet eyleye, ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Türkçe ölen kişinin ardından söylenen bu kalıp ifade Boşnak folklorunda da aynı fonksiyonda kullanılmaktadır (K4), (K5), (K6), (K14), (K15).

Başunsagosum (Škaljić, 1965: 125) ; Türkçedeki yakını ölen kişiye teselli amaçlı söylenen *başın sağolsun* ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Bu ifade, Bosna-Hersek ve Sancak’ta yaygın olarak kullanılmaktadır (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15). Başın sağolsun Boşnak kültüründe kullanılması ve Boşnak diline göre şekil alması dahi Türk kültürünün Balkan coğrafyasına ne derece nüfuz ettiğini göstermek açısından manidardır.

Bajram mubarec ola, bajram mubarec olsun, bajramı şerif mubarec ola, bajram şerif mubarec olsun (Škaljić, 1965: 114); kalıpları bayramınız mübarek olsun ifadesinin Boşnakça söyleniş şekilleridir. Bu ifadelerin hemen hepsi kullanılmakla birlikte, *Bayram mubarec ola* ve *bayramı şerif mubarec ola* ifadeleri halk arasında daha çok tercih edilmektedir (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15). *Bayram mübarek olsun, Bayramı şerif mübarek olsun* ifadeleri belediyelerin, Bosna-Hersek’teki Rijaset’in³ tercih ettiği kalıplardır. Bu ifadeler özellikle Bosna-Hersek’in Sarajevo, Zenica, Tuzla gibi Boşnakların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde Ramazan ve Kurban Bayramı öncesi büyük panolara asılır.

Dostum sagosum, dostlar sogosum; Türkçe’de dostlar sağolsun ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Bosna’da yakını ölen kimselere teselli amaçlı olarak *Başunsagosum* ifadesi kullanılır. Yakını ölen kişi de *Dostum sagosum* ifadesiyle cevap verir (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15). Türk folklorunda görülen bu kalıp söz ve davranış aynı anlam ve fonksiyonla Boşnak folklorunda kullanılmaktadır.

Ejvallah, Ejvala (Škaljić, 1965: 265); Türkçe’deki *eyvallah* ifadesinin Boşnakça söyleniş şekilleridir. “Hoş görerek kabul etmek veya edilmek” (Akalin vd, 2005: 671), anlamındaki bu tabir Boşnakça’da yapılan bir iştin

³ Rijaset kurumu, Türkiyedeki Diyanet İşleri Başkanlığı gibi Bosna-Hersek Müslümanlarının din işlerini düzenleyen kurumudur.

duyulan memnuniyetten dolayı söylenir. *Ejvallah* tabiri, daha çok Sancak bölgesinde ya da Bosna-Hersek'e yerleşmiş Sancak kökenli Boşnaklar tarafından kullanılmaktadır (K12), (K13), (K14), (K15).

Halalolsun (Škaljić, 1965: 303); Türkçedeki helal olsun ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Helal olsun kalıbı, "Türkçe'de bir hizmet ya da özverinin istenilerek yapıldığını ve takdir edildiğini göstermek" ve "Hakkımı helal ediyorum" anlamında da kullanılmaktadır (Akalin vd, 2005: 874). Bosna-Hersek ve Sancak'ta bu ifadenin iki anlamı vardır. *Birincisi*, bir şeyi takdir etmek, beğenmek; *ikincisi*, aldığın şey sana helal olsun, anlamında kullanılır. İkinci anlam Kurban Bayramı'nda kurban etini dağıtan kişi, eti verdiği kişiye; "*halalolsun*" der. Bunun üzerine kurban etini alan kişi de Allah kabul etsin anlamında: "*Kabulosum*" ifadesiyle karşılık verir (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15).

Hoş geldun, hoş geldum (Škaljić, 1965: 303); Türkçe'deki hoş geldiniz ifadesinin Boşnakça söyleniş şekilleridir. Yeni bir mekâna gelen kişiye esenleme sözü olarak kullanılan bu ifade Boşnakça'da da aynı anlam ve fonksiyonda kullanılmaktadır (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15).

Kabulosum (Škaljić, 1965: 377); Türkçedeki Allah kabul etsin ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. Bu ifade, Bosna-Hersek'te ve Sancak'ta Kurban Bayramı'nda kurban eti alan söylediği kalıp bir ifadedir (K1), (K2), (K4), (K6), (K10), (K13), (K14), (K15).

Naletosun, nalet ga biti (Škaljić, 1965: 485); Türkçe'deki lanet olsun ifadesinin Boşnakça söyleniş şekilleridir. *Nalet ga biti*, ifadesi Türkçe kalıp sözün Boşnakça kelimelerle söylenmesinin bir tezahürüdür. -Biti fiili Boşnakça'da, olmak anlamına gelir. Dolayısıyla bu ifade Boşnakça'da lanet olsun anlamında kullanılmaktadır (K1), (K2), (K4), (K6), (K10), (K13), (K14), (K15).

Sabah hajrola, sabahajrola, sabah şerif hajrola, sabah hajrosun (Škaljić, 1965: 538); Türkçe'deki hayırlı sabahlar ifadesinin Boşnakça söyleniş şeklidir. *Sabah hajrola* ifadesi Boşnak folklorunda yaygın olarak kullanılmakla birlikte, bu ifade akşam hajrola ifadesi gibi sözü söyleyen ile muhatabların Müslüman olduğu mekanlarda kullanılır. Resmi mekanlarda; kimin Müslüman, Ortodox ya da Katolik olduğunun belirli olmadığı yerlerde *Sabah hajrola* ifadesinin yerine "*Dobro jutro*" ifadesi kullanılır (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K6), (K7), (K8), (K9), (K10), (K11), (K12), (K13), (K14), (K15).

3. Sonuç

Osmanlı öncesi başlayan ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Bosna-Hersek'i fethetmesiyle hızlanan Türk kültürün Boşnak folkloru üzerindeki etkisinin önemli bir unsuru kalıp sözlerdir. Türk folkloruna ait kalıp sözler, Boşnak folklorunda canlılıkları devam etmektedir. Türkçe'den Boşnakça'ya geçen kalıp sözler, Boşnakça'da bazı değişikliklere uğramıştır. Bu değişikliklerden en belirgin olanı ses değişikliğidir. Bazı kalıp ifadelerde, Türkçe'deki -n sesinin Boşnakça'da -m şekline dönüştüğü görülmektedir. Bu değişiklik özellikle; *olsun>olsum* kelimesinde gözlemlenmektedir. Söz konusu kalıp sözlerden bazıları Türkçe'deki anlamlarından farklı olarak kullanılmakta, bazılarının ise anlam genişlemesi ve anlam değişikliğine uğradığı görülmektedir. Bununla birlikte, Boşnak folklorunda kullanılan Türkçe kalıp sözler, anlam ve fonksiyon açısından genel olarak Türkçe'de kullanılan anlam ve fonksiyona çok yakın ya da aynı anlamda kullanılmaktadır. Bosna-Hersek ve Sancak bölgesinde kullanılan Türkçe kalıp sözler, aynı zamanda bir kimlik sembolüdür. Boşnak kimliğinin belirtilmesi ve diğer kimliklerden ayrılmanın temel unsurlarından birisi bu kalıp ifadelerin günlük hayatta kullanılmasıdır.

Kaynakça

Akalın, Şükrü Haluk vd. (2005), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yay., 10. baskı, Ankara.

Albayrak, Kadir (2005), *Bogomilizm ve Bosna Kilisesi*, Emre yay., Ankara.

Hamzaoğlu, Yusuf (2000), *Balkan Türklüğü*, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

Malcolm, Noel (2002), *Bosnia A Short History*, Pan Book, London

İyiyol, Fatih (2009), "Türkiye Bosna-Hersek İlişkilerinin Gelişmesinde Halk Kültürünün Rolü", *International Symposium on Sustainable Development Bildirileri*, 2. cilt, İnternional Burch Üniversitesi yay., Sarajevo.

Şkaljić, Abdullah (1965), *Turcizmi u srpskohrvatskom Jeziku*, Svjetlost, Sarajevo.

Eker, süer (2006), "Bosna'da Etno-Linguistik Yapı ve Türk Dili ve Kültürü Üzerine", *Milli Folklor*, Yıl 18, sayı 72, s. 71-84.

Ekler

Kaynak Kişiler

- Kay. No, Adı soyadı, doğum tarihi, Doğum yeri, tahsil durumu, İşi**
- (K1), Sanela ARDOVIĆ, 29.03.1969, Butmir- Sarajevo, Lise, Daktilograf
- (K2), Muamer VITEŠKIĆ 02.02.1979, Sarajevo, Lise, teknik personel
- (K3), Berina TIRO 08.07.1963, Sarajevo, Lise, Daktilograf
- (K4), Ruvejda BİLİÇ, 31.01.1943, Ljubuški, Fakülte, Emekli öğretmen
- (K5), İbrahim KREHIÇ, 10.08.1945, Ljubuški, Doktora, Profesör
- (K6), Samiya KARIÇ, 17.03.1937, Sarajevo, Ev hanımı
- (K7), Mehrima PALJEVAC, 10.05.1962, Sarajevo, Lise, Ev hanımı
- (K8), Taiba BUDNJO, 26.12.1964, Olovo, Fakülte, Tüccar
- (K9), Amra BRZINA, 27.09.1985, Stolac, Fakülte, Gazeteci
- (K10), Hatica HASIÇ, 25.12.1935, Sarajevo, Yüksek okul, Emekli Dişçi
- (K11), Mehida UVEYZOVIÇ, 20.07.1978, Bratunac/Srebrenica, Lise, Ev hanımı
- (K12), Samed JUKIĆ, 29.07.1990 Novi Pazar-Sancak, Ünivöğrencisi.
- (K13), Beşir JUKIĆ, 07.08.1963 Novi Pazar- Sancak, Üniv., Matematik Öğretmeni.
- (K14), Zümreta PEPIĆ, 1.1.1959, Sjenica- Sancak, lise, Ev hanımı
- (K15), Aziza KADRIĆ, 6.5.1935 Sjenica-Sancak, okuma yazma yok, Ev hanımı

ZUR FUNTION DES WORTES ALS GEISTIGE ENERGIETRÄGER

Doç. Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK*

ABSTRACT

Although "word" was spoken and written thousands of years ago, it is a known reality, that it still has its effect as a mental power, inherent in itself, transferred from generation to generation. We know that "word" or respectively language is used to carry physical energy today, by using high technology products, in voice command and speech recognition. In our research paper "word" is perceived as the source of physical and mental energy. The aim of this article is to investigate how the "word", the language appears to be a mental source of energy through scientific, mystical and religious point of view.

Keywords: word, language and energy

Dass das Wort, wenn es auch vor tausend Jahren gesprochen und geschrieben wurde, seine Wirkung heute immer noch hat, bzw. dass die Kraft des Wortes als geistige Potenz in jedem Wort immanent ist und von Generation zu Generation geistig übertragen wird, gehört zur Binsenwahrheit. Dass aber das Wort bzw. die Sprache auch physikalisch als Energieträger zur Geltung kommt, kennen wir heute aus der Technik, die auf Spracherkennung bzw. Sprachsteuerung basiert und dies zeugt schon deutlicher von der energietragenden Funktion des Wortes.

In diesem Beitrag wird das Wort nicht als Lautbild sondern als Energieträger aufgefasst und die energietragende Funktion des Wortes bzw. der Sprache im Zusammenhang mit der heutigen Wissenschaft und der religiösen und mystischen Betrachtungen untersucht. Dabei werden aber auch wissenschaftliche Einsichten der kognitiven Linguistik bzw.

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı; kuthan.kturk@deu.edu.tr.

Kognitionswissenschaft und Quantenphysik, die mit diesem Thema in direktem Zusammenhang stehen, mit berücksichtigt.

Ein gesprochenes Wort, dessen eigentliches Element Luft ist, wird mental im Gehirn produziert und realisiert durch Sprechorgane akustisch durch Schallwelle. Zur Produktion eines Wortes bzw. für die beiden Vorgänge benötigt der Mensch wie jedes Lebewesen Energie. Die Energie, um Wort zu bilden, kann nur ein lebendiger Körper haben. Energie ist daher nötig, um ein Wort bzw. Lautgebilde zu gestalten. Das Wort ist somit nicht nur als eine Lautäußerung sondern als Energieausbruch zu betrachten. Wenn wir dem Ursprung des Wortes "Energie" nachgehen, stellt es sich heraus, dass es von dem altgriechischen Wort *energeia* "Wirksamkeit" abstammt, dessen Grundwort *ergon* ist, was soviel wie "Werk", "Kraft" oder "Tatkraft" heißt. In der Physik ist Energie jedoch eine physikalische Größe und wird gewöhnlich als die Fähigkeit, mechanische Arbeit zu verrichten, definiert. Gemäß der Relativitätstheorie sind Energie und Masse durch die Formel „Energie= Masse mal Geschwindigkeit zum Quadrat“ ($E = mc^2$) verknüpft. Energie könnte folglich nur aus Masse bestehen, aber das Wort, die Sprache oder der Gedanke stellt leider keine abwiegbare Masse dar. Im physikalischen wie im übertragenen Sinn ist Energie aber auch zu definieren als die Fähigkeit, etwas zu bewirken oder zu verändern. Und wir wissen heute, dass Energie nicht verloren geht, sie verwandelt sich nur. Energie kann daher in verschiedenen Energieformen vorkommen. Das Wort als hörbar oder sichtbar ausgedrückter Gedanke bzw. als verkörperter Gedanke entspringt also dem menschlichen Geist und ist daher ein geistiges Produkt. Das gesprochene Wort bzw. der Gedanke ist somit als ein sinnbeladener bzw. modifizierter Energieausbruch und als eine geistige Energieform zu betrachten. Es liegt somit auf der Hand, dass das Wort eine geistige Energie trägt und somit imstande ist, etwas zu bewirken oder zu verändern. Das Wort und die Sprache kann somit als mentales Kapital betrachtet werden. Und dass der Mensch fähig ist, Gedankenformen zu Lautgebilden zu gestalten, die im Mitmenschen wieder gleiche oder ähnliche Vorstellungen erwecken, ist auch als ein Indiz für die energietragende Funktion des Wortes zu betrachten. Die energietragende Funktion des Wortes bzw. des Gedankens und seine Wirkung ist jedoch bis heute nicht genügend erforscht worden und entzieht sich heute immer noch der wissenschaftlichen Forschung.

Die moderne Linguistik untersucht und beschreibt das Wort unter phonetisch/phonologischem, orthographischem, morphologischem, syntaktischem und semantischem Kriterium. In diesem Beitrag wird das Wort jedoch nicht als Lautbild unter linguistischer Betrachtung sondern als Energieträger aufgefasst und die energietragende Funktion des Wortes bzw. der Sprache im Zusammenhang mit der heutigen Wissenschaft und der religiösen und mystischen Betrachtungen untersucht. Dabei werden aber

auch wissenschaftliche Einsichten der kognitiven Linguistik bzw. Kognitionswissenschaft, die mit diesem Thema in direktem Zusammenhang stehen, mit berücksichtigt. Wir wollen uns somit neue Einblicke in die Mysterien des Wortes verschaffen und versuchen uns in die energietragende Funktion des Wortes zu vertiefen, um höhere Erkenntnisse zu gewinnen.

Betrachtungen, die dem Wort eine energietragende Funktion zuschreiben, gehen auf religiöse und mystische Quellen zurück. Aber die wissenschaftlich fundierte Erklärung dafür fehlt nach wie vor. Das Wort als Quintessenz der Sprache wird in der mystischen Betrachtungsweise oft als ein geistiges Produkt, als Ausdruck des unsichtbaren Gedankens, als ein belebender Faktor bzw. Energieträger aufgefasst. Solches Gedankengut über Wort und Sprache ist nicht nur auf Bibel auch auf die anderen Mystiker der christlichen Esoterik wie Emanuel Swedenborg und Gottfried Mayerhofer beschränkt. Solchem Gedankengut sollten wir nicht unbedingt Glauben schenken. Man sollte es aber auch nicht als Unfug bezeichnen. Es ist davon auszugehen, dass man durch solches Gedankengut zur Erkenntnisgewinnung über die energietragende Funktion des Wortes neue Wege ebnen kann.

Nach der biblischen Auffassung entstand die ganze Schöpfung durch das Wort, d.h. die ganze Schöpfung trat mit dem Wort ins Leben. Der erste Satz aus dem Evangelium Johannes deutet darauf hin, welche Stellung das Wort in der Schöpfungsgeschichte haben sollte oder könnte. Er fängt sein Evangelium mit den Worten an: „*Im Anfang war das Wort. Und das Wort war bei Gott und Gott war das Wort*“ (Evangelium des Johannes. Bibel). Der Ausdruck „*Im Anfang war das Wort*“ deutet auf ein Schöpfungswort hin, welches wiederum eine Energie in sich bergen sollte oder könnte. Und nach der Schöpfungsgeschichte von Moses erschuf Gott die Welt mit dem Ausspruch "Es werde!". Das Wort wird somit im alten und neuen Testament als Träger der Schöpfung bzw. als Träger allen Fortschritts dargestellt und metaphysischer Existenz zugeschrieben. So wird das Wort in dieser Betrachtungsweise nicht nur als Lautbild sondern als Energieträger bzw. das Schöpfungsmittel Nummer eins dargestellt. Aus religiöser Sicht deutet auch der Spruch im Markus-Evangelium "*Himmel und Erde vergehen; meine Worte aber werden nicht vergehen*" (Jesus Christus: Bibel: Mark 13, 31.) auf die energietragende Funktion des Wortes hin.

Die Frage, inwieweit der Mensch in die Geheimnisse bzw. in den tiefen, geistigen Sinn des Wortes eingeweiht wird, bleibt offen. Rein wissenschaftlich betrachtet fällt uns heute immer noch schwer vorzustellen, wie mit einem Wort eine ganze Welt erschaffen werden konnte. Die Frage, welche Tiefe, welche Tragweite und welche Energie in dem Wort innegewohnt haben sollte und welch Unendliches in einem Wort verborgen sein kann, bleibt heute immer noch offen. Und wo Faust stecken geblieben

ist, nämlich beim Ausspruch „*Im Anfang war das Wort!*» *Hier stock ich schon! Wer hilft mir weiter fort?*“ (Goethe, Faust, 1986: 36), da soll der Mensch immer weiter forschen.

Wollen wir die Zeile „*Und er sprach das Wort ‚Es werde‘*“ in der Bibel bzw. „*ol*“ im Koran von der mystischen, geheimnisvollen Seite auffassen, so ist das Wort nicht als Lautbild sondern als Energie- bzw. Sinnträger aufzufassen, der das ganze Universum erfüllt und somit die Schöpfung gestaltet und weiter bildet. In deutscher Koranübersetzung heißt es jedoch: „*Sei!*“ also nicht „*Es werde!*“ Und zwischen Sein und Werden liegt eine tief greifende semantische Differenz, wobei das erste auf magische und das letzte auf evolutionäre Entstehung hinweist. Betrachten wir es nach der Formulierung „*Es werde*“, so lässt sich schlussfolgern, dass durch das Wort im Laufe der Evolution eine Energieumwandlung erfolgt.

In dem Wort liegt somit nach der mystischen Ansicht so viel Geistiges. Da der Mensch nach religiöser oder mystischer Auffassung ursprünglich ein geistiges Wesen ist bzw. seinem Wesen nach ein Geist ist, ist jedes Wort, das von ihm stammt, ein geistiges Produkt und kommt somit von einer weit höheren Welt. Das Wort als materielle Hülle ist somit auf metaphysische Existenz zurückzuführen.

Das Wort ist deswegen so mächtig, weil es in ihm der Gedanke als Energie immanent ist und unermüdet Neues schafft und baut. Dieses in seinem ganzen Gehalt zu fassen, fällt uns ungeheuer schwer. Der Körper, der durch Nahrung Energie zu sich nimmt, verwendet diese Energie, um Gedanken hervorzubringen. Der Gedanke war das erste anregende Element. Somit ist nicht das Wort sondern der Gedanke als eigentlicher Hauptfaktor der Schöpfung zu betrachten. Daher werden der Mensch und das materielle Dasein nach der esoterischen Betrachtungsweise als ein werdendes aufgefasst. Der Mensch als werdendes Übergangswesen, der auf der Sprosse der materiellen Stufenleiter „*Menschsein*“ steht, wird somit selbst ein geistiges Produkt betrachtet. Denn nicht nur das Wort ist ein geistiges Produkt sondern auch der Mensch selbst. So ist jedem Wort ein geistiger Grund bzw. ein innerer Sinn verborgen. (vgl. Swedenborg, Über das weiße Pferd in der Offenbarung, Kapitel 19, und sodann über das Wort und seinen geistigen oder inneren Sinn aus den himmlischen Geheimnissen. *Mittnacht's Verlag, Frankfurt. 1880*).

Das Wort als die Quintessenz der Sprache ist das wichtigste und ureigenste Element der Sprache bzw. des Gedankens, denn ohne Wort existiert keine Sprache. Der Mensch braucht und verwendet für jeglichen Gedankengang Energie, und dass Energie nicht verloren geht, sondern nur in eine andere Energieform verwandelt werden kann, wissen wir heute aus der modernen

Physik. Rein physikalisch betrachtet bestehen die Gedanken aus den elektronischen Signalen, die im Gehirn der Menschen produziert werden. Betrachtet man die Gedankenwelt der Menschen unter dem physikalischen Aspekt, so ist festzustellen, dass sie aus Energie besteht. Es liegt daher auf der Hand, dass unsere Gedanken, Ideen und unsere geistigen Produkte Energie besitzen. Diese andere Energieform ist nämlich der Gedanke. Das Wort entspringt aus der Gedankenwelt des Menschen. Der Geist braucht somit das Wort als Energieträger zur geistigen Entwicklung. Worte sind somit für Menschen sichtbare oder hörbare Ausdrücke des geistigen Gedankens zu betrachten. Das Wort als bedeutungs- und sinnbeladener Gedankenträger gestaltet nach mystischer Betrachtungsweise das innere bzw. geistige Wesen des Menschen selbst. So betrachtet lässt sich das philosophische Wort „*Erkenne dich selbst!*“ erweiternd als „*Erkenne dich selbst durch deine Gedankenwelt!*“ umformulieren.

Die Wirkung von Wort als geistige Energieträger beschränkt sich somit auf den Geist bzw. auf die geistige Entwicklung des Menschen. Denn hier liegt der springende Punkt, wo ich aufmerksam machen will, dass in dem Wort der Gedanke als Energie immanent ist. Die Anwesenheit von Wort, das eine Energie trägt, verändert also den geistigen Stand. Und die Gedankenwelt ist jedoch unendlich, hierin liegt wohl die Kraft, wie der Mensch aus der endlichen Zahl von Wörtern einen unendlichen Gebrauch machen kann. Durch das Wort bzw. den Gedanken formt und bildet sich die Sprache. Daraus ist zu schließen, dass der Gedanke also der Anfangsstein der Schöpfungspyramide war und anders ausgedrückt: Im Anfang war also der Gedanke. Und der Gedanke war bei Gott und Gott war der Gedanke. Denn der Gedanke war das erste anregende Element, d.h. der Gedanke als eine geistige Potenz bzw. Macht reflektiert sich in dem Wort. Das Wort ist somit als der eigentliche Urheber bzw. der Bildner des Gedankens zu betrachten. Der Gedanke wird in die sicht- und hörbare Hülle bzw. in das Wort eingekleidet und verflüchtigt sich in die Tat. Und der Gedanke ist der geistige Träger des Wortes. Das Wort kann somit als Ausdruck des unsichtbaren Gedankens bzw. als Mittel zur Sichtbarmachung des Gedankens angesehen werden und ist somit als umgewandelte Energie bzw. als Energieträger zu betrachten (vgl. Mayerhofer, Lebensgeheimnisse und Schöpfungsgeschichte). Das ist wie Salz im Gericht, man kann es drin nicht sehen, man kann es aber schmecken. Obwohl es im Gericht nicht zu sehen ist, ist es doch klar, dass es drin immanent ist bzw. dass es zu schmecken ist.

Auf die energietragende bzw. schöpferische Funktion des Wortes weist Gottfried Mayerhofer in mystischer Sprache mit den folgenden Bemerkungen hin:

„Wort ist nichts anderes als ein verkörperter Gedanke, der zum Begriff gediehen, als Wort sich erst kundgibt, und ebendeswegen ein Schöpfungsakt“ (Mayerhofer, Lebensgeheimnisse: 128).

Nach Mayerhofer befruchtet das Wort den menschlichen Geist wie ein Regentropfen die Erde befruchtet. Wie das Licht für jeden Organismus als treibende Kraft zu dessen Entwicklung und dessen Endzweck beiträgt, ebenso ist das Wort, das auf den menschlichen Geist fällt und dort die schlummernden Geisteskräfte weckt. Er betrachtet und bezeichnet das Wort als „geistiges Samenkorn“, das in dem menschlichen Geist gesät, zur Erkenntnis dient. (vgl. Mayerhofer, Lebensgeheimnisse: 132). Das Wort wird somit als Träger geistiger Potenzen betrachtet:

„Im Worte liegt wie in einem Samenkorn der ewige Keim zu weiterer Saat, im Worte liegt eine ungeheure Triebkraft.“ (Mayerhofer, Schöpfungsgeheimnisse: 178)

Auf die anregende und befruchtende Funktion des Wortes weist auch Goethe im West-östlichen Divan hin. Der Vierzeiler im Buch Hafis bringt die Wechselbeziehung zwischen Wort und Geist bzw. die energietragende Funktion des Wortes in geheimnisvoller bzw. mystischer Sprache zum Ausdruck:

*Sei das Wort die Braut genannt,
Bräutigam der Geist;
Diese Hochzeit hat gekannt
Wer Hafisen preist.*

(Goethe, West-Östlicher Divan, Buch Hafis)

Um den Geist zu befriedigen, braucht der menschliche Geist somit einen Input, einen sinnbeladenen Energieträger. Goethe erkennt den höchsten Wert des Wortes und deutet darauf hin, dass das Wort, das Energie in sich birgt, nicht umsonst gegeben wurde. Das Wort hat einen belebenden Faktor bzw. eine belebende Wirkung und weckt somit die schlummernden Geisteskräfte des Menschen. Sein Anfang und seine Wurzeln liegen somit im Geist und sind somit als Produkt des Geistes zu verstehen. Ein zentrales Problem bzw. die Frage nach der Beziehung zwischen dem Wort und dem Geist kommt hier zum Ausdruck. So lässt sich nachvollziehen, wie das Wort treibend, arbeitend in jedem Geist zu dessen Entwicklung und dessen Endzweck hilft. Das Wort bzw. die Gedanken regen den menschlichen Geist an. Das Wort wird somit als geistige Potenz bzw. sich äußernde Kraft aufgefasst. Das Erkennen dieser Erkenntnis ist dem hoch entwickelten Wesen wie dem

Menschen in der Natur eigen und gehört zur höchsten Erkenntnisstufe in seinem irdischen Bewusstwerdungsprozess.

Will man die energietragende Funktion des Wortes in seiner Grundstruktur erfassen oder die Tragweite, die in einem Wort innewohnt, herausfinden, dann ist der Aspekt Namensschutz oder geschütztes Wort ein höchst geeigneter Ausgangspunkt. Die Geschäftsleute, die das Wort bzw. die Sprache nicht nur unter dem formalen Aspekt als ein Laut- und Zeichensystem auffassen, sondern das Wort für den Menschen als sichtbare oder hörbare Ausdrücke des geistigen Gedankens mit Assoziationskraft betrachten, zielen auf den Gewinn. Das Wort selbst als Lautbild wird in unserem Industriezeitalter als mentales Kapital eingesetzt. Mittlerweile ist das geschützte Wort bzw. die Handhabung des Wortes zum Kapital geworden und taucht als mitbestimmende Produktionskraft auf.

Für jeden Datentransport wird ein Träger gebraucht. Sowie Radiowellen, Schall, Elektrizität und Licht als Datenträger zum Einsatz kommen, kommt auch das Wort bzw. die Schrift als Gedankenträger zur Geltung. Somit ist festzuhalten, dass das Wort für jeden Gedankentransport als Datenträger und für den geistigen Energietransport als Energieträger gebraucht wird. Das Wort als Energieträger taucht hiermit als Ausdruck des unsichtbaren Gedankens bzw. als Mittel zur Sichtbarmachung des Gedankens auf. Wort, Wörter und Worte sind daher als geistige Produkte zu betrachten. Das Wort und die Gedanken des Menschen sind geistiges Produkt und tragen somit geistige Energie. Auch in der religiösen und mystischen Betrachtung wird das Wort als geistige Potenz bzw. sich äußernde Kraft aufgefasst und taucht als umgewandelte Energie bzw. als Energieträger auf. Die Geschichte der Menschheit seit der Erfindung der Sprache ist durch die Wirkung des Wortes auf andere Menschen gekennzeichnet. Nicht nur religiöse und mystische Betrachtungen verweisen auf die energietragende Wirkung des Wortes hin, auch die technischen Errungenschaften wie die Sprachsteuerung, die auf der Technik der Spracherkennung basiert, zeugen von der energietragenden Eigenschaft des Wortes bzw. der Sprache.

Literatur

- Beutler, Ernst: *Goethe West Östlicher Divan*. Carl Schünemann Verlag, Bremen. 1956.
- Dinzelbacher, Peter: Wörterbuch der Mystik. 2. Aufl. Kröner, Stuttgart. 1998.
- Eckhart, Meister: Deutsche Predigten und Traktate. Hrsg. von Josef Quint. Hanser, München. 1963.
- Forsboom, Bernhard: Das Buch Emanuell. Drei-Eichen-Verlag. 1991.

- Gnädinger, Louise: Deutsche Mystik. Manesse Verlag, Zürich. 1996.
- Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster Teil. Philipp Reclam Jun. Stuttgart. 1986.
- Kahir, M.: Das verlorene Wort. Mystik und Magie der Sprache. Turm-Verlag, Bietgheim/Württ. 1960.
- Mayerhofer, Mayor Gottfried:
- Lebensgeheimnisse. Lorber Verlag. 1996.
 - Schöpfungsgeheimnisse. Lorber Verlag. 2003.
- Noerr, Friedrich Alfred Schmid (Hrsg): Meister Eckhart vom Wunder der Seele. Eine Auswahl aus den Traktaten und Predigten. Philipp Reclam Jun. Stuttgart. 1989.
- Riemann, Gerhard (Hrsg): Dschelaleddin Rumi, Offenes Geheimnis. Eine Auswahl aus seinem poetischen Werk. Knauer, München. 1994.
- Santini, Anna (Hrsg): Die Weisheit des Orients. Knauer. München. 1999.
- Schimmel, Annemarie: Der Islam. Eine Einführung. Philipp Reclam Jun. Stuttgart. 1990.
- Swedenborg, Emanuel:
- Himmel, Hölle, Geisterwelt. Eine Auswahl aus dem lateinischen Text in deutscher Nachdichtung von Walter Hasenclever. Swedenborg Verlag, Zürich. 1963.
 - Über das weiße Pferd in der Offenbarung, Kapitel 19, und sodann über das Wort und seinen geistigen oder inneren Sinn aus den himmlischen Geheimnissen. Mittnacht's Verlag, Frankfurt. 1880.
- Weisheit der Völker. Lesebuch aus drei Jahrtausenden. Ausgewählt, zusammengestellt und erläutert von Ingrid Holzhausen. Diederichs. Heinrich Hugendubel Verlag, München. 2000.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

PERSONAL NAMES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: LINGUISTIC CULTURAL ASPECT

Assoc. Prof. Dr. Valentina KALININA*

Latvia is the central country of the Baltic States (Estonia, Latvia and Lithuania). On the world map Latvia is to be found in the north-eastern Europe, on the east coast of the Baltic Sea.

Borders with other countries: Estonia, Russia, Belarus, Lithuania. The capital city is Riga.

On 21 August 1991 Latvia declared the restoration of its de facto independence.

The Latvian language is a Baltic language, which belongs to the Indo-European family of languages. It is considered one of the oldest of the Indo-European languages. It is a non-Slavic and a non-Germanic language, similar only to Lithuanian.

According to the population census carried out in 2000, there are 2 375 339 people in Latvia.

58 % of them are ethnic Latvians

30 % of them are ethnic Russians

4 % of them are ethnic Byelarussians

3 % Ukrainians

2,5 % Poles

Jews, Roma, Tatars, Germans, Estonians and others also live in Latvia.

Latvian is the official language in Latvia.

Russian language continues to function in Latvia. There are schools in Latvia where instructions is in Russian. Thirty-two per cent of all pupils attend such schools. However, in many ways these schools are not typical national minority schools because ethnic Russians as well as many ethnic Byeloruussians, Ukrainians, Poles, Jews and others attend these schools. Pupils receive common training in Russian, but retain their own particular ethnic identity, national traditions and culture. Families especially try to keep their own cultural heritage alive.

* Liepāja University (Latvia)

5 years ago Latvia joined the European Union, this fact was the second after the restoration of independence which increased the role and importance of English in Latvia.

Thus, the concept of languages and intercultural learning has been central in Latvia with its linguistic, ethnic and cultural diversity.

In multicultural society the use of languages should be based on understanding of the relationship between national language and culture. Personal names aren't only the linguistic phenomena, they are vehicles in which culture is directly encoded into the language system.

I've drawn attention to a tradition of using personal names in Latvian and Russian as texts of ethnicity and personal identity.

Language is not only a means of communication, but also an identity symbol of a human being. Anthroponymics is a significant part both of Latvian and Russian languages. A language is a part of culture, and a culture is a part of language; the two are intricately interwoven, so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. That's why anthroponymics is crossing of language, national culture and ethnical identity.

Speaking about coexistence of Latvian and Russian personal names in Latvia it's necessary to point out that traditional official Latvian anthroponymic formula includes two components: first name and surname (*Jānis Silīns*), but traditional complete Russian anthroponymic formula includes three components: first name + patronymic + surname (*Сергей Иванович Орлов*). Patronymic is derived from the father's name with the *special derivation model added ending -ovich/evich* for sons and *-ovna/-evna* for daughters. For example, if the son's name is **Anton**, and the father is **Viktor**, the son will be **Anton Viktorovich**. If daughter is named **Anna**, and her father is **Ivan**, then she will be **Anna Ivanovna**.

Active function of patronymic is the peculiarity of Russian communication. It's the special feature of naming people in Russian. Chronologically the Russians have got the patronymic earlier than surnames (approximately since XII century, while they have got surnames only in XVII – XIX centuries).

There is a different pattern in Latvian. Latvian as usually don't use patronymics, if it's necessary occasionally the construction *Kārļa dēls* (the son of Kārlis) or *Pētera meita* (the daughter of Peter) is used.

Russification during the former Soviet Union led to pushing three component formula on Latvian language.

When the Latvian State was restored the function of the newly reinstated state language was deemed to enhance the norms of Latvian language. Thus, two components construction of naming people has been proclaimed. Many Russians feel a gap losing a patronymic in communication, especially

schoolchildren talking to their teachers, teachers talking to colleagues, staff contacting with a chief and the like. As the extreme point of these views the

titles of some mass media publications could be mentioned: 'Hands of our names!', 'Return our patronymics!'

The Latvian native speakers use only name+ surname. The most popular Latvian man's name is **Jānis**, followed by **Andris**, **Juris**, **Edgars**, **Māris** and **Aivars**.

The most popular Latvian women's names are **Anna**, **Kristīne**, **Marija**, **Inese**, **Inga** and **Ilze**. The majority of Latvian names are local variants of European Christian names, and about ten percent are unique to the Latvian. Many of these traditionally Latvian names represent animals or aspects of nature, such as amber, star, snow.

About half of all Latvian surnames are of Latvian origin: **Bērziņš**, **Kalniņš**, **Ozoliņš**. Most surnames of Latvian origin refer to a particular objects: **Gailis** (Rooster), **Krasts** (Shore), **Sķele** (Sfice).

In Latvian when introduce a person use their name and surname (last name or family name). Comparing with Russian this formula is universal for all communicative situation. For example: "I would like you to meet **Jānis Ozols**".

"I would like you to meet **Ieva Ozola**".

The Latvian community in our country has so called "namesday". On one's namesday, Latvians usually receive greetings, gifts, and flowers, and should expect visits from guests without invitation.

Russian residents mostly don't celebrate the 'namesday', but as we are a multicultural community we usually congratulate our Latvian colleagues and friends on their namesday.

In Russian, most first (given) names have a shortened version: **Mikhail** becomes **Misha**, **Irina** becomes **Ira**. In Latvian language where shortened names are not as common, it is difficult for non Russian native speakers to get used to calling Russians by shortened names instead of full names. Shortttttened names are used without the patronymic. Also, when using the full first name **Mikhail**, **Irina** instead of the shortened version, the patronymic should technically by used, although in our day communication in Latvia you will hear exceptions.

Getting Acquainted. Introductions

In Russian when introduce adults in a formal setting use their full name, patronymic and surname (last name or family name). For example: "I would like you to meet Anton Viktorovich Sergeev". In business meeting, the job title and responsibility would be added. When introducing young people, use the name +surname (last name). For example: "I would like you to meet Anton Sergeev, my student".

- Personal names is a lexical field that isn't only important for the native-speakers (both Latvian and Russian), but also the sign they find important and obligate since it provides an insight into the culture of near-by community.
- Personal names are the significant components of individual and ethnic identities. No doubt, in cross-cultural communication our interpretation of how personal names are used might be shaped both by our own identity and our interlocutor's identity. For all that in any case we aren't entirely free from difficult decisions, however, we still have to gauge the formality of the situation as well our interlocutor's age, position before electing to use first name or first name + patronymic or the title + surname. In this sense, the broader competence is that contributes to the effective intercultural communication. So the understanding is there and the toleration is there.
- Thus, personal names both in Latvian and in Russian are the sign of identity. National personal names have the intricate relationship with background: national history, traditions, belief, culture.
- Each ethnic group faced with interference in personal names from the outside feels the threat of a crisis of identity. The future of linguistic and cultural diversity and tolerance in a multicultural community depends upon the ability to understand that a personal name is the primary meaning of identity in common usage. Any study of language needs to take consideration of personal names functions, how they are used every day in various cases.
- The knowledge of cultural differences and self-knowledge of how we usually respond to those differences can make us aware of hidden prejudices and stereotypes which are barriers to tolerance, understanding, and effective cross-ethnic communication.

REFERENCES

1. Бондалетов, В.Д.(1983). Русская ономастика. – М.: Просвещение. – 224 с.
2. Kramsch, C.(1998). Language and Culture. – Oxford University Press. – 216 p.
3. Lāce, R. (1995). Latviešu valoda 10. – 12. klasei. – Rīga: Zvaigzne ABC. – 376 lpp.
4. Pauliņš, O.& Rozenbergs, J.(1978). Latviešu valodas mācības pamatkurss. – Rīga: Zvaigzne. – 297 lpp.
5. Siliņš, K.(1990). Latviešu personvārdu vārdnīca. – Rīga : Zinātne.
6. Современный русский язык : Учебное пособие для филол. спец. ун-тов (1989) / В.А.Белошапкина, Е.А.Брызгунова,

Е.А.Земская и др.; Под ред. В.А.Белошапковой. – 2-е изд.,
испр. и доп. – М.: Высш.шк. - 800с.

7. Wierzbicka, A.(1996). Язык. Культура. Познание. (Перевод с
англ.яз.) – М.: Русские словари. – 416 с.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ZİYA GÖKALP'İN YENİ HAYAT “MUKADDİMESİ”Nİ “ŞİİR”VE “ŞUUR” KAVRAMLARI ETRAFINDA OKUMA GİRİŞİMİ

Murat KARA*

ÖZET

Ziya Gökalp, kavramlar ile düşünen bir şahsiyettir. Onun manzume ve makaleleri bazı kavramlara dikkat edilerek okunmalıdır. İşte bu çalışmada Gökalp'in, fikirlerini çekirdek halinde sunduğu Yeni Hayat adlı kitabının “mukaddimesi”, “şiiir” ve “şuur” kavramları etrafında yeniden okunmaktadır. Gökalp için “şiiir” ve “şuur” kavramları ne anlama gelmektedir? Yeni Hayat adlı kitabın yazıldığı devir gerçekten “şuur devri” midir? Bu devirde “şiiir” susmuş mudur? Bu sorular bize hem rehberlik etmekte hem de çalışmanın çerçevesini teşkil etmektedir.

ANAHTAR KELİMELELER: Ziya Gökalp, Yeni Hayat, şiiir, şuur, mukaddime.

ABSTRACT

Mr. Ziya Gökalp is the person who considers with the concepts. His poems and articles should be read by taking into account some concepts. Here! in this study, the “introduction” of the book named Yeni Hayat (New Life) in which he presented his notions as a seed is read again around the concepts “poem” and “consciousness”. What do “poem” and “consciousness” mean for Mr. Gökalp? Is it really “the consciousness period” when the book named Yeni Hayat was written? In this period, did “poem” remain silent? These questions both guide us and constitute the framework of the study.

KEY WORDS: Ziya Gökalp, Yeni Hayat(New Life), poem, consciousness, introduction.

Ziya Gökalp, son yüzyılda Türkiye'nin yetiştirdiği önemli fikir adamlarından birisidir. Çoğu edebiyat tarihçisinin belirttiği gibi, “Türkiye Cumhuriyeti'nin teessüsünde Atatürk'ün askerî ve politik alandaki rolünü ve ehemmiyetini, fikir ve edebiyat sahasında” üstlenen Ziya Gökalp, “modern Türkiye'ye şekil veren temel düşünce ve müesseselerden birçoğunun fikir babası”dır.¹ Gökalp, “Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muâsırlaşmak”

* Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, kara-murat48@hotmail.com

¹ Mesela, M.Kaplan ve Ş.Aktaş bu görüştedirler: Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, Haz. M.Kaplan, “Ziya Gökalp'in Hayatı ve Eserleri Hakkında Birkaç Söz”, MEB Yay., 5.b.,

mefkûrelerini zihninde özümsemiş, hayatında tatbik etmiş, bu üç ana “mefkûre”nin dalları sayılabilecek prensipleri ile yeni devletin “fikri temellerini” atmış, “imparatorluk devrinden millet devrine” geçişi hazırlamıştır.² Bu yönüyle o, sadece bir şair değildir. Her ne kadar kendi döneminde, yazmış olduğu bazı manzumeleri ile büyük bir etki yapmış olsa da³, o aslında bir fikir adamı, bir sosyolog olarak karşımızda durmaktadır. Zaten, ona göre, devir de böyle olmayı zorunlu kılmaktadır; çünkü, “şuur devri”dir ve bu devirde sanat, halkı terbiye etmek için, halk için, “halka doğru” yapılmalıdır. Bu amaçla şiir, muhtevanın emrine verilmelidir.

Gökalp’in bu amacının ilk kıvılcımı ve ilk hareketi “‘Yeni Lisan’ Davası”, ilk yüksek sesi “Turan” adlı manzumesidir. Ancak, bu amaca en çok hizmet eden eseri bizce *Yeni Hayat* adlı kitabıdır. Gökalp, bu kitabında, 1908-1918 yılları arasında bulduğu birtakım “yeni kıymetler”i, “vezin ve kafiye kisvesi” altında ortaya koymuştur. Kurulan yeni devletin fikri temellerini atma görevini üstlenmiş olan bir şahsiyetin, bu devletin “iktisadî, ailevî, bediî, felsefî, ahlakî, hukukî, siyasî” ve dinî bir takım meselelerine el atması, bu konularda fikir yürütmesi tabii ki normaldir. Ziya Gökalp de bu fikirlerini çeşitli makalelerinde ve kitaplarında belirtmiş olmakla birlikte, *Yeni Hayat* adlı kitabında da tespit etmektedir. Fakat Gökalp, bu manzumelerinde belirttiği fikirleri, makalelerinde ayrıntılı bir şekilde işlediği halde, neden böyle bir kitap yazma ihtiyacı duymaktadır? Bu sorunun cevabı *Yeni Hayat* adlı kitabın başında bulunan “mukaddime”⁴ mahiyetindeki metinde saklıdır. Gökalp şöyle demektedir:

“ Şuur devrinde şiir susar, şiir devrinde şuur seyirci kalır./ İçinde bulunduğumuz zaman, galiba, birinci devreye aittir: Şairler Mûz’lerinden uzak düşmüş, vezinle kafiye şuurulu müteşâirler eline geçmiş.../ Bu hali çocukların hayatında da görürüz: Ders saatleri arasında oyun fasılaları var... Aynı zamanda çocuk terbiyesinde bir takım dersler oyun tarzında

ÜNİVERSİTESİ

İst.2004, s.1.; Şerif Aktaş, *Yenileşme Dönemi Türk Şiiri ve Antolojisi(1860-1920) 1.*, Akçağ Yay., Ankara 1996, s.152. Ziya Gökalp’in, Türk devrimi ve Atatürk üzerinde bir etkisinin olup olmadığı konusunda bazı tartışmalar da yapılmıştır. Bu konuda olumlu görüş belirtenler yanında olumsuz görüş belirtenler de olmuştur.Örneğin bkz. Ali Yaşar Sarıbay, “Ziya Gökalp ve Türk Devrimi”, *Ziya Gökalp İçin Yazılanlar-Söylenenler*, Haz. Şevket Beysanoğlu, C.III., Ankara 1978, s. 436.

² Bu noktada aklımıza şöyle bir soru gelebilir: Gökalp bu gücü nereden alıyordu? Ona bu nüfuzu veren neydi? Bu konuda M.Kaplan da Ş.Aktaş da onun mistik yönü üzerinde durmaktadırlar (M.Kaplan, “Ziya Gökalp ve Mefkûrecilik”, *Ziya Gökalp İçin Yazılanlar-Söylenenler*, s. 436; Ş.Aktaş *Yenileşme Dönemi Türk Şiiri ve Antolojisi(1860-1920) 1.*, Ankara 1996, s.152.) .

³ Nitekim,“ kurtarıcı bir mefkûre”nin “ilk kıvılcımı” olarak adlandırdığı ve sürrekli olarak onda bulunan esasları “açıklamak ve tefsir etmekle” uğraştığını söylediği “Turan” adlı manzumesinin dönemin siyaset ve fikir adamları üzerinde nasıl bir etki bıraktığına bir çok edebiyat tarihinde değinilmiştir.

⁴ Bu kavramlaştırma –metnin aslında yoktur- bize aittir.

verilir. Bunun gibi, halk terbiyesinde de bâzı fikirlerin vezin kisvesinde arz edilmesi fena mı olur?⁵

“Şuur Devri” Ne Demektir?

Yeni Hayat adlı kitabın yazıldığı yıllarda Servet-i Fünûn sanat anlayışı henüz tam olarak etkisini kaybetmiş değildir. Onlarla birlikte onlardan etkilenen Fecr-i Âtî şairleri de sanat anlayışlarına uygun şiirler yazmaya devam etmektedirler. O halde Gökalp, bu kitabın “mukaddime”sinde “şiir” ve “şuur” kavramlarını kullanırken neyi kastetmektedir? Devir gerçekten “şuur devri” midir? Bu devirde “şiir” neden susmuştur? Şairler “Müz’lerinden”(sanat perilerinden) neden uzak düşmüştür? “Şiir” devrinde neden “şuur” seyirci kalır?

“Şiir” ve “şuur” kelimelerinin sözlükteki manalarına baktığımız zaman şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: Aynı kökten gelen her iki kelimenin de karşılığı “anlama”⁶dır. O halde “şiir”⁷ aslında bir “şuur” işidir. Yani “şiir”, “şuur”suz yazılamaz; “şuur”suz yazılan bir şiir “şiir” değildir.⁸ Bunu söylerken maksadımız, “şiir devrinde şuur seyirci kalır” diyen Ziya Gökalp’in böyle bir şeyin farkında olmadığını iddia etmekten ziyade- ki, onun sadece kendisi ve nesli için “mütaşair” kavramını kullanması bile aslında gerçek şiirin farkında olduğunu gösterir- bu kelimelerin aslında birer kavram olduğunu ve sözlük ve terim anlamlarının yanında farklı manalara işaret ettiğini ifade etmeye çalışmaktır.⁹

Mehmet Kaplan “şuur” kavramı ile ilgili olarak şunları söylüyor:

“Bir şeyin bir varlık olarak ortaya çıkması onun bilinmesine bağlıdır. Varlığı şuur aydınlatır. Bir kıymetin gerçekleşmesi de onun daha önce tasavvur edilmiş, heyecanla istenilmiş olmasını şart koşar.”¹⁰

Ziya Gökalp, “yeni hayat” kavramı altında bir takım “yeni kıymetler”den bahsetmektedir. Bu kıymetlerin varlık olarak ortaya çıkması onların bilinmesine, halkın şuurulu bir şekilde onları idrâk etmesine bağlıdır. Gökalp *Türkçülüğün Esasları*’nda şöyle diyor:

⁵ Ziya Gökalp, *Yeni Hayat/Doğru Yol*, haz. Müjgan Cunbur, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1976, s. 7.

⁶ Ferit Develioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, 17. b., Ankara 2000.

⁷ Bu kavramların anlam çerçeveleri için şu kitaplara bakılabilir: D.Aksan, *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Engin Yay., 3.b., Ankara 1999; H.Akay, *Şiir Âlâmetleri*, 3F Yay., İst.2006.

⁸ Gökalp ve neslinin eleştirdiği Servet-i Fünûn şairleri bile yapmış olduklarının şuurundadırlar. “Batı kaynaklı birtakım nazım şekillerini (Sonnet, Terzarima vb.) getirerek başarılı örneklerini verenler, Servet-i Fünûncular olmuştur (H.Akay, *Servet-i Fünûn Şiir Estetiği*, Kitabevi, İst.1998, s171).

⁹ Gökalp, manzum ve makalelerinde bazı kavramları dikkatle kullanır, o nedenle, bunlara bilhassa dikkat etmek ve değerlendirmeyi ona göre yapmak gerekir. *Yeni Hayat*’ta “muasırlaşmak”, “mefkûre”, “hars”, “medeniyet”, “Tûran”, “Lisan” vb. kavramları kullanmış ve açıklamıştır. “Şiir” ve “şuur” kavramları da böyledir.

¹⁰ M.Kaplan. “Ziya Gökalp ve Mefkûrecilik”, *Ziya Gökalp İçin Yazılanlar-Söylenenler*, s. 441-442.

“Meselâ, Meşrutiyet’ten önce de memleketimizde işçiler vardı. Fakat, bunların kolektif şuurunda ‘Biz Türk milletiyiz’ kavramı bulunmadığı için, o zaman Türk milleti de yoktu. Çünkü bir zümre, fertlerinin ortak vicdanında şuurlu bir surette idrak olunmadıkça, sosyal bir zümre mahiyetini hâiz olamaz.”¹¹

Ona göre, “sosyal hadiseler mutlaka, mensup buldukları zümrenin kolektif vicdanında şuurlu idrakler halinde bulunmalıdır”. Nitekim, “biz Türkiyelilerin kolektif vicdanımızda ‘Türk milletindeniz, İslâm ümmetindeniz, Batı medeniyetindeniz’ tasavvurları açık ve seçik görünüşler halinde belirmeye başlayınca, bütün sosyal hayatlarımız değişmeye başlayacaktır”.¹²

İşte Gökalp’in “şuur” kavramıyla neyi kastettiği burada açığa çıkmaktadır: “Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak”. Yani “şuur devri”, “Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak” devridir. Daha doğru bir ifade ile “halkı terbiye” etmek maksadıyla “vezin kisvesi” altında, “yeni hayat” kavramıyla bize sunulan birtakım “yeni kıymetler” bu üç kavramın açılımlarıdır. Birol Emil, Gökalp’e kadar gelen bir “çağdaş medeniyeti benimseme geleneği”ni anlatırken, II.Meşrutiyet’ten sonra Osmanlı Devleti’nin dayandığı siyasî ve dîni ideolojilerin iflas ettiğini- nitekim, “Balkan Savaşı’nda Osmanlılık, 1.Dünya Savaşı’nda İslâmcılık”- Türk aydınının tutunabileceği tek ideolojinin “Türkçülük” ve onun da yaşayabilmesi için “medeniyetçilik”in kaldığını söylemektedir. Hattâ ona göre:

“Türkçülüğün, kökleri eski mitolojisine kadar uzanan efsanevî kolu da, Enver Paşa’nın Kafkaslar’da yetmiş bin Türk’ü karlara gömmesiyle, ancak Cumhuriyetten sonra, Atatürk’ün tarih görüşünde ortaya çıkmak üzere prestijini kaybetmişti.(..) İşte Ziya Gökalp, II. Meşrutiyet sonrasında o fikir, ideoloji, siyaset ve edebiyat anarşisi ortasında imparatorluk batarken, bu mahşerden kurtarılabilecek herşeyi kurtarmaya çalıştı ve büyük sezgisıyla, bu enkaz üzerinde kurulacak yeni Türkiye’nin ideolojisini buldu: ‘Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak.’”¹³

Birol Emil, aynı yazısında Gökalp’in “Türk milletindenim, İslam ümmetindenim, Garp medeniyetindenim” düsturunu bir “amentü”¹⁴ olarak kavramlaştırmakta; Ahmet Hamdi Tanpınar da Ziya Gökalp’in bu üç kavramını isim yaptığı kitabı¹⁵ için “ilmihal”¹⁶ kavramını kullanmaktadır. Tanpınar, bu eserin daha sonra *Türkçülüğün Esasları* şeklinde genişlediğini

¹¹ Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, Haz. M.Kaplan, MEB Yay., 5.b., İst. 2004, s.72-73.

¹² a. g. e., s. 73.

¹³ Birol Emil, “Ziya Gökalp’de ‘Muasırlaşmak’ Fikri ve Öncesi”, *Türk Kültür ve Edebiyatından-2/ Şahsiyetler*, Ankara, s.174

¹⁴ a. g. e., s. 165.

¹⁵ Ziya Gökalp, *Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak*, Haz. İ.Kutluk, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1976.

¹⁶ A.H.Tanpınar, *Edebiyat Üzerine Makaleler*, haz. Z.Kerman, Devlet Kitapları, İst. 1969, s. 105.

söylemekte, Hasan Akay da, *Türkçülüğün Esasları* için “bir çeşit âmentü”¹⁷ ifadesini kullanmaktadır. Bu kavramlaştırmalar her iki esere bir çeşit kutsallık kazandırmakla birlikte bu eserlerin özellikle o dönem açısından ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu da ortaya koymaktadır. Tabii bu kavramlar, boşuna kullanılmamıştır. Bunların açılımları ayrı bir araştırma konusudur. Fakat eğer, *Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak* bir “ilmihal”, *Türkçülüğün Esasları* “bir çeşit âmentü” ise, *Yeni Hayat* da bu “âmentü” ve “ilmihal”de bulunan esasları vecidli bir şekilde ortaya koyan, halka “teblig” eden, bestelenmeye müsait bir çeşit “ilâhî kitabı”dır.

Bu üç ana “mefkûre”, Ziya Gökalp’in fikirlerinin anahtarı konumundadır. Ayrıca, bu “mefkûre”lerin temelinde de “millî” kavramı yatmaktadır. Yani, devir, “millî”leşme devridir. Bunun da gerçekleşmesinin yolu, Türk milletinin kendi varlığının farkına varmasından, kendini “anlama”ından, yani tek kelime ile “şuur”lanmasından geçmektedir. Fakat, burada “millî” kavramını kullanmamız yanlış anlaşılmalıdır. Amacımız bu üç “mefkûre”yi tek bir kavrama indirgemek değildir. Zaten, bu üç ana “mefkûre” birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Gökalp için de “millî” olmanın bazı şartları vardır ki¹⁸, bunlar, “Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak”tır. Onun bu formülünü oluşturan kavramlar birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Çünkü, her bir kavram tek başına bir işe yaramaz. İşte bu noktadan hareket eden Birol Emil, bu bütünlüğü Gökalp’in sisteminin yeniliğine ve doğruluğuna bir delil olarak göstermektedir.¹⁹

Burada başaka bir tesbite de değinmek istiyoruz. Hasan Akay, 1911 sonrasının göstergesinin “millî uyanış” kavramı olduğunu söyledikten sonra şöyle bir tespitte bulunmaktadır: “Millî uyanış”ın görünen ilk işareti ‘lisan davası’dır. ‘Lisan davası’nın arkasında gerçekte ‘yeni insan, yeni hayat ve yeni tabiat’ davası vardır. Buradaki ‘yeni’, ‘millî’ anlamına gelmektedir. Bu anlam, Servet-i Funûn ve Fecr-i Âtî’ninkilerden farklıdır. Bu dönemin edebiyatçıları -Millî Edebiyatçıları- sanatsal ve gerçek anlamda ‘yeni’nin peşinde değildiler. Onlar sadece düşünce ve ilke bazında ‘yeni’nin peşine düşmüşlerdir. Aslında ‘yeni’nin peşine düşerken onlar, ‘millî’ olanın peşindedirler.”²⁰

Görüldüğü gibi bu dönem sanatçıları için “millî” kavramı da doğrudan doğruya “yeni” anlamına gelmektedir. O halde Gökalp’in “Yeni Hayat” adlı kitabını, “yeni-millî-hayat” biçiminde bir formülle açıklamak herhalde yanlış olmayacaktır.

¹⁷ H.Akay, *Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatında Yeni Fikirler*, Kitabevi, İst. 1998, s. 25.

¹⁸ Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*’nda “Estetik Türkçülük” bahsinde edebiyatımızın “millî”leştirilmesi için “halka doğru” gitmenin yanı sıra “Batıya doğru” gidilmesi gerektiğini de söylemektedir.

¹⁹ Emil, “Ziya Gökalp’de ‘Muasırlaşmak’ Fikri ve Öncesi”, *Türk Kültür ve Edebiyatından-2/ Şahsiyetler*, Ankara, s.177.

²⁰ H.Akay, *Yeni Türk Edebiyatı VII/ Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı Ders Notları*, Sakarya 2004.

“Şiir” Kavramının Gökalp İçin Anlamı Nedir?

Ziya Gökalp, sanata karşı değildir, fakat, onun anladığı sanat farklıdır ve bu anlayışın temelinde de yine “millî” kavramı vardır. Gökalp, sanatı da kendi tarihinde arar. Ona göre eski Türklerde estetik zevk çok yüksektir:

“Turfan’da keşfedilen mermer heykeller hiç de Yunan heykellerinden aşağı değildir.”... “Türk masallarıyla halk şiirlerinin güzelliği de Türklerin estetik sahasında büyük bir kabiliyete malik olduklarını gösterir.”²¹ Aynı zamanda eski Türklerin vezni de hece veznidir. Gökalp, bu ve bunun gibi örneklerden hareket ederek “millî vezin”, “millî edebiyat”, “millî musiki” gibi kavramlar kullanmaktadır. Ayrıca ona göre, “dans, mimari, nakkaşlık, ressamlık, hattatlık, marangozluk, demircilik, çiftçilik, boyacılık, çulhacılık, halıcılık, kilimcilik vs.” gibi sanatlar da halk tarafından ortaya çıkarıldığı için tamamı ile “millî”dirler.²²

İşte bu noktada Gökalp’in “şiir” kavramıyla neyi kastettiği açığa çıkmaktadır: “Sanat için sanat.” Gökalp, şiire karşı değildir; fakat, sadece sanat için yazılan şiire karşıdır. O halde, “sanat” kim için, nasıl yapılmalıdır? Onun buna verdiği cevap şudur: “Sanat, ‘halk için’, ‘halka doğru’ yapılmalıdır”

“‘Halka doğru gitmek’, ne demektir? Halka doğru gidecek olanlar kimlerdir?

Bir milletin aydınlarına, fikir adamlarına o milletin “seçkinler”i adı verilir. Seçkinler, yüksek bir eğitim ve öğretim görmüş olmakla, halktan ayrılmış olanlardır. İşte halka doğru gitmesi lâzım gelenler bunlardır”²³

Görüldüğü gibi, Gökalp’in “halka doğru” gitmesini istediği kişiler, “seçkinler”, yani “okumuşlar”dır. Fakat, bunlar neden “halka doğru” gitmelidirler. Gökalp’e göre, bunun iki sebebi var:

- “1) Halktan millî kültür terbiyesi almak için, halka doğru gitmek.
- 2) Halka medeniyet götürmek için, halka doğru gitmek.”²⁴

Gökalp, Yeni Hayat kitabındaki “Dehâ” adlı manzumesinde, “okumuşlar”ın, “millî kültür”ü öğrenmesi için “halka doğru” gitmesini ister:

Okumuşlar! Bırakınız gururu
Millî harsı öğreniniz millettten!..
O vicdandır, sizse onun şuuru;
Köksüz şuur uzak değil cinnetten

Doğru san’at, doğru ahlâk, doğru din
Hep ondadır halk içine dalınız;
Dâhî gibi her hatâdan pâk, emin

²¹ Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, s. 140-141.

²² a. g. e., s. 147.

²³ Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, s. 46.

²⁴ a. g. e., s. 47.

Olmak için feyzi ondan alınmaz! ”

Bu manzumede *Türkçülüğün Esasları*’nda olduğu gibi, “medeniyet götürmek için halka doğru gitmek” maddesi yoktur. Fakat, burada Gökalp, kendisine uyulan yön olarak “halk”ı göstermektedir. Bu bağlamda “okumuşlar”ın gururu bırakmalarını, “millî hars”ı öğrenmek için “millet”e gitmelerini istemektedir. Çünkü “halk” bir vicdandır, “okumuşlar” ise onun şuurudur. Kökü “halk”a bağlı olmayan bir şuur, cinnetten uzak değildir. “Millî kültür” bazı sosyal hayatlardan oluşur. Dolayısıyla halktan “millî kültür” alınırken bu sosyal hayatlar da alınacaktır. İşte sanat, ahlâk, din, gibi sosyal hayatların doğru olanları hep “halk”ıdır. Bu yüzden “seçkinler” mutlaka “halka doğru” gitmelidirler. Dâhî olmak için de mutlaka feyzi “halk”tan almalıdırlar. Çünkü, “seçkinler”in çocukken almış oldukları terbiyede “millî kültür” yoktur:

“Seçkinlerin çocukken aldıkları terbiyede millî kültür yoktu. Çünkü içinde okudukları mektepler, “halk mektebi” değildi, “millî mektep” de değildi. Bu sebeple milletimizin seçkinleri millî kültürden mahrum olarak yetiştiler, millîlikten uzaklaşarak yetiştiler.”²⁵

O halde, seçkinlerin ne yapması gerekmektedir?

“... Bir taraftan halkın içine girmek, halkla beraber yaşamak, halkın kullandığı kelimelere, cümlelere dikkat etmek. Söylediği atasözlerini, geleneğe yaşayan hikmetleri işitmek. Düşünüşündeki tarzı, duyusundaki üslubu tesbit etmek. Şiirini, mûsikisini dinleyerek, raksını, oyunlarını seyretmek. Dinî hayatına, ahlâkî duygularına nüfuz etmek. Giyinişinde, evinin mimarisinde, mobilyalarının sadeliğindeki güzellikleri tadabilmek. Bundan başka, halkın masallarını, fıkralarını, menkıbelerini, ‘tandîmâme’ adı verilen eski töreden kalma inanışları öğrenmek. Halk kitaplarını okumak. Korkut Atadan başlayarak âşık kitaplarını Yunus Emre’den başlayarak tekke ilâhilerini, Nasreddin Hoca’dan başlayarak halk nüktecilğini, çocukluğumuzda seyrettiğimiz Karagözle orta oyununu aramak, bulmak lâzım. Halkın *cenknâme*’ler okunan eski kahvelerini, ramazan gecelerin, cuma *ârifâne*’lerini çocukların her yıl sabırsızlıkla bekledikleri coşkun bayramlarını yeniden diriltmek, canlandırmak lâzım. Halkın sanat eserlerini toplayarak millî müzeler vücûda getirmek lâzım. İşte, Türk milletinin seçkinleri, ancak uzun müddet halkın bu millî kütür müzeleri ve mektepleri içinde yaşadıkdan ve ruhları tamamîyle Türk kültürü ile dolduktan sonradır ki *millîleşmek* imkânına kavuşurlar.”²⁶

Gökalp, “Dehaya Doğru” adlı makalesinde de “halka doğru” giden mütefekkir ve sanatkârlar için “millî güzîdeler” kavramını kullanır.

“Bir milletin mütefekkir ile sanatkârları dinî, ahlâkî, bedîi duygularda halkın temsilkâr fertleri olursa onlara *millî güzîdeler* namı verilir. Millî güzîdeler vücûda gelince, onların da eserleri orijinal olur.”²⁷

²⁵ *Türkçülüğün Esasları*, s. 47.

²⁶ a. g. e., s. 47-48.

²⁷ Gökalp, “Dehaya Doğru”, *Makaleler VII*, Ankara 1982, s. 16.

Şimdi de Gökalp'in şaire nasıl baktığını ve ondan ne istediğini ortaya koymaya çalışalım. Gökalp, "Sanat" ve "Asker ile Şair" adlı manzumelerinde şairlere seslenmektedir. "Sanat"²⁸ manzumesi şöyledir:

"Dinle, yeni şair! eski ozanı,
Okuyor yürekten Altun Destan'ı...
Deme 'Kopuz kırık, yoktur çalanı'
Çalgı gönül sesi, kopuz bir ağaç.
(...)

Diyor ki: 'Siz Parnasse, biz Ortaç eri,
Bizden olan her fert görür ileri,
İğreti san'attan, millî hüneri
İstemez yabancı eserlerden baş!

Aruz sizin olsun, hece bizimdir,
Halkın söylediği Türkçe bizimdir,
(Leyl) sizin, (şeb) sizin, (gece) bizimdir.
Değildir bir mâna üç ada muhtaç.

Irmağız, her akan sele uymayız,
Şarktan Garp'tan esen yele uymayız,
El uysun bize, biz ele uymayız,
Biz dilmaç değiliz, yalvacız yalvac."

Burada "yeni şair"²⁹ ile "eski ozan" karşılaştırılmakta ve bu karşılaştırma sonunda da "yeni şair", "eski ozan"ın yoluna davet edilmektedir. "Eski ozan"ın şiirdeki özellikleri şunlardır:

- Hece veznini kullanır.
- Arapça ve Farça kelimeleri değil, halkın kullandığı Türkçe kelimeleri tercih eder.
- Şark ve Garp'tan gelen hiçbir akımdan etkilenmez. Onun kaynağı doğrudan doğruya "halk"tır. Yani "eski ozan", "halka doğru" gitmektedir.

Bu özellikleriyle Gökalp, bizzat kendisi ve kendi görüşünü benimseyen şairleri tarif etmektedir ve "yeni şairlerin de parnasizm" ve "sembolizm" gibi akımları bırakıp "halka doğru" gitmeleri gerektiğini söylemektedir.

"Asker ile Şair"³⁰ adlı manzumede ise şair, asker ile karşılaştırılmaktadır:

"Galiçya'da siperinde uyuyan

²⁸ Gökalp, *Yeni Hayat/Doğru Yol*, s. 25.

²⁹ Gökalp "yeni şair" derken adeta Servet-i Fünûn ya da Fecr-i Âtî şairlerini kastetmektedir.

³⁰ Gökalp, *Yeni Hayat/Doğru Yol*, s. 38.

Bu nefere dikkatle bak, ey şair!
Şair odur, senin yazın hep nesir,
Uyuyan sen, odur sezen ve duyan.

Şair odur, çünkü onun kalemi,
Uyurken de düşmez asla elinden,
Kalbindeki bütün zevki, elemi
İlham ona, vatanından, ilinden.

Vatanını unutmaz hiç kalbi,
Uyursa da cenksiz kalmaz ru'yası;
Bebeğiyle yatan küçük kız gibi
Hep göğsünde durur nazlı bombası.
O belki de biraz sonra vatanın
Selâmeti için şehid olacak,
Onun kazandığı adsız bir şanın
Gölgesiyle tarihimiz dolacak.

O orada senin için kanını
Seve seve akıtırken, ey şair!...
Sen, ne için ona birkaç ânını,
Vakf ederek yazmıyorsun bir şiir?

O seni için hayatını verirken
Üşenirsin ona destan yazmağa,
Haktır almak kalemini elinden
Ve göndermek ona mezar kazmağa.”

Gökalp, bu manzumede askeri, şairden öne geçirmekte, asıl şairin asker olduğunu söylemekte ve en sonunda şairlerden askerler için şiir yazmalarını istemektedir. Fakat, Gökalp'in asıl anlatmaya çalıştığı şey bu değildir. Evet, asker siperinde uyumaktadır; fakat, uykuda olduğu halde asıl sezen ve duyan odur. Belki birazdan canını, “vatan”ı için feda edecektir. Bu kavram oldukça önemlidir. Yani asker, her şeyi “vatan” için yapmaktadır. Onun “kalbindeki bütün zevki, elemi”, vatanından gelmektedir. İşte Gökalp'in askeri şairden öne çıkarmasının sebebi budur. Gökalp'in asıl anlatmaya çalıştığı şey, şairin de bir nevi asker olması, onun gibi hissetmesi ve duyması, daha doğru bir ifade ile “asker-şair” olmasıdır. Ona göre, şair, “vatan”ı için yazmalıdır. Onun anladığı şairlik ve şiir budur. O, sırf sanat için yazılan şiire karşıdır, şiir “halk için”, “halka doğru” yazılmalıdır. O

halde, “Sanat” manzumesinde bahsettiği “eski ozan” böyledir ve “yeni şair” de böyle olmalıdır. Çünkü içinde bulunulan devir bunu gerektirmektedir.³¹

Sonuç Olarak

Mukaddimeden anlaşıldığı gibi, Gökalp’in amacı halkın terbiye edilmesidir ve bunun için- hiç de oyun olmayan, ciddi, önemli- bazı fikirler “vezin kisvesinde” sunulmuştur. Çünkü, bu manzumelerin muhatabı doğrudan doğruya “halk”tır ve bu manzumeler bu şekilde, âdeta halkın dilinde pelte yapılmak istenmekte, tabiri caizse sloganlaştırılmaktadır. Onun amacı, halkı “şuur”landırmaktır ve Gökalp, sanatı- özel manada şiiri- bu devirde amacına hizmet edecek en iyi araçlardan birisi olarak görmektedir. O halde kitap içinde bulunan manzumeleri “şiir” ve “şuur” kavramlarına dikkat ederek okumak gerekir. Evet, devir “şuur devri”dir. Yani “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak”, daha doğru bir ifade ile “milli”leşmek devridir. Bu devirde şiir susmuş değildir; fakat Gökalp’in anladığı mânâda bir şiir değildir bu. Çünkü ona göre sanat, “halk için”, “halka doğru” yapılmalıdır. İşte bu amaç için çalışan, “vezinle kafiye”yi eline geçirmiş “şuurlu müteşair”(şairlik taslayan; şairimsi, şair gibi)lerden birisi olan Ziya Gökalp, “mefkûrecilik” kuvvetinden faydalanarak, “yeni hayat”ın hususiyetlerine ait olan bir takım “yeni kıymetler”i araştırmış, bulmuş ve bunları kafiye ve “vezin kisvesinde”, *Yeni Hayat* adlı kitabında bulunan manzumelerinde ifade etmiştir.

KAYNAKÇA

- AKAY, Hasan, *Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatında Yeni Fikirler*, Kitabevi, İst. 1998
- AKAY, Hasan, *Yeni Türk Edebiyatı VII/ Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı Ders Notları*, Sakarya 2004.
- AKTAŞ, Şerif, *Yenileşme Dönemi Türk Şiiri ve Antolojisi(1860-1920) 1.*, Akçağ Yay., Ankara 1996
- DEVELİOĞLU, Ferit, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, 17. b., Ankara 2000
- EMİL,Birol, “Ziya Gökalp’de ‘Muasırlaşmak’ Fikri ve Öncesi”, *Türk Kültür ve Edebiyatından-2/ Şahsiyetler*, Ankara,
- GÖKALP, Ziya, “Dehaya Doğru”, *Makaleler VII*,Ankara 1982
- GÖKALP, Ziya, *Türkçülüğün Esasları*, Haz. M.Kaplan, “Ziya Gökalp’in Hayatı ve Eserleri Hakkında Birkaç Söz”, MEB Yay., 5.b., İst.2004

³¹ Gökalp’in “yeni şair”i çağırdığı bu yolun Servet-i Fünûncuların şiir anlayışına göre, şiirsiz ve şairsiz bir yol olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim, onların anlayışına göre, “sanat, sanat için” yapılmalıdır.

GÖKALP, Ziya, *Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak*, Haz. İ.Kutluk, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1976.
GÖKALP, Ziya, *Yeni Hayat/Doğru Yol*, haz. Müjgan Cunbur, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1976
TANPINAR, Ahmet Hamdi, *Edebiyat Üzerine Makaleler*, haz. Z.Kerman, Devlet Kitapları, İst. 1969



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

INDIRECT LANGUAGE USE IN TURKISH COFFEE CUP READING

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KARATEPE* - Eylem ÜLBEĞİ**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to explore indirect language use in coffee cup reading practices which are among common communication situations in Eastern cultures like Turkish. It argues that Turkish coffee cup readers use indirect language as a means of rapport management (Tannen, 1986). It investigates the use of indirect language as a means of rapport-building in 12 coffee cup reading recordings the total length of which is approximately 110 minutes. Participants are two men and 19 women, 10 of whom were fortune-tellers and 11 are those whose fortune is read via coffee cup. The recordings were fully transcribed. The indirect utterances were classified according to their functions.

Analysis of the data reveals ten categories of indirect utterances: (1) standard language: idiomatic expressions and routines, (2) metaphors and stereotypes, (3) questions and tag questions, (4) probability expressions: lexical hedges and fillers, (5) discourse particles, (6) numerical expressions, (7) indefinite pronouns, (8) unidentified sources of propositions, (9) conjunctions and (10) conditionals. It appears that our participants frequently use these indirect utterances. The results seem to meet our prediction and support the idea that indirect language appears to be employed quite frequently to both establish and manage rapport in interaction during coffee cup reading sessions.

Key Words: indirectness, rapport, coffee cup reading.

INTRODUCTION

Ceremonial Turkish coffee making and drinking tradition is very different to the one in Western countries. Nonetheless, it shares many characteristics with what they have in the Middle Eastern countries. A coffee cup reading session following coffee drinking is regarded as the most enjoyable and

*Uludağ University E.I.T Department, Bursa. ozlem1@uludag.edu.tr

** 28 Haziran İlköğretimi Okulu, İzmit, eylem.yesilyurt@gmail.com

complementary part of this entire coffee drinking ceremony. Having a cup of Turkish coffee is regarded as a good excuse for a friendly chat. The conversation which is initiated with a cup of coffee can develop in many directions. No matter what direction it leads to, most of the time, conversationalists will be compelled to read one another's cup. This is an important part of this entire activity.

In the process of coffee cup reading various meanings are attached to forms of the residue (telve) left at the bottom and side walls of the cup. Sheehan (2003: 129) explains the coffee cup reading procedure in his book "Turkey" as follows:

"Legend has it that Turks can tell your fortune by examining the residue of the coffee at the bottom of your cup. After consuming your coffee, cover your cup with a saucer and swirl it clockwise three times. Let the coffee settle for a while. Your future can be told by reading the shapes formed from the residue."

The fortune teller should be very creative to invent relevant stories. This is what makes the entire process enjoyable. While doing this, the language choices s/he makes bound to be indirect, vague and indefinite in its nature.

This is not to deceive and humour the recipient. It is done for more social purposes. The present study will investigate the usage of indirect and vague language use in traditional coffee cup reading. The study will also argue that this usage of this kind language is part of a game where both participants contribute to establish rapport.

The study will draw from interpretations of Politeness and Indirectness in the works of Brown and Levinson (1987) and Lakoff (1973). It is argued that politeness in language increases with the use of indirectness because indirectness can help lessen the feeling of being forced or imposed on. In other words, indirectness gives more opportunity to refuse and minimise the speaker's imposition on the hearer.

Based on Goffman's (1967) analysis of face and face work and Lakoff's work on politeness, Brown and Levinson (1987 and 1987) developed their theory of face. They assume that 'all competent adult members of a society have "face"¹'. Brown and Levinson (1978 and 1987) propose that face is comprised of two basic and universal desires: positive and negative face. Negative face is 'the desire to be unimpeded in one's actions' and positive face is 'the desire (in some respects) to be approved of'. In Lakoff's terms Brown and Levinson's negative politeness is equivalent to Rule 1: *Don't impose* and Rule 3: *Be friendly* enhances positive face of the speaker and the hearer. Like Goffman, Brown and Levinson argue that people might lose

¹ Described by Goffman, 1967:5.

face or threaten the face of other people during the course of social interaction. Many of the acts people perform are intrinsically face threatening. Most acts of interaction involve some risk of face loss, but particularly “those acts that by their nature run contrary to face wants of the addressee and/or of the speaker” are called “face-threatening acts (FTAs)” (1967: 69). When a face-threatening act is involved, people employ conversational implicature and often violate the cooperative principle of conversation. Overall, then, according to Brown and Levinson, politeness, as face-work, provides an important and overarching framework for avoiding face loss or at least minimizing its effect.

THE STUDY

Participants

Subjects in this research consisted of 21 people 10 of whom were fortune-tellers and 11 of whom were those whose futures were guessed via coffee cup. All of the fortune-tellers were women and just two of their interactants were men. They were all Turkish. The age of the fortune-tellers ranged from 21 to 56 with a mean of 34. The fortune-tellers consisted of 3 teachers, 1 bank employer, 1 self-employed and 5 housewives. Their interlocutors consisted of 3 teachers, 1 bank employer, 1 lawyer, 2 students, 1 self-employed and 3 housewives. All the fortune-tellers knew their partners, so power and social distance in their interaction can possibly play a different kind of role in comparison to other interactants who did not know one another previously.

Data Collection

12 coffee cup reading recordings were used in this study. The total length of the recordings were 113 minutes. All the recordings were in Turkish. 5 of them were recorded by taking permission; 7 of them were recorded surreptitiously and then asked the fortune-tellers and their partners to give permission to use them. The recordings were transcribed and analyzed. In the process of analysis, the sentences, phrases and words including indirect language were highlighted. Then, the indirect utterances were classified into ten main categories according to their functions. After that, the utterances used as a means of rapport-building were examined.

DATA ANALYSIS

A classification of indirect language use by fortune-tellers is done. Indirect utterances uttered by the coffee cup readers are summarized in Table 1.

Table 1: Indirect language use by fortune-tellers

Categories	1. Standard language	2. Metaphors & Stereotypes	3. Questions & Tag Questions	4. Probability Expressions, Lexical Hedges & Fillers	5. Discourse Particles	6. Quantifiers & Intensifiers	7. Indefinite Pronouns	8. Indefinite source of proposition	9. Conjunctions	10. Conditionals	Total
T-F	50	168	162	213	387	156	189	6	168	6	1405
T-P (%)	3,6	12	4,4	15,2	27,5	11	13,5	0,4	12	0,4	100

1. Use of Standard Language: Idiomatic Expressions and Routines

A very striking feature of indirect language is the use of formulaic expressions. Doğançay (1990: 49) states that

“these pre-coded utterances are conventionally triggered by certain events and their use is expected and deemed appropriate (though not necessarily obligatory) because they are felt to be part of everyday politeness formulae.”

Turkish language is rich in the range of formulaic expressions which reveal themselves in the body of proverbs, idiomatic expressions, situational formulae and the like (Doğançay, 1990: 52). In our case the utterances of the fortune-tellers also display a highly routinized pattern, especially idiomatic expressions are used frequently. 3,6% (50 times in the recordings) of the indirect language use is consisted of idiomatic expressions and routines. The following is a striking example of idiomatic language use from the recordings:

FT: Senin yakınlarından birisi sana düşmanlık yapıyor. Senin kuyunu kazıyor. Senin hevesini kırıyor.

FT: Someone around you threatens you. S/he is digging a grave for you. S/he is putting you off (R2).

In this extract FT gives bad news. Giving bad news is never easy. She does not intent to threaten the recipient’s face but what she is talking about is face-threatening. The words have negative connotations. The FT seems to minimize face-threatening by employing idiomatic expressions.

2. Use of Stereotypes and Metaphors

Metaphorical language is another aspect of vague and indirect language. This study first distinguishes between stereotypes and metaphors. A stereotype is simply regarded as something repeated or reproduced without any variation, confirming to a fixed or general pattern, a standardized mental picture held in common by members of a group (Kloppenborg, 1995).

Stereotypes are employed in the same way as idiomatic expressions. They are both structural and routinized.

Metaphors are intrinsically indirect. A metaphor can be defined as “something regarded as representative or symbolic of something else.” (Bednar and Welch, 2008: 46) Thus, the metaphor must be comprehended in the context of the priming sentence and the knowledge activation it produces (Kintsch, 2000). For instance, the word “*yolculuk*” (journey) is frequently used in our data. When this term is used in its ordinary dictionary meaning, a journey sometimes by ship, sometimes by plane, by train etc. it is considered as a stereotype:

FT: 2 kişi bi yere yola gidiyorsunuz. Hane dışına çıkacaksınız yani yol dediğim şehirlerarası değil, uzağa değil.

FT: *You, two people, go on a road trip. You will get out of your home I mean, what I mean it is not an intercity trip, not long distance (R3).*

However, very often the term is used to express “a journey inside yourself, in order to make a decision or to know yourself better”:

FT: Oooo², diyosun İpek. Bir kalp var. O kalp aslında çok güzel tamammış ama yol çıkıyor. Yolun akabinde, kalbi yarıdan bölüyo.

FT: *You say “oooo”, İpek. There is a heart. This heart looked very nice, it was fulfilled but a road emerges a head of you. Right after this road, it divides the heart in half (R3).*

In the previous extract the word **has** an intended meaning and thus called a metaphor. There is an indirect relationship between the word and the meaning. The basis of this view of metaphors is the ability to see something as something else.

In the present study the metaphors and stereotypes first divided into three categories: (1) positive, (2) negative and (3) neutral. It is observed that the most frequently used metaphorical items were mostly positive. The most frequently used metaphor (repeated 13 times) is “*balık*” (fish) meaning “*kismet*” (fortune). The metaphor “*ay doğması*” (the rising of the moon, used 10 times) indicating that everything will calm down and there will be a good future. “*Gözaydın(lığı)*” (occured 8 times) is another positive metaphor that is used to indicate *relief (from a difficult situation)*, that indicates that something good is going to happen and the people around the listener will congratulate him/her. Another metaphor “*kalp*” (heart) indicating ‘love’ occurs 8 times. Lastly the metaphor “*kapı*” (door) interpreted as ‘chance’ appears 4 times.

² Indication of surprise

The most frequently occurred stereotype “*para*” (money) used 18 times in the recordings. Second frequently used stereotype is “*düğün*” (wedding) with a frequency of 11. This stereotype can be seen in the forms of “*gelin*” (bride) or “*evlilik*” (marriage). These two have positive meanings in Turkish culture. The stereotype “*hastalık*” (illness) having negative connotations was repeated 6 times. Next two examples are “*yakın arkadaş-dost*” meaning *very close friend* and “*konuşma-görüşme*” meaning *talking-meeting*. These two appear 5 times.

Here is another typical example of metaphorical language emerge in the recordings:

FT: Bir fare var.

I: Hı..

FT: Bu fare ya beynini kemiren bi şey.

I: Hı hı.

FT: Ya da bişeyini kaybetcen ya da çalınca.

FT: *There is a rat.*

I: Uhh..

FT: *This rat is either something busying your mind.*

I: Ok.

FT: *Or you will loose one of your belongings or you will have it stolen (R2).*

The rat, in this example, may have two separate meanings : (1) a robbery, theft ; (2) something occupying one’s mind. It is not clear that if a theft would occur or something belongs to A would be lost or if something is troubling him/her. In Turkish there are a range of idiomatic expressions like “*içini kemirmek*” or “*beynini kemirmek*”. Here the word “*kemirmek*” means “ *nibbling*”. The rat indicates “*something nibbling the listener’s mind*” meaning “*something praying on his/her mind*”.

3. Use of Questions and Tag Questions

Another strategy for expressing indirect meaning and establishing rapport is the use of ‘Tag Questions’ and ‘Rhetorical Questions’. They have an interpersonal meaning because they appeal to the listener (Spencer-Oatey, 2004: 67). Our data suggests that very often (162 times in the recordings) questions are employed to express indirectness in conversation. Here is an example of these utterances:

FT: Kızları aranızda ağız tartışması mı oldu. Hı?

I: Oldu.

FT: Aranız biraz açık. Tekrar barışmak istiyor. Telefonla görüşme yapcan.

FT: You had a tiff with the girl, didn't you?

I: We did.

FT: You don't get along with her. She would like to reconcile. You will talk on the phone. (R11).

In this extract FT's remark is not clear. She is in an effort of getting information about her interactant's life to go on guessing by asking questions and she is ready to adjust or take back what she has meant.

4. Use of Probability Expressions, Lexical Hedges and Fillers

Expressions such as “*likely, unlikely, possible, slight chance, etc.*” are characterized as 'vague' statements in that they cannot be understood in a precise way, but rather in terms of a range of probabilities (McGlone and Reed, 1998: 723). Hedges are a further form of softening devices (Stadler, 2006: 97). They are either lexical items, such as ‘*perhaps*’ or pragmatic particles, such as ‘*sort of*’ or ‘*I think*’ (Holmes, cf Stadler, 2006: 97). These devices reduce the strength of an utterance (Stadler, 2006). Hedges (*on second thoughts, maybe, actually, really etc.*) and vague expressions (*sort of, that sort of thing etc.*) are also noticeable in relation to politeness strategies (Jeon, 2003: 43). These devices are used to avoid coming straight to the point, or to mitigate the force of what is said (Carter and McCarthy, cf Jeon (2003: 24).

Table 2: Frequency and percentage of “belki, herhalde, olabilir, muhtemelen, büyük ihtimalle, gibi, sanki”

Item	belki	herhalde	olabilir	muhtemelen	büyük ihtimalle	gibi	sanki	Total
T-F	16	6	16	3	1	78	51	171
T-P (%)	9,4	3,5	9,4	1,8	0,5	45,6	29,8	100

As shown in Table 2, probability expressions and hedges like *belki, herhalde, olabilir* (may be, perhaps, it can be); *muhtemelen, büyük ihtimalle* (probably, most probably); *gibi, sanki* (like, look like, as if) and fillers are used intensely (15,2% of the indirect language use) in our data “as a means of delimiting and defining the extent of claims, the truth-value of a proposition, and the speaker's responsibility for the completeness of a proposition/claim” (Brown and Levinson, cf Hinkel, 1997: 372).

The most frequently used items in our study are *gibi* with a total of 78 (45,6%) and *sanki* with a total of 51 (29,8%). The use of *belki* and *olabilir* (9,4%) are also worth to mention. These expressions, except for “*gibi*”, generally explain *likelihood*. *Gibi*, on the other hand, generally explains *likeness* (64,1%); only 35,9% is used to express *likelihood*.

FT: Böyle birleriyle sanki bi yarış gibi bi şeyin içerisine gireceksin. Ya bi böyle... Kendini onlarla karşılaştıracaksın gibi...

FT: *You seem like to take part in something like a race with some people. O such a... As if you would compare yourself with them (R10).*

This extract is a rich example in the sense that it exemplifies both uses of *gibi*: The first “*gibi*” indicates likeness and the second one indicates likelihood. In addition it also contains the filler “*ya*”. Use of these items causes vagueness in these utterances; it is because the fortune-tellers want their remarks to be deniable. If the listener seems not to believe in the fortune-teller’s guesses or if she/he starts getting aggressive because of the fortune-teller’s disappointing guesses the fortune-teller can decline what she has said by this way.

5. Use of Discourse Particles

Below is the table summarizing the frequency and percentage of discourse particles emerge in the data:

Table 3: Discourse Particles

Item	Yani	Şey	İşte	Falan	Hani	Öyle	Böyle	Şöyle	Total
T-F	53	41	16	24	23	26	198	6	387
T-P (%)	13,7	10,6	4,1	6,2	6	6,8	51,1	1,5	100

Hinkel (1997), Jeon (2003) and Yılmaz (2004) emphasize the role of discourse particles in achieving politeness. As Hinkel (1997) states discourse particles decrease interlocutor’s responsibility for an assertion. The next extract is an example of discourse particle use in the recordings:

I: Ama hani ev bulmalarına onun pek yardımcı olamam.

FT: Ya ev bulmalarına ya eşya seçmelerine böyle evle ilgili bi şeye yani.. Sen.. Senin yardımını isticek yani yardımcı olacaksın.

I: *But, you know, I can't help her for finding a flat.*

FT: *Either to find a flat or to choose furniture, I mean something about the house. You.. She will ask help from you, in a sense you will help her (R9).*

In this extract the interactant denies the FT’s guesses. So the FT tries to adjust what she has meant and employs discourse particles *böyle* and *yani* to provide indirectness.

6. Use of Quantifiers and Intensifiers

As Hinkel (1997), McGlone and Reed (1998) and Thomas (2006) state quantifiers and intensifiers are representatives of indirect language use. Our data reveals that the FTs tend to use diminutives with the events that have negative connotations and augmentatives with the events that are positive:

(1) FT: Sağlıkla ilgili ufak bi problemin var bedensel.

FT: *You have a little health problem, a bodily one (R1).*

(2) FT: Bi yerden yüklü miktarda para gelecek sana. Seviniyorsun!

FT: *A very big amount of money would come to you from somewhere. You would be happy (R11).*

In the first extract the negative effect of health problem on the interactant is tried to be decreased by using the quantifier “*a little*”. On the other hand, in the second extract the money is qualified with the intensifier “*a very big amount of*”.

7. Use of Indefinite Pronouns

Below is an example of indefinite pronoun use to provide indirectness:

FT: (...) Bi yerden yüklü miktarda para gelecek sana. Seviniyorsun! Ayın dördünde bir haber alacaksın. Bir... Sanki birileri arsa arazi alıyor, mallar bölünüyor. Arsa alınıyor temel atılıyor. Bir adamdan yardım alıyorsun temel için. Köpek balığı gibi bi düşmanın var ama sana bi şey yapan yok.

FT: (...) *A huge amount of money would come to you from somewhere. You would be happy. You would get news on the 4th of this month. A... It seems like someone is buying a piece of land, the estates are divided. A piece of land is bought, a foundation is laid. You are getting support from a man for this foundation. You have got a foe like a shark but nobody harms you (R11).*

In this example, it is ambiguous where the money comes from, who is buying a land and who is helping or who is trying to harm the interactant. The fortune-teller just hints at the events and all the utterances are somewhat fuzzy.

8. Use of Indefinite Source of Proposition

Stubbs (1986) collects two strategies under the title of “*indefinite source of proposition*”:

(1) attributing the views to someone else

(2) attributing the views to different sources (presenting as shared knowledge).

In other words, unidentified spokespersons or attributing the utterances to someone else can be used to add credence to a view, or to hedge a commitment, and that speakers can be explicit or vague about what they are saying (Stubbs, 1986).

In the following extract, the word “appeared” indicates that it is not her saying what she has said, it is the coffee cup who says that all and the

fortune-teller attributes her view to the public by saying "it is perceived so in folk thinking".

FT: Bir arkadaşının vefasızlığına uğrayacaksın. Kedi çıkmiş. Kediye öyle derler. Halbuki ben kediyi çok severim, olumlu düşünürüm. Ama yani halk arasında... Halk arasında öyle görünüyö.

FT: You would encounter a friend's disloyalty. A cat appeared in the cup. A cat is said to be so. But I like cats very much, I think positively about them. But you know folk thinking... It is perceived so in folk thinking (R6).

9. Use of Conjunctions

Sometimes conjunctions are used to manage indirectness. The conjunction "but" is one of these items that are employed in order to be vague:

FT: Bi şey duyacaksın babanla ilgili üzüleceksin ama sonu feraha çıkacak. Biraz hastalancak geri iyileşecek.

FT: You will hear something about your father and feel sorry; but there will be relief at the end. He will get a little bit ill, then recover (R5).

The first utterance seems to be an offensive one. The FT is aware of the importance of her partner's father for her, so she adds the utterances "but there will be relief in the end" and "then recover". She manages this implying everything would be all right at the end.

Other cases of extreme vagueness are the use of phrases meaning "either... or"; "both... and" "from time to time" etc. This extreme denotational vagueness is provided by examples such as these:

FT: Hiç küçük altın aldın mı ya da birine borcun var mı küçük altın?

I: Küçük altın?

FT: Bi tane küçük altın.

I: Cık, yok valla.

FT: Ya birine borcun var ya aldın ya alcan bak. Kafaya koymuşsun.

FT: Have you bought a small golden coin or are you owe a small golden coin to someone?

I: Small golden coin?

FT: A small golden coin.

I: Well, no I swear.

FT: You either owe or have bought or will buy one. You have made up your mind (R2).

The last utterance is ambiguous in the sense that it is not clear if the interactant is indebted to someone or s/he is going to buy or has already bought the mentioned thing.

10. Use of Conditionals

The following extract says nothing indeed. In this extract whether the event will come true is linked to a condition. We are not sure if s/he will go for this voyage or not.

FT: *Ve bir deniz yolculuğun var. Büyük bir kısmet ve deniz yolculuğu var. Birisi bi yere burnunu sokcak (...).Eğer o sokmazsa ve önüne engel geçmezse gagasını sokmazsa senin çok büyük bir kısmetle birlikte bir deniz yolculuğun var.*

FT: *And you have a voyage. There is a big kismet³ and a voyage. Someone will poke his nose in something (...) If he/she won't poke his nose in this and and prevent this by interrupting, there is a voyage bringing you kismet (R3).*

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study has been set up to investigate whether indirect language is used in Turkish coffee cup reading sessions, and if so, which language features are used to indicate indirectness and their frequency of occurrence. The findings of the study indicate that various fuzzy, vague, ambiguous or imprecise linguistic expressions and structures are employed (either intentionally or not) to express indirectness in the recordings. Our analysis of the data reveals ten categories of indirect utterances. The most frequently used structures are discourse particles, lexical hedges and fillers and indefinite pronouns. Interestingly, these indirect expressions does not always hinder conversation. Besides, listeners expect this kind of ambiguity. Perhaps this is what makes the cup reading ceremony enjoyable. When faced with a conflict situation and need to make a choice between clarity and politeness, people prefer the latter for various reasons. Managing relationships is one of the most important of these reasons.

This paper also attempts to find out whether indirect language is used in order to build and manage rapport in relationships. The results seem to meet our expectation and support the idea that indirect language appears to be employed quite frequently to both establish and manage rapport in interaction during coffee cup reading practices. The data includes direct utterances like “your fortune is very good” and the like. However, mostly, the utterances used by the fortune-tellers are indirect. In order not to threaten the face of their interlocutors, they do not say exactly what they mean, they rather hint at what they would like to mean. They try to get an idea of what

³ *kismet* in this sentence means good chance, good future, fortune or etc.

their partners might think of what they have meant, and they are ready to adjust or take back what they have meant (Tannen, 1984; Holtgraves, 1998).

REFERENCES

- Bednar, P. M. and Welch, C. (2008). " 'Think with your Senses- Feel with your Mind': Cognitive and Affective Domains in Knowledge Creation and Sharing". Paper presented at the *In 9th European Conference on Knowledge Management: 4th-5th September 2008*. Southampton: Academic Conferences Ltd.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doğançay, S. (1990). Your eye is sparkling: Formulaic expressions and routines in Turkish. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*. 6(2): 49-64.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Penguin Books.
- Hinkel, E. (1997). Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics* 27: 361-386.
- Jeon, H-J. (2003). *Use Of Film Dialogues as a Model of Natural Conversation for Developing Conversational Proficiency*. MEd Thesis in TESOL, The University Of Edinburgh, UK.
- Kintsch, W. (2000). Metaphor comprehension: A computational theory. *Psychon Bull Rev*. 7(2): 257-266.
- Lakoff, R. (1973). "The logic of politeness; or, minding your P's and Q's". In *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- McGlone, M. S. and Reed, A. B. (1998). Anchoring in the interpretation of probability expressions. *Journal of Pragmatics* 30: 723-733.
- Sheehan, S. (2003). *Turkey*. New York: Marshall Cavendish.
- Spencer-Oatey. (2004). *Culturally speaking managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum.
- Stadler, S. A. (2006). *Multimodal (Im)politeness: The Verbal, Prosodic and Non-Verbal Realization of Disagreement in German and New Zealand English*, Unpublished PhD. Thesis in Linguistics, University of Auckland and Hamburg University. <http://researchspace.auckland.ac.nz> (downloaded Sept 2009).
- Stubbs, M. (1986). A Matter of Prolonged Field Work: Notes Towards a Modal Grammar of English. *Applied Linguistics*, 7(1):1-25.

Tannen, D. (1986). *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships*. New York: Ballantine.

Thomas D. (2006). *Gender, Language and Solidarity: An analysis of a short conversation between friends*, University of Birmingham, Centre for English Language Studies.

<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/sociolinguistics.shtml>

(downloaded Sept 2009).

Yılmaz, E. (2004). *A Pragmatic Analysis of Turkish Discourse Particles: Yani, İste and Sey*. Unpublished PhD. Thesis. Middle East Technical University, Ankara Turkey.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

INTERKULTURELLE ASPEKTE İN YADE KARAS ROMAN “CAFE CYPRUS”

Yrd. Doç. Dr. Ünal KAYA*

Özet

Yade Kara, 1965 yılında Erzincan/Çayırli'da doğmuştur. 6 yaşında ailesiyle birlikte Almanya'nın Berlin kentine göç ederek burada Hür Berlin Üniversitesi'nde Alman ve İngiliz filolojisi okumuştur. Mezuniyet sonrası Almanca öğretmeni, doküman sanayisinde yönetici ve muhabir olarak Berlin, Londra, İstanbul ve Hong Kong'ta çalışmıştır. 2003 yılında ilk romanı “Selam Berlin” için Adalbert- von Chamisso-Förderpreis'ı alır. 2008 yılında ise ikinci romanı “Cafe Cyprus” ile yazarlık hayatına devam eder. “Cafe Cyprus” adlı romanında göçmen kökenli kahramanı Hasan Kazan'ın öz yaşantısı aracılığıyla Türklerin yaşadığı sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlar irdelenmektedir. Yazar, kendini tıpkı roman kahramanı Hasan Kazan gibi kozmopolit, yani çok dilli ve çok kültürlü olarak görmektedir. Bu anlayış, hem yazarı hem de yarattığı roman kahramanını tek yönlü olmaktan çıkartmakta ve değişik dil, din, ırk ve kültürden gelen insanların (İngiliz, Alman, Kıbrıslı Rumlar, Hintliler ve diğer uzakdoğuluların yanında Türklerin de) karşılıklı hoşgörü ve anlayış içerisinde birarada yaşayabileceklerine işaret etmektedir.

Die deutsch-türkische Schriftstellerin Yade Kara ist eine von vielen Autoren, die ihre Werke in Deutschland und in deutscher Sprache veröffentlichen, deren Texte aber nur schwer einzuordnen sind. (Kuruyazıcı, 2006) Schon seit den 1960er und 70er Jahren versucht die Literaturwissenschaft einen Namen für diese deutschsprachige Literatur von Autoren zu finden, die einen Migrationshintergrund besitzen. Anfangs wurde diese Tendenz in der modernen deutschen Literatur Gastarbeiterliteratur, Ausländerliteratur, dann Minderheiten- und Migrationsliteratur genannt. Mit der zunehmenden Globalisierung auf der Welt gebrauchte man die Begriffe Multi-, Inter- oder Transkulturelle Literatur. (Rösch, 1992)

* Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, ukaya@humanity.ankara.edu.tr

Yade Kara, geboren 1965 in Çayırılı, in der Provinz Erzincan, lebt seit ihrem 6. Lebensjahr in Berlin. Als Kinde einer türkischen Migrantenfamilie studierte sie Germanistik und Anglistik an der FU Berlin und arbeitete auch am Schillertheater. Nach ihrem Examen war sie als Lehrerin für DaF, Managerin für ein Textilunternehmen und als Journalistin in Berlin, London, Istanbul und Hong Kong tätig.

Für ihren 2003 erschienenen Roman "Selam Berlin", in dem ihr Protagonist Hasan Kazan den Fall der Berliner Mauer mit scharfer Optik miterlebt, erhielt sie 2004 den Literaturpreis für das beste Debüt und den Adalbert- von Chamisso-Förderpreis.

2008 erschien ihr zweiter Roman "Cafe Cyprus", als eine Art Fortsetzung des ersten. In diesem Roman, den wir noch näher untersuchen werden, hat Hasan Kazan, der Protagonist, Berlin verlassen und versucht in der Weltmetropole London eine neue Existenz aufzubauen und sein Leben neu zu gestalten.

Als Vertreterin einer kosmopolitischen Weltanschauung, d.h. mehrsprachig, polyglott sein, in mehreren Kulturen zu Hause sein zu können, definiert sie sich und die Generation der Migrantenkinder als die sogenannte "Generation der dritten Kultur". In einem Interview erläutert sie ihre Auffassung folgendermaßen:

"Menschen, die monosprachig und monokulturell sind, versuchen, die Welt durch eines zu verstehen, sind also Einweltmenschen.

Und dann gibt es Mehrweltmenschen, für die es selbstverständlich ist, sich in mehreren Denkart zu bewegen." (Karolyi, 2008)

Wenn die Autorin dann weiter gefragt wird wie sie ihren Roman in einen europäischen Diskurs einordnet antwortet sie kurz und eindeutig:

"Ein junger Mensch geht hinaus in die weite Welt, lernt etwas,

schafft etwas, entwickelt sich weiter. (...) "Cafe Cyprus" ist ein Cross-Culture-Novel- ein interkultureller Roman. Da ist ein junger Mann, er ist ein Berliner Türke, er geht nach London und vergleicht alle drei Kulturen miteinander. Es ist ein interkulturelles Buch. Im größeren Rahmen ist es ein Bildungsroman. Unser Hintergrund, unser kulturelles Gemisch machte uns wacher und empfänglicher für die Betrachtung unserer Umgebung aus verschiedenen Perspektiven. Wir trugen all die historischen, kulturellen und politischen Gegensätze in uns, und wir wuchsen daran und schlugen Brücken."
(Pouyeh, 2008:1)

Was haben wir aber nun genauer unter dem Begriff Interkulturalität zu verstehen? Interkulturalität bedeutet vor allem *"Die Beziehung zwischen den verschiedenen Kulturen betreffend."* (Duden, 1990:357) Demnach beziehen sich interkulturelle Texte mit Themen einer Kultur im Vergleich zu einer anderen, oder zweier oder mehrerer Kulturen. Bezugspunkte können alle möglichen kulturellen Komponenten sein wie Sprache, Tradition, Geschichte, Religion, Kleidung, Essen u.a. Durch den Dialog sollen Kontakte geknüpft werden, damit der Andere, das Fremdartige besser verstanden und toleriert wird. In diesem Sinne ist Kultur keine unveränderliche konstante Begebenheit, sondern kulturelle Vermischung und kultureller Wandel treten in den Vordergrund. (Bhabhas, 1994)

Nach dieser theoretischen Grundlage möchte ich jetzt den Roman "Cafe Cyprus" hinsichtlich einiger wesentlicher interkultureller Aspekte untersuchen.

Der Protagonist ist Hasan, von seinen Freunden Hansi genannt und gebürtiger Berliner ist. Er hat die Veränderungen in Berlin seit der Wende von nahem beobachtet. Der Fall der Mauer hat auf der einen Seite das geteilte Berlin und später das geteilte Deutschland wiedervereint, aber andererseits auch Hasans Familie getrennt, weil die Mutter von der Geliebten ihres Mannes und seinem Sohn im Ostteil der Stadt erfährt. Berlin ist nicht mehr sein ehemaliges Berlin. Familienstress, Missmut, die Ignoranz und die Unhöflichkeit in *"der Provinz Berlin"*, Neonazis aus dem Osten der Stadt, *"der historische Schit"* und die Sozialprojektfrauen hat Hasan satt. Sein Drang nach

Westen, das ihn leitmotivisch von Istanbul nach Berlin ziehen gelassen hatte, fordert einen weiteren Umzug: *“Ich wärmte mich an der Kippe und wußte, wo es lang ging.”* (S.B. 382) Mit diesem Satz endete Yade Karas erster Roman *“Selam Berlin”* und Hasan landet jetzt in London, wo er von neuem anfangen will.

Aufgrund seiner Migration ist Hasan den Wechsel von Kulturen gewohnt. Was ihn aber in London erwartet, hat er bisher in dieser Dimension nicht gekannt. London ist eine sehr teure Stadt und da sein Leben von der täglichen Sorge um das Geld für Essen und Miete geprägt ist, muss er natürlich arbeiten. Am Wochenende hilft er seinem alten Freund aus Berlin beim Kebap-Verkauf. Doch das Geld reicht nicht aus, also muss noch ein Job her, damit Hasan auch einen Englischkurs machen kann. So landet er in dem appetitlichen Lebensladen von Ali Bey. Als auch das noch nicht reicht, macht er eine dritte Arbeit: er bedient im Cafe Cyprus alte Zyprioten, die immer noch heftig die Zypernfrage diskutieren. In dieser globalen Metropole mit ihrer kaum noch durchschaubaren ethnischen, kulturellen und religiösen Vielfalt versucht er sich zu orientieren und Fuss zu fassen. Was Berlin noch werden möchte, ist London schon lange: eine multikulturelle Stadt mit Migranten aus aller Welt. Khan und Betty, das Künstlerpaar das einen Second-Hand-Laden im Portobello Markt führt, Kazim und Sukjeet, die einen Kebap-Laden besitzen und Ali und Ayşe, Besitzer eines Delikatessengeschäftes und des Cafe Cyprus, sind die Weggefährten Hasans in der Megacity London Anfang der 90'er Jahre. Hasan erweist sich als ausserordentlich überlebensfähig: in Berlin geboren, in Istanbul aufgewachsen, nach Berlin zurückgekehrt und nun in London:

“Ich war zu Hause in der deutschen, türkischen und mittlerweile auch englischen Sprache. Ich konnte alles miteinander vergleichen, die Vor- und Nachteile von allen Seiten sehen, sie kritisieren, mich über die Unfähigkeiten der einen ärgern und über die Fähigkeiten der anderen staunen. Das Gute an dem Ganzen war, dass ich mir das Beste von allem rauspicken, vielleicht mir es auch aneignen und mit mir herumtragen konnte.” (C.C. 167)

In seinem neuen Leben verkauft Hasan zunächst zusammen mit seinem türkischen Freund und Cousin Kazim Döner Kebap. Er

vergleicht den Berliner Döner mit dem Londoner Döner und zieht witzig ironisch folgende Schlussfolgerung: *“Nein, einen Herrn Döner Kebap, dem alle Döner-Kebap-Läden gehören gibt es nicht. Döner Kebap heisse schlecht Spiessbraten. Und in London gebe es den Döner in trockenen, blassen Fladen mit grossen Zwiebelringen und Weisskohl.”*(C.C. 18) Erregt fährt Hasan fort, *“Wie kann man den Döner nur so verhunzen! Die alten Dönermeister würden sich heute im Grab rundrehen, wenn sie das hier zu sehen und zu schmecken bekämen.”* (C.C. 18)

Für einen echten Döner brauche man reines Lammfleisch plus Rind, und zwar zu 60 Prozent aus Gehacktem. *“Manche hatten die Döner zu sehr eingedeutscht und benutzten Kalb, Pute und neuerdings auch Huhn, deshalb nannten sie ihre Läden Mc Chicken Kebap.”* (C.C. 19) In Berlin sei der Döner *“streetfood number one”*(C.C. 19) und *“Eine Antwort auf fette Burger und Whopper.”*(C.C. 19) Im Vergleich zu dieser besitze der Döner mehr Individualität. *“Schliesslich war es allgemein bekannt, dass alle McDonalds-Burger weltweit, das gleiche Aussehen, Gewicht, die Zutaten, ja sogar die exakte Höhe und Breite hatten. Kein Wunder, dass viele McDonalds-Kunden weltweit gleich breit, gleich dick und gleich fett waren.”* (C.C. 19)

Hasans zweite Tätigkeit im Supermarkt von Ali Bey und seine Delikatessen –Theke spielen eine weitere wichtige Rolle im Roman. Die Theke dient als immerwiederkehrendes Motiv und symbolisiert die Wertschätzung von Essen und Kochen innerhalb der türkischen Kultur. Essen ist nicht nur ein Anlass, um sich zu entspannen und zu geniessen, sondern eine Form der Kommunikation, des Beisammenseins, bei dem Neuigkeiten ausgetauscht und wichtige Ereignisse beredet werden. Und so feiert auch Hasan das Einkufen von Zutaten und die Zubereitung von traditionellen Gerichten. Den ganzen Roman hindurch vergleicht er alle seine Eindrücke und Erlebnisse mit seinem früheren Leben in Berlin und Istanbul und kommt zu dem Ergebnis, dass in London *“die Uhren anders und schneller ticken.”* Er merkt ziemlich schnell, dass das sogenannte *“Rip-off-London”*(C.C. 350) nicht über ihn Macht ergreifen soll und Geld und Erfolg kein Allheilmittel sind. Dabei erinnert Hasan an einen modernen Kosmopolit, dem der Hauch von Abenteuer, Pioniergeist und Weltgewandtheit anhaftet, und der sich gekonnt in den verschiedenen Kulturen zu Hause findet und dabei über das Londoner Multikultidasein philosophiert:

“Sukjeet hatte recht, wir waren die neuen Berliner, Pariser und Londoner, die in Kreuzberg, Barber und Southall in Banken, Büros Läden und Restaurants arbeiteten, unsere Energie ins Geschäft einbrachten und alles vorantrieben. Wir waren die neuen Boheme, die die Szenen Stück für Stück eroberten.” (C.C. 317)

“Ali’s Supermarket”(C.C. 78) liegt in Green Lanes, einem zypriotischen Londoner Viertel, wo auch das Cafe Cyprus ist. Das Cafe Cyprus, das den Roman betitelt, gehört zum Laden von Ali Bey und ist ein Rückzugsort alter zypriotischer Emigranten geworden, die vor Jahrzehnten nach London kamen, ihr Glück suchten und darüber alt geworden sind. Aus gutem Grund hat Ali Bey, im Hintergrund die Autorin Yade Kara, es weder türkisch noch griechisch, sondern englisch benannt. Hasan macht hier schnell Bekanntschaft mit den verschiedenen Fraktionen dieser Gesellschaft und ihrem noch immer, meist verbal, ausgetragenen Konflikt um die Insel. Nach und nach lernt er ihre Schicksale, ihr Scheitern, ihre Sehnsüchte kennen, ergreift aber für niemanden Partei – weder für die Griechen, noch für die Türken. Trotzdem ist hier nicht viel von der Demarkationslinie zu spüren, die auf der heimischen Insel Türken und Griechen trennt. Hasan, sozusagen im Schatten der Mauer aufgewachsen, kennt das aus Berlin noch ganz anders. Er lernt, sich im Cafe Cyprus, wo er bedient und ausstehende Gelder der Kunden eintreibt, diplomatisch zu verhalten. Yade Kara hat selbst in einer Seitenstrasse von Green Lanes gewohnt.

“Und allein die Tatsache, dass die Zyprioten in Green Lanes diese Demarkationslinie, die Green Line, überwunden haben, was sie ja auf der Insel nicht geschafft haben, hat mich sehr überrascht. Das funktioniert seit vierzig Jahren. Es ist alles so selbstverständlich, neben der Bank of Cyprus ist ein Turkish Food Centre, daneben ein Barber Shop. Die griechischen Zyprioten hätten sich ja auch in einem anderen Stadtteil Londons ansiedeln können, oder die türkischen Zyprioten. Zu den Migrationswellen kam es in den 50er- und 60er-Jahren, nach dem Krieg, und die meisten Zyprioten gingen in diesen Stadtteil. Das ist

verwunderlich, aber im positiven Sinne." (Karolyi, 2008)

Der Erzählstil der Autorin ist locker und humorvoll. Wenn sie zum Beispiel *"die gesamte Geschichte"* (C.C. 50) der geteilten Insel Zypern nochmal *"auf den Tisch"* (C.C. 50) und im Cafe Cyprus auf ironisierende Art mit Teegläsern(Makarinos), Löffeln(Lefkosa), Streichholzschachteln(Girne) und Aschenbechern(türkische Armee) die Ereignisse von 1974 militärisch und strategisch durchspielen lässt. Sie kritisiert aber auch die psychischen Verletzungen, wie die von Hikmet, der nach London migriert war und dort verrückt geworden ist. Ali Bey, der Supermarktbesitzer, deutet klar die Verletzungen und Depressionen griechischer wie türkischer Migranten: *"Ja, die meisten wollten vergessen, die Massaker von 67, den Krieg von 74, Flucht, das Verlassen der Heimat."* (C.C. 81)

In dem Cafe Cyprus serviert Hasan auch heißen türkischen Mokka. Diese türkische Spezialität, deren Besonderheiten dann durch die Chefin des Cafes ausführlich bekanntgemacht werden, regt die alten Männer wiederum zu heftigen Gesprächen an: *"Eine Tasse Moka war anregend, machte die alten Männer gesprächig und laut im Ton. Der Mokka und die Gespräche geben ihnen das Gefühl, dass sie die volle Wucht und Wonne des Lebens genossen. Ich mochte diese Mokkagespräche, denn dann verwandelte sich das Cafe in eine UNO-Vollversammlung, die dabei war die Zypernfrage zu lösen."*(C.C. 50) Hasan Kazan kriegt von seiner Chefin auch einen Crashkurs im Mokka kochen. *"Türkischer Mokka erfordert Gefühl für Zeit und Grenzen. Erst muss sich der Kaffeesatz unten in der Tasse gesammelt haben, später dann kommt der richtige Moment, an dem man nicht weiter trinkt., damit der Kaffee nicht in den Mund gelangt"* (C.C. 50), erklärt Hasans Chefin. Hasan probiert den Mokka. Findet, dass er nach Karamel schmeckt, nach Kaffee, ein bisschen erdig, am Ende schlammig. Und er muss an ein türkisches Sprichwort denken: *"Die Erinnerung an eine Tasse bitteren Kaffee währt 40 Jahre."* (C.C. 50)

Mit Hasan hat Yade Kara einen authentischen, sympathischen Charakter geschaffen, aus dessen neugierigen, ständig beobachtenden Augen, der Leser das London der 90er Jahre über die dort angesiedelten Kulturen aus aller Welt und immer wieder im Vergleich zu Berlin und Istanbul, kommentiert. Hasan erlebt eine Entwicklung

inmitten dieser multikulturellen Stadt zwischen seinem Freiheitswillen und den Forderungen seiner Familie, zwischen seinen kulturellen Identitäten und dem Bestreben, sich wie ein richtiger Londoner zu verhalten, zwischen seinen Wünschen und Möglichkeiten. Die Romanfigur Hasan ist fasziniert von der kulturellen Vielfalt Londons, deren Teil er nun geworden ist und in der sich Emigranten ohne Vorbehalte wegen ihrer Herkunft begegnen, sich austauschen und zwischen ihren Welten "wandern". Hasan zwingt den Leser durch sein Denken und Verhalten sich mit philosophischen, politischen und soziokulturellen Problemen der Gegenwart auseinanderzusetzen.

Bibliographie

- Bhabhas, Homi(1994). The Location of Culture. London.
Duden(1990). Fremdwörterbuch. Mannheim.
Kara, Yade(2003). Selam Berlin. Zürich.
Kara, Yade(2008). Cafe Cyprus. Zürich.
Karolyi, Regina(2008). Interview mit Yade Kara vom 1.9.2008 in Media-Mania.de
Kuruyazıcı, Nilüfer(2006). Wahrnehmungen des Fremden. Istanbul.
Pouyeh, Ansari(2008). Interview mit Yade Kara. In vielen Welten zu Hause sein. In Quantara.de. 30.9.2009
Rösch, Heidi(1992). Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Frankfurt a.M.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ZWISCHEN ZWEI KONZEPTEN UND ZWEI WELTEN. INTERPRETATIONSMÖGLICHKEITEN VON ÜBERSETZUNGEN VON MAGDA SZABÓ'S WERK *DIE TÜR/HINTER DER TÜR*

Erika KEGYES^{*}

1. Einführung: Wie die Titelgebung und die Politik Konzepte zu lenken vermögen

In diesem Beitrag wird zum Ziel gesetzt, zu überprüfen, ob es markante Unterschiede zwischen den zwei deutschen Übersetzungen von Magda Szabó's Werk gibt. Dabei wurde die Frage gestellt, was die Übersetzer so zu sagen anders gemacht haben, da wir die beiden Übersetzungen vergleichend zwei ganz verschiedene Interpretationsweisen des ursprünglich ungarischsprachigen Textes nachvollziehen können. Bei einer textuellen Analyse wurde es nachgegangen, wie sich diese zwei Interpretationsweisen auf der Ebene des Textes, d.h. auf der Ebene der Lexik und Syntax konstituiert haben. Bei der konkreten Analyse geht es hier um die deutschen Varianten des weltberühmten Werkes von Magda Szabó, das in ungarischer Sprache in Erstaussage im Jahre 1987 bei dem Magvető Verlag mit dem Titel *Az ajtó* erschien.

Die erste deutsche Übersetzung kam gerade in dem politisch wichtigen und stürmischen Jahr 1990 in die Buchhandlungen. Auf der Titelseite der Übersetzung ist zu lesen, erschienen beim Verlag Volk und Welt, Berlin, DDR. Die Übersetzerin ist Vera Thies. Sie ist als Titel bei dem konkreten ausgangssprachigen Lexem *Die Tür* geblieben. Die zweite deutsche Übersetzung wurde bei dem Insel Verlag im Jahre 1992 in Frankfurt am Main und in Leipzig veröffentlicht, d.h. zwei Jahre nach der Wiedervereinigung von Deutschland. Der Übersetzer ist Hans-Henning Paetzke. Er hat für das Werk den Titel *Hinter der Tür* gewählt. Schon die Auswahl des Titels signalisiert einige Unterschiede. In dem Werk *Az ajtó* der Autorin und Übersetzerin Magda Szabó geht es um ein nicht alltägliches Schicksal einer alltäglichen Frau. Magda Szabó beschäftigte sich in ihren

^{*} Universität Miskolc (Ungarn)

Werken oft mit dem Schicksal der Frauen, die unter einem doppelten Druck leben mussten: einerseits der politische Druck der obligatorischen Frauenemanzipation in ganz vor- und festgeschriebenen Rahmen des Sozialismus, andererseits der innere Druck (d.h. Wunsch) der Frauen zur Selbstwerdung und zur Selbstverwirklichung. Diese beiden Wege kreuzten sich nur selten, wie es uns auch das Beispiel der Figur von Emerenc zeigt, die die eigentliche Heldin der rückblickenden Geschichte von Magda Szabó ist, die im Roman *Die Tür/Hinter der Tür* in Form von Selbsterzählung nacherzählt wird. In diesem Kontext ist es von Bedeutung, was die Tür symbolisiert. In der Übersetzung von Vera Thies wird darauf konzipiert, dass die Tür in das Unendliche führt und durch ihre Öffnung können wir das Leben von anderen verstehen, aber die Öffnung dieser Tür ist eine unmögliche Tat, trotzdem versucht man stetig, diese Tat auszuführen, sogar auch dann, wenn man davor große Angst hat, jedoch in der Hoffnung, dass sich die Tür öffnet, wodurch wir auch unser eigenes Leben bewusster leben können. In diesem Kontext ist die Tür etwas in sich Positives, obwohl sie mit Ängsten und Geheimnissen assoziiert wird, und wir niemals sicher sein können, ob die Tür überhaupt zu öffnen sei. Die Tür, wenn sie geöffnet werden kann, dann führt sie in ein Leben, das wir verstehen und eigentlich unser Verständnis der in sich positive Ausweg, der uns auch die Tür öffnen lässt. Aus diesem Grunde ist die Titelwahl bei Magda Szabó dadurch konkretisiert, dass sie dem Titel einen besonderen Nachdruck verleiht, indem sie in der ungarischen Sprache einen bestimmten Artikel benutzt (vgl. ung. az). Vera Thies versuchte diese Konkretisierung im Deutschen zu widerspiegeln, da sie auch im Deutschen den bestimmenden Artikel wählte und bei der einfachen Spiegelübersetzung blieb (*Die Tür*). Wenn wir aber den Titel *Hinter der Tür* von Hans-Henning Paetzke lesen, assoziieren wir eher auf die Angstgefühle und auch die Unsicherheit wird hier betont, dass sich Geheimnisse hinter der Tür verbergen und hinter der Tür werden wir nur etwas Schreckliches finden, dessen können wir sicher sein. Wenn wir die Konstruktion *Hinter der Tür* in ihrer Gesamtbedeutung nehmen, weist es darauf auch hin, dass die Tür geöffnet werden konnte, während die Konstruktion *Die Tür* bis auf die letzte Seite des Romans die Frage offen lässt, ob die Tür geöffnet werden konnte oder nicht. Dies ruft eine allmähliche Spannung beim Lesen hervor.

Es ist auch auffällig, dass zwischen den zwei Übersetzungen nur zwei Jahre vergangen sind. Als eine mögliche Annahme ist nicht zu verleugnen, dass die politische Wende in der DDR, und die Umstrukturierungen im Prozess der Wiedervereinigung Deutschlands dabei eine Rolle zu spielen vermocht haben, dass es neben einer „DDR-Übersetzung“ auch „eine westdeutsche Übersetzung“ geben sollte. So DDR-typisch ist aber die Übersetzung von Vera Thies auch nicht, obwohl sie mehrere solche Wörter benutzt, die das Wesen des politischen Systems in Ungarn nach dem zweiten Weltkrieg bis in die späte 60er Jahre aus ihrer eigenen Erfahrung her für die deutsche

Leser relevanter vermitteln können. Magda Szabó verzeichnet durch das Schicksal von Emerenc, die als Haushälterin bei der Schriftstellerin lange Jahre lang arbeitet, eine Mikrogeschichte der politischen Geschehnisse in Ungarn. Emerencens Stolz und kaltes proletarisches Selbstbewusstsein können die von Vera Thies gewählten kälteren und tiefer dringenden Wörter besser nachempfinden lassen. Man hat einfach den Eindruck, dass die Wortwahl von Vera Thies härter klingt, als die von Paetzke. Auch die von Thies gewählten Satzstrukturen sind kürzer und klarer, wodurch das Gesagte auch oft härter klingt als bei Paetzke.

Zur Verschiedenheit der beiden Übersetzungen kann auch noch die Perspektive beitragen, dass sich zwischen den Heldinnen (Emerenc und der Schriftstellerin) ein Verhältnis herausbildet, das einer Tochter-Mutter-Beziehung ähnelt, in der aber die Mutter (hier Emerenc) ihre Macht über die Tochter (hier die Schriftstellerin) in jeder Situation des Lebens ausübt. Diese innige und zwiespältige Beziehung kann vielleicht von einer Frau besser wahrgenommen und auch anders interpretiert werden als von einem Mann. Die Interpretierung des Verhältnisses der beiden Frauen wird in der Übersetzung von Paetzke spielerisch, manchmal auch ironisch dargelegt, aber ich bin der Meinung, dass diese Ironie in dem Ausgangsprachigen ungarischen Text nicht einmal zwischen den Zeilen lesend, also dem Leser in einer noch so impliziter Form angedeutet wird. In der Übersetzung von Thies ist keine Spur dieser Ironie zu entdecken, wodurch in ihrer Übersetzung die Beziehung zwischen Emerenc und der Schriftstellerin auch tragischer wirkt.

2. Zwei Konzepte, die eine Übersetzung und die übersetzerischen Methoden bestimmen können

Aufgrund der obigen globalen Bemerkungen stellt sich die Frage, was kann theoretisch dahinter stecken, dass die Übersetzer einen fremdsprachigen Text (in unserem Falle einen ungarischen) so verschiedenartig lesen, interpretieren und schließlich aufgrund ihrer unterschiedlicher Wahrnehmungsstrategien auch anders übertragen.

Walter Benjamin (1972) schrieb in seinem bedeutenden Essay *Die Aufgabe des Übersetzers*, dass die Übersetzung und selbst der Prozess des Übersetzens nicht als ein reiner sprachlicher Prozess aufzufassen ist, obwohl jede Übersetzung über ein autonomes und individuelles Sprachkonzept verfügt. Dieses Konzept widerspiegelt die Auffassung des Übersetzers über die Funktion der Sprache im Prozess des Übersetzens. Einige Übersetzer sind überzeugt, dass beim Übersetzen die so genannten Operationsverfahren in dem Vordergrund zu stehen haben, und die kulturellen Bestimmtheiten spielen nur eine sekundäre Rolle. In diesem Konzept realisiert sich die sprachliche Bedeutung primär auf der Ebene der Lexik und der Syntax, da der Übersetzer die Aufgabe hat, die konstitutiven lexikalischen und

syntaktischen Konstruktionen der Ausgangssprache durch die relevante Anwendung der operativen Verfahren des Übersetzens am genauesten und dem Original am treuesten in die Zielsprache zu transformieren. Andere Übersetzer sind im Gegensatz zu den Obigen davon überzeugt, dass die Übersetzung und so auch ihre Tätigkeit als kulturelle Vermittlung aufzufassen ist, d.h. sie haben die Aufgabe die Gedanken und die Aussagen in kultureller Hinsicht am relevantesten in die Zielsprache zu übertragen (vgl. Simigné 2008). Die beiden Konzepte unterscheiden sich nicht nur in der Auffassung über die Funktion der Sprache, sondern auch darin, was die Aufgabe der Übersetzer ist. In der ersten Auffassung kommt meistens eine fast wortwörtliche Übersetzung zu Stande, die sich auf der expliziten Ebene des Textes bewegt. Im zweiten Konzept wird angenommen, dass die Übersetzung auch in die tieferen Bereiche des Textes vor- und einzudringen hat, und so zu sagen, die Interpretationsweise des Übersetzers die Art und Weise der Übersetzung bestimmen wird. In diesem Konzept verlässt der Übersetzer die konkrete, explizite Ebene der Sprache und tritt Schritt für Schritt in die implizite Erscheinungsweise der Sprache ein. Sowohl in dem ersten als auch in dem zweiten Konzept der Sprache hat die Pünktlichkeit die entscheidende Rolle, aber in einer ganz anderen Auffassung. In dem ersten Konzept auf der Ebene der Formulierung, in dem zweiten auf der Ebene des Verstehens, der Interpretation und der Rezeption. In beiden Fällen versucht der Übersetzer äquivalent zu sein. Einerseits auf der Ebene der Wörter und der syntaktischen Formen, andererseits auf der Ebene der kulturellen Praxis. Der gemeinsame Punkt in den beiden Konzepten ist die Annahme der Äquivalenz, d.h. jeder Übersetzer geht davon aus, dass es möglich ist, äquivalent zu sein. Davon ausgehend soll darauf hingewiesen werden, dass die Übersetzungsforschung lange Zeit der Herausforderung nachkam, den Begriff der Äquivalenz zu definieren und die Ebenen der Äquivalenz zu bestimmen. So wurde in erster Linie nicht der Prozess der Übersetzung beschrieben, sondern den verschiedenen Äquivalenzbegriffen folgend, wurden die schon fertigen Übersetzungen analysiert (sprich: kritisiert).

Auch N. Kovács (2004) behauptet, dass sich die Übersetzungsforschung bis zu letzter Zeit nur damit beschäftigte, die zielsprachigen und ausgangssprachigen Texte zu kontrastieren und die Techniken und Vor- bzw. Verfahrensweisen der Übersetzer vorzustellen, mit denen der Übersetzer die Äquivalenz herzustellen versuchten. Über diese Untersuchungen schrieb Simigné (2008), dass eigentlich die Frage der *True* bzw. *Untreue* gestellt werden sollte, da aufgrund einer alten Metapher bis heute oft behauptet wird, dass der übersetzte Text sowieso nur „die untreue Gattin“ sein kann.

Heutzutage wird aber immer öfter auch betont, dass auch die Sachverhalte, die sich hinter den einzelnen Wörtern verstecken, mit der Technik des *Zwischen-den-Zeilen-Lesens* (von Polenz 2008) in eine andere Sprache zu übertragen sind. In diesem Zusammenhang wird immer mehr nicht mehr

über Übersetzung, sondern Übertragung gesprochen. Hier soll aber bemerkt werden, dass Malinowski schon um 1920 darauf hingewiesen hat, dass der Übersetzer nicht nur die Wörter, sondern auch die kulturellen Verhältnisse zu übersetzen hat.

In neueren Arbeiten (so zum Beispiel auch Simon 1996) wird immer wieder hervorgehoben, dass in der Theorie der Übersetzungswissenschaft selbst der Begriff der Kultur und die Ergebnisse der Kulturwissenschaft bis heute nicht genug tief rezipiert wurden. Simon (1996) betont, dass in die Übersetzungswissenschaft vor allem die Thesen und die Konzepte der Linguistik verwurzelt sind und aufgrund verschiedener linguistischer Annäherungsweisen wurden verschiedene Arten und Weisen der Übersetzung herausgearbeitet. Sie schlägt vor, in die Theorie der Übersetzung einzubauen, dass der übersetzende Text selbst ein kulturelles Produkt, ein kulturelles Projekt und die Übersetzung eine Repräsentationspraxis der Kultur selbst und eines konkreten kulturellen Projekts ist. Die Texte rufen auf diese Weise Identitäten hervor, und es kann ganz leicht vorkommen, dass durch den Text die Identität des Übersetzers oder der Übersetzerin erst dekonstruiert, dann aufgrund des zu übersetzenden Textes neukonstruiert wird, wobei der Übersetzer oder die Übersetzerin seine/ihre so genannte neutrale übersetzerische Position eigentlich aufgibt, und die Übersetzung so gestaltet, dass seine/ihre neue Identität in dem übersetzten Text schon eindeutige Spuren hinterlässt. Es ist aber nicht zu vergessen, dass bei einer Übersetzung die Wortwahl auch die vorherrschenden Machdiskurse mitbestimmen können (vgl. N. Kovács 2004).

Außerdem ist es auch darauf hinzuweisen, dass bei einer Übersetzung die Texte aus zwei verschiedenen Kulturen stammen und die Texte bei ihrer Entstehung durch zwei unterschiedliche kulturelle Praxen geprägt werden. Wenn wir die Texte aufmerksam lesen, können solche Passagen und sprachliche Indizien erkannt werden, die uns aufschlussreich belegen, dass der Autor/die Autorin und der Übersetzer/die Übersetzerin zu zwei verschiedenen Kulturen gehören. In diesem Kontext kann der Prozess des Übersetzens eine textuelle Existenzform bedeuten, die so zu beschreiben ist als ein Leben bzw. ein Schweben zwischen zwei Kulturen. In einigen Fällen kommt diese Erscheinung gar nicht so prägnant zum Vorschein, in anderen Fällen kann der Konflikt zwischen den zwei Kulturen sowohl auf der Textoberfläche als auch in der Aussagestruktur des Ganzen beobachtet werden. In einigen ganz wenigen Fällen kann während der Übersetzung auch eine gewisse Hybridität der Kulturen zu Stande kommen. Die Übersetzer nehmen dieses kulturelle Problemfeld wahr und gehen davon aus, dass sie den Text als ein referenzielles Objekt zu handhaben haben. Sie haben also die Aufgabe, eine semantische Dynamik zwischen den Sprachen herzustellen, so dass der Übersetzer/die Übersetzerin die Referenzbezüge des

Textes erweitert oder begrenzt, je nach der eigenen referenziellen Interpretationsweise. In diesem Kontext kann der Übersetzer neue Referenzfelder öffnen, aber auch mögliche Referenzfelder des Autors des Ausgangssprachigen Textes schließen. Nach der Auffassung von Derrida (1972) soll der gute Übersetzer über die Fähigkeit verfügen, genau die Referenzfelder zu eröffnen, die vom Autor des originalen Textes für die Leser seiner Muttersprache geöffnet werden. Eine mögliche Methode dazu sei, dass der Übersetzer die sprachliche Erscheinungsform des originalen Textes am genauesten verfolgen soll und dabei einen Diskurs zwischen den möglichen Interpretationsfeldern in sich und für sich selbst herstellen soll. Hier kann die Auffassung von Derrida vom Belang sein, da die *Bedeutung* erst durch die *Dekonstruktion* der Bedeutungsebenen des originalen Textes erstellt werden kann. In diesem Konzept ist die Übersetzung eine so genannte Begriffssituation, in der der Übersetzer sein Verhältnis zu den Begriffen des originalen Textes herausarbeitet. Wenn diese Grundbegriffe des Textes ein kohärentes Netz bilden, kann die Übertragung zwischen den Sprachen als erfolgreich bezeichnet werden, also nach Derridas Konzept existiere zwischen den zwei Texten keine Modusdifferenz in der Interpretation der Begriffe in der einen und anderen Sprache.

Andere Ansätze der Translationswissenschaft bestimmen die Realisierung der ursprünglichen Intention des Autors als maßgebend, und geben bei der Verwirklichung der textuellen Intentionen dem Übersetzer fast freie Hand. Nach Benjamin (1972) zum Beispiel sollen hier die Art des Meinens und die des Gemeinten äquivalent sein. Dies zu verwirklichen liegt an der Kreativität des Übersetzers.

Wenn wir die Praxen der Übersetzungsmethoden vergleichen, können wir ganz im Allgemeinen die intertextuelle Praxis und die transkulturelle Methode voneinander unterscheiden. Die intertextuelle Praxis vermittelt zwischen den Texten, die transkulturelle Methode zwischen den Welten der Texte. Gerade diese zwei Methoden können miteinander konfrontiert werden, wenn wir die Übersetzungen von Thies und Paetzke vergleichen.

3. Zwischen den Welten der Texte: Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung

Die Dimension der Transkulturalität bzw. die Welten und Ebenen der Interpretation werden hier anhand der oben schon in ihren globalen Übersetzungsstrategien vorgestellten Übersetzungen von Thies und Paetzke konkreter unter die Lupe genommen, in dem wir uns auf die Darstellung und Beschreibung der Figur von Emerenc konzentrieren. Die Beschreibungsart und die Darstellungsweise der Hauptheldin können den Leser/die Leserin bei der Wahrnehmung und Aufnahme der Figur stark beeinflussen. Auf den ersten Seiten des Romans *Die Tür/Hinter der Tür* lernen wir Emerenc

kennen. Die Geschehnisse des Romans öffnen die Erinnerungen der Schriftstellerin wie eine Tür, die dann die Gedanken der Leser auch zur Symbolik der Tür gleich überleiten. Dieses Kapitel wird mit der schweren Aussage geschlossen, dass an Emerencens Tod die Schuld die Autorin alleine die Autorin trägt. Im originalen ungarischen Text steht: „*én öltöm meg Emerencet.*“ (www.DIAKÖNYV.hu). Vera Thies übersetzt diese Aussage wortwörtlich: „*Ich habe Emerenc getötet*“ (Thies, S. 7). Auch die Betonung des Personalpronomens trägt dieselbe Funktion wie im Ungarischen. Paetzke hat eine andere Lösung bevorzugt, indem er die Härte der Aussage im Großen und Ganzen gemildert hatte: „*Ich bin schuld an Emerencens Tod*“ (Paetzke, S. 9). In dem nächsten Kapitel wird Emerencens Person ausführlich beschrieben. Die Kapitelüberschrift ist bei Paetzke „*Der Bund*“, was darauf hinweist, dass zwischen Emerenc und der Schriftstellerin ein Pakt geschlossen wird, d.h. eine Verbindung, aber dadurch entsteht auch eine besondere Bindung zwischen den beiden Frauen. Thies drückt denselben Inhalt mit dem oberflächlicheren Wort *Das Übereinkommen* aus, welches Wort assoziiert, dass sie in und über etwas einig geworden sind. Dieses Lexem sagt so eigentlich mehr aus. Bei Szabó ist die Vorstellung von Emerenc ein Redefluss, eine Anhäufung von Eigenschaftswörtern, deren Übersetzung keine leichte Aufgabe ist, da in dieser Passage die inneren und äußeren Eigenschaftswörter ein starkes, aber unsehbares Netz bilden. Diesen Redefluss versuchten die Übersetzer zu brechen, indem sie eine neue Satzstruktur mit Hervorhebung oder ohne Hervorhebung bildeten oder neue Satzanfänge dort einlegten, wo ein neuer Gedanke anfangt. Dadurch ging aber die so genannte Textur des Gedankennetzes verloren. Bei Paetzke wird der Rahmen so gebrochen, dass das wichtigste Eigenschaftswort von dem vorangestellten Satz getrennt wird: „*Unerschütterlich wie eine Statue*“ (Paetzke, S. 10). Diese Lösung ist aber eben durch die Hervorhebung anders geworden, als die ursprüngliche Intention von Szabó. Sie wollte sagen, dass die Stellung, die beim Verhandeln um die Stelle von Emerenc aufgenommen war, war unerschütterlich, sie wollte nicht darauf hindeuten, dass es eine Eigenschaft von Emerenc wäre, unerschütterlich zu sein. Bei Thies ist zu lesen: „*Sie stand wie ein Denkmal vor mir, unbeweglich, doch nicht stramm, eher ein wenig hinfällig (...)*“ (Thies, S. 8). In der Lösung von Thies ist das Zusammenspiel von inneren und äußeren Eigenschaften gut nachzuspüren, während bei Paetzke auch die Fortsetzung der Personenbeschreibung auf der Ebene der konkreten äußeren Eigenschaften hängenbleibt und so seine Übersetzung keine Möglichkeit eröffnet, in die Dimension der inneren Eigenschaften zu übertreten: „*Nicht in Habachtstellung, sondern eher ein bißchen Schlagseite zeigend, (...)*“ (Paetzke, S. 10). Diese Beispiele lassen es nun ahnen, dass Emerenc in Wirklichkeit keine alltägliche Frau ist. Mit einem einzigen Wort kann sie Szabó auch sehr gut beschreiben: *szabálytalan*. Dieses Wort bedeutet im Ungarischen so viel, wie nicht alltäglich. Paetzke nimmt in seiner Übersetzung das Adjektiv *sonderbar*,

während Thies mit dem Adjektiv *absonderlich* operiert. Die eine Lösung ist mehr, die andere weniger, jedenfalls im Vergleich zu der Wortwahl von Szabó. *Sonderbar* – dieses Wort klingt vielleicht positiver, *absonderlich* aber bestimmt negativer als von Szabó gemeint, da Szabó hier ausdrücken wollte, dass Emerenc nicht so ist, wie die anderen alten Frauen, die ihren Lebensunterhalt damit verdienen, bei anderen zu putzen, schon deshalb nicht, weil Emerenc gar nicht darauf angewiesen war, bei anderen zu arbeiten, geschweige denn von einer Dienerschaft.

Bei der Wahrnehmung von der Persönlichkeit von Emerenc wird die Wahrnehmungsstrategie der Leser in beiden Übersetzungen durch die Interpretationsweise der Übersetzer gesteuert. Mit einem Beispiel illustriert: Szabó charakterisierte Emerenc auch durch ihre Bewegungsart: sie kommt an den Leuten so vorbei, dass sie sie gar nicht merken. Szabó nimmt hier zum Ausdruck ein neutrales Verb (ung. *oson*). Paetzke wählte hier das Verb *huschen*, welches die Schnelligkeit der Bewegung betont, aber nicht unbedingt die Unauffälligkeit. Thies schrieb *vorbeigeschlichen*, welche Form zwar die Unauffälligkeit hervorhebt, jedoch im Vergleich zu der ursprünglichen ungarischen Bedeutung Emerencs ganzes Wesen negativer charakterisiert als die Autorin des Werkes.

Zusammenfassung

Wie auch die obigen Beispiele zeigen, ist die Geschichte von Szabó eine Schicksalsdarstellung, in der die nicht ausgesagten Wörter mehr Bedeutung tragen, als die ausgesagten. Schon aus diesem Grunde hatten hier die Übersetzer eine sehr schwere Aufgabe, weil sie von Satz zu Satz neu überlegen mussten, wo die Grenze ist, was sie noch aussagen dürfen und was nicht mehr. Die ganze Geschichte ist wie eine einzige große, aber sehr fein gewobene Seelebeschreibung zu interpretieren, in der die Halbsätze und die unbeendeten Sätze, die ungenauen Andeutungen ein besonderes Gewebe binden. Auf der Oberfläche des Textes, im besonders komplizierten syntaktischen Gestelle des Romans gehen die Übersetzer oft nicht den Weg, welchen ein ungarischer Leser beim Lesen des Romans begeht, da die Bedeutungen in den deutschen Übersetzungen schon dadurch vorausgeschickt werden, dass die Konkrete Wortwahl mehr verrät, als es nötig wäre und die originelle, nur Magda Szabó charakterisierende syntaktische Ordnung der Satzstrukturen ganz aufgegeben wird, und auf dieser Weise erfolgt für den deutschen Leser eine vorschnelle, konkrete und durch die Übersetzer gelenkte Interpretation, während sich bei Szabó die Gesamtbedeutung erst am Ende des Romans aufschließt. Auf dieser Weise ist es so, dass sich für die deutschen Leser die symbolische Tür des Verstehens nicht oder nicht ganz öffnet, sondern sich Seite für Seite zuschließt, da die Skala der Interpretationsmöglichkeiten nicht Seite für Seite breiter, sondern eben enger wird, weil gerade die von Szabó eabsichtigte Neutralität des Gesagten nicht beibehalten wurde, da die

Übersetzer durch die von ihnen verwendeten lexikalischen und syntaktischen Mittel schon eine Art von Bewertung der Geschehnisse und der ganzen Beschreibung beider Heldinnen vorgenommen haben. So hat man den Eindruck, dass die wichtigste Strategie beider Übersetzer das Bewerten war. Sie haben aber so eine Aufgabe, den langsamen und schweren Prozess der Interpretation von den Lesern übernommen. Und sogar auf ihrer eigenen Art und Weise.

Literatur

Benjamin, Walter: Die Aufgabe des Übersetzers. In: ders. Gesammelte Schriften Bd. IV/1, 9-21. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1972.

Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz. Aus dem Französischen von Rodolphe Gasché. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1972.

N. Kovács, Mónika: Kultúrák, szövegek és határok: a fordítás. In: N. Kovács (ed.): A fordítás mint kulturális praxis. Pécs: Jelenkor, 2004. 5-21.

Polenz von, Peter: Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin: de Gruyter, 2008.

Simigné Fenyő, Sarolta: A fordítás mint kulturális közvetítés. Miskolc: Stúdium, 2008.

Simon, Cherry: Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission. New York: Routledge, 1996.

Quellen

Szabó Magda: Az ajtó. Budapest: Magvető, 1987.

Szabó, Magda: Die Tür. Übersetzt von Vera Thies. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1990.

Szabó, Magda: Hinter der Tür. Übersetzt von Hans-Henning Paetzke. Frankfurt/Main: Insel. 1992.

OKUMA EDİMİ EKSENİNDE KESİŞEN İKİ AYRI ÖYKÜ

Yrd. Doç. Dr. Funda KIZILER^{*}

ÖZET

Bu çalışmada, Alman yazınından Hermann Hesse'nin "Der Mann Mit Den Vielen Büchern" adlı öyküsüyle, Avusturya yazınından Ingeborg Bachmann'ın "Schweisser" adlı öyküsü, bu öykülerde izini sürdürdüğümüz kitap okuma edimine ilişkin düşünceler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Bu çalışmada, birbirleriyle okuma edimi ekseninde kesişen iki ayrı öyküyü ele alacağız. Bunlardan ilki Alman, diğeri Avusturya yazınından: Hermann Hesse'nin "Der Mann Mit Den Vielen Büchern" (Hesse, 2001) ve Ingeborg Bachmann'ın "Schweisser" (Bachmann, 1993) adlı öyküleri. Çalışmamızın çıkış noktası, her iki öyküde de kendilerini dış dünyadan soyutlayarak, yaşamlarını tümüyle kitap okumaya adanmış ana figürler aracılığıyla, söz konusu yazarların okuma edimine ilişkin düşüncelerini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Hermann Hesse (1877-1962) romanları, öyküleri, masalları, şiirleri ve denemeleriyle çağdaş Alman ve dünya yazınının önemli yazarları arasında yer alır. Gel-gitlerle dolu yaşamını kendisine yazıncal kaynak edinen Hesse'nin yapıtları, özellikle genç kuşağın, hippilerin, makineleşme, burjuva, tüketim, savaş ve ırkçılık karşıtlarının büyük ilgisini çekerek, Hesse-kült'ünün doğmasına neden olmuştur. Batı felsefesi ve psikanalizin yanı sıra, doğunun mistisizmi ve felsefeleriyle de yakından ilgilenen ve bunlar arasında bir biresim kurmaya çalışan yazar, yaşamdaki ikiliği "*insan varlığına özgü bir çatışma*" (Alperen, 1994: 7) olarak görür. Zıt kutupların birbiriyle uzlaşması ve bunların birliğe ulaşmasında, sav-karşısav-biresim

^{*} Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapmaktadır.

şeklinde gelişen eytişimsel süreç, Ziolkowski'nin belirttiği gibi, yazarın neredeyse tüm yapıtlarında karşımıza çıkar. (Ziolkowski, 1979)

Hesse, Türkçeye "Çok Kitabı Olan Adam" (Hesse, 1994) şeklinde çevrilen öyküsünde, daha gençliğinde, kendisini korkutan dış dünyadaki yaşamdan kaçarak, her odasını kitaplarla donattığı evinin dört duvarına sığınan bir adamın, dış dünyanın ürkütücü gerçekliğine karşıt olarak kütüphane-evinde yarattığı huzurlu dünyanın, yine başka kitaplar aracılığıyla çöküşünü anlatır. Hesse'nin bu öyküsünde de birçok otobiyografik öge bulmak mümkündür: Yazar daha 18 yaşındayken Tübingen'de bir kitapevinde çırak olarak çalıştığı yıllarda, bu öyküdeki okur gibi, kendini toplumdan soyutlayarak, tümüyle kitapların dünyasına adanmıştır. (Zeller, 1997)

Mutlak gerçeği ve güzeli kitaplar aracılığıyla yakalayacağına inanan ana figür, kendini dış dünyadan soyutladığı mabet-evinde, "*insanlığın en asil kişilikleri*" olarak gördüğü yazarların kitapları dışında, içine ne bir arkadaş ne bir sevgili aldığı, tümüyle asosyal bir yaşam sürdürmektedir. Yalnızca eski Romalı ve Yunanlı yazarların yapıtlarından oluşan kütüphanesindeki kitapları okuyan bu adam, bir yandan da kendisini soyutladığı dış dünyadaki yaşamın nasıl korkutucu hale geldiğini sorgulamakta, insanlığın bu eski çağlara ait kitaplarda sunulan "*yüce yolu*" terk ederek, "*karanlık ve yanlış yollara*" sapmasını anlayamamaktadır. Bu noktada, hemen her yapıtında olduğu gibi, ana figürü aracılığıyla insanlığın yarattığı doğa karşıtı, makineleşmiş ve savaşkan dünyayı eleştiren barış yanlısı Hesse'nin sesini duyarız: "*Ve insanlık bu arada gelişmeler kaydettiye de, onu ilgilendirmeyen, ona gereksiz ve yüzeysel görünen sahalarda oldu: Savaş silahı ve makine inşasında ve canlıyı cansızla dönüştürmede, doğayı sayılara ve paraya çevirmede.*" (Hesse, 1994: 25-26)

Ancak kendini tümüyle kitaplara adanmış olan figürün, salt eski çağlara ait bilgelik dolu kitapları aracılığıyla yarattığı tek boyutlu dünya, hakkında okulda öğretilenlerin dışında pek bir şey bilmediği Shakespeaere'in bir oyununu izlemesiyle ilk sarsıcı darbeyi alır. Hayran kaldığı Shakespeaere'in tüm kitaplarını hararetle okuyan okurun yaşamında bir dönüm noktası oluşmuş; şimdi önünde, Yunanlıların yazdıklarından oluşturduğu dingin dünyasını heyecan ve tutku dolu atmosferiyle delip geçen yeni bir dünya açılmıştır. Yüce düşüncelerin değil, dizginsiz ve çelişik güdülerin başat olduğu bu yeni dünya, alegorik betimlemelerle sunulur bize: "*Görünüşte bu Shakespeaere için insanlık, düşüncenin tapıldığı bir yer değildi; aksine insanlık, üstünde teslimiyetten mutlu, kadere boyun eğmekten sarhoş olmuş, titreyen insanların sürüklendiği, fırtınalarla dolu bir denizdi. Bu insanlar*

takım yıldızları gibiydi; her biri önceden belirlenmiş kendi yörünge hızıyla, azaltılamaz bir güç ve sonsuz bir güdü ile, hem de sonunda uçurum olan bir yörüngede hareket ediyorlardı." (Hesse, 1994: 27) Dünyası bir kez zehirlenen okur, artık eski çağa ait yapıtlardan zevk almamaya ve yeni yazarların kitaplarını okumaya başlar. Ancak yaşadığı döneme yabancılaşmış olan okurun ruhunda uyanan açlığı, bu kitaplar da doyuramaz. Klasiklere sarılır bu kez, özellikle Tolstoy, Dostoyevski gibi Rus yazınının klasiklerine. Ama okudukça, ruhundaki boşluk da gittikçe büyümektedir. Bir akşamüstü okumaktan yorgun düşen okurun gözü, kütüphanesinin üst raflarından birinde yazan "Kendini Bil" anlamına gelen Yunanca yazıya takılır. Eskiden beri orada duran Sokrates'in bu sözü üzerine ilk kez gerçek anlamda düşünmeye başlayan okur, şu gerçeğe karşı karşıya kalır: *"... kendini tanımamıştı. Uzun zamandan beri de kendinden haberi yoktu."* (Hesse, 1994: 29) Çünkü okur, bu uyanış anına kadar, kendini okuduğu yazarların düşünceleriyle, yapıtların kahramanlarıyla özdeşleştirerek yapay bir benlik yaratmıştır.

Öykünün ana figürü olan okur, yetkin bir okuma eylemi nasıl gerçekleştirilir, nasıl iyi bir okur olunur, okumanın yaşamımızdaki yeri nedir gibi, izini sürdüğümüz okuma edimi izleğinin içerdiği sorulara da yanıt vermektedir. Bu noktada Eco'nun *"ampirik okur"* kavramına yer vermek istiyoruz: *"Bir metni okuduğumuzda, ampirik okur biziz, ben, siz, başka herhangi biri. Ampirik okur metni birçok biçimde okuyabilir, üstelik ona nasıl okuması gerektiğini belirtecek bir yasa da yoktur; çünkü çoğunlukla bu okur metni, metnin dışından gelen ya da metnin onda rastlantısal olarak uyandırdığı tutkularının bir mahfazası gibi kullanır."* (Eco, 1996:15) Anlatı evreninin ve o evrende biçimlenen figürlerin kurmaca gerçekliğinin farkında olmayan okurumuz, Eco'nun *"ampirik okur"* ya da *"1. düzey okur"* diye betimlediği okur tipiyle birebir örtüşmektedir. Çünkü okurumuz, okuma eylemine giriştiğinde, anlatı dünyasındaki kurmaca gerçekliğin sunduğu oyuna katılmak için kendi görgül kimliğini ve beklentilerini bir kenara bırakmak şöyle dursun, kendini tümüyle okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşleştirerek, kendine bir kimlik kurmaya çalışmaktadır: *"Yazarlarla birlikte kahraman, hükümdar, bilge olmuştü. Yasalar koymuş, yasalara uymuş ve bir insan olarak sessiz bir onur duygusuyla, ruhsuz dünyanın keşmekeşinden çıkmış ve ışığa yönelmişti.(...) Yalnız haydut öyküleri, aşk öyküleri okuyup zevk almamıştı. Hayır, onlarla birlikte sevmiş, birlikte öldürmüş, birlikte ağlamış, birlikte günah işlemiş, birlikte gülmüşü."* (Hesse,1994: 29) O, okuduğu metinlerde varsayılan

okuru değil, kendini keşfetmeyi arzulamaktadır. Eco'nun "meinin işbirliğine gidecek biri olarak öngörmekle kalmayıp, aynı zamanda yaratmaya çalıştığı bir okur tipi" olarak betimlediği "örnek okur" ya da "2. düzey okur", yani "kendi ampirik okur beklentilerini, yazarın örnek okurdan beklediği tür beklentilerin önüne geçir(meyen)" (Eco, 1996:16-17) okur tipine tümüyle uzaktır, öyküdeki okur. Peki Hesse'nin sorularımıza yanıtı tam olarak nedir, öyküdeki ip uçlarının izini sürmeye devam edelim: O zamana kadar salt eski Yunan yapıtlarını okuyan okur, artık klasiklerden ve günümüz yazınından kitaplar da okumaya başlamıştır. O eski çağlara ait kitapların dünyasına tümüyle karşıt bir dünya yaratan bu yeni kitaplar aracılığıyla, dış dünyadaki yaşama ve kendine ilişkin düşünceleri de dönüşüme uğramıştır: "Oscar Wilde'nin heyecan veren öykülerinin ahlaksız havasını zevkle soludu. O, kendini Flaubert'in dolambaçlı yollarında kaybetti. Düzenli olan her şeye, Yunanca olan her şeye, alışlagelmiş olana düşman gibi görünen, başkaldırmayı ve anarşiyi öven, çirkin şeyleri göklere çıkararak, korkunç olana gülümseyen genç ve çok genç yazarların şiirlerini, tiyatro yapıtlarını okudu. Şöyle veya böyle kendince hak verdi onlara. Bunların insanın dünyasında olduğuna ve olması da gerektiğine o da inandı. Bunları gizlemenin yalancılık olacağını, yaşamın tamamen kanlı olan kargaşasından kaçmak, kurtulmak için yalan söylemek anlamına geleceğini o da anladı." (Hesse,1994: 29-30) Burada yazar, ana figürü olan okur aracılığıyla öyküyü okuyan biz okurlara, yalnızca belli bir türde kitap okumanın kişiyi sabit düşüncelere, tek yanlı/tek boyutlu bir dünyaya yönelteceğini göstererek, ancak farklı türde, farklı çağlara/ekinlere/bakış açılarına ve yazarlara ait kitapları okuyarak, hem okuduklarımıza eleştirel bir gözle bakma yetisi kazanabileceğimizi, hem de yaşama, insanlığa, öteki'ne ve kendimize bakış ufkuumuzun genişleyerek çok yönlü bakış açıları geliştirebileceğimizi ortaya koyar. Yukarıdaki alıntıda üç kez yinelenen "de" ilgeci, okurun artık öteki/başka dünyalara ait gerçeklikleri de görmeye, anlamaya ve ufkuunun genişlemeye başladığının altını çizmektedir. Tek yönlü okuma rotasını değiştirerek, tek yönlü dünyasının sınırlarını aşan okur, okuduklarına eleştirel bir uzaklıktan bakma yetisi kazandığı için, artık okuduklarıyla birebir bir özdeşlik de kuramaz: "Ona uygun, yeni ve güçlü şeyler anlatan, onu çepeçevre saran, hoşuna giden kitaplar da yoktu artık." (Hesse,1994: 30)

Okurun kendine daha gençliğinde kurduğu kitaplarla dolu sığınak-evi, yeni kitapların sayfalarından taşan yaşamın güçlü rüzgârlarıyla yerle bir olmuş ve sığınağının bir tür tutukevine dönüştüğünü ayrımsamıştır okurumuz.

Yaşamı doğrudan edindiği deneyimlerle değil, kitaplar aracılığıyla kavramaya çalışan okur (Özbek,1994: 35), yaşamda yücenin, iyinin, güzelin tam karşıtıyla birlikte var olduğunu (yin-yang ilkesi) ve olumluyla olumsuzu bir arada barındıran yaşamın ve insanlığın, bunlarla bir bütün oluşturduğunu yine kitaplar aracılığıyla algılayarak, kendine kitaplardan ördüğü surlarla çevrili dünyanın sonuna varır. Gördüğü bir rüya, bu gerçekle yüzleşmesini sağlar: *“Yalnız kitaplardan oluşan yüksek bir duvar yapmakla meşguldü. Duvar yükseliyordu; duvardan başka hiçbir şey görmüyordu. (...) Birdenbire binanın bir bölümü sallanmaya başladı, (...); ortaya çıkan boşluktan içeri ilginç bir ışık düştü ve kitap duvarının öteki tarafından dehşet verici bir şey görüldü. Çok büyük bir karmaşa, figür ve şekillerden oluşan bir yumak, insanlar ve doğa parçası, ölenler ve doğuranlar, çocuklar ve hayvanlar, yılanlar ve askerler, yanan şehirler ve batan gemiler gördü. Bağıрма ve vahşi bir sevinçle haykırma sesleri etrafta yankılanıyor, kan akıyor, şarap sel gibi çağlayarak akıp gidiyor ve meşaleler göz kamaştırıcı ve pervasız bir şekilde parlıyordu.”* (Hesse, 1994: 30) Sonunda, kendini gerçek dünyadan tümüyle soyutlayarak kitapların dünyasında yaşadığı için, o ana kadar ne gerçek yaşamı ne de kendini hiç tanımadığını, kitaplarda anlatılanların ancak gerçek yaşamdan belli kesitler içerebileceğini, onu tam olarak yansıtmadığını, yaşamın *“kitapların ötesinde”* olduğunu kavramıştır okurumuz: *“Aldatılmış, her şeyi elinden alınmıştı. Okumuştü, sayfaları çevirmişti, kâğıt yemişti. Ne yazık ki, çirkin kitapların ötesinde yaşamak vardı; kalpler tutuşmuş, tutkular azmış, kan ve şarap akmış, aşk ve canilikler yaşanmıştı. Bunların hiçbirini yakalayamamıştı; hiçbir şey onun olmamıştı; kitaplardaki ince, düz gölgeler ve kâğıttan başka hiçbir şey geçmemişti eline.”* (Hesse, 1994: 30-31) Yukarıdaki alıntıdan yola çıkarak, figürün aydınlanmasının iki doğrultuda gerçekleştiğini öne sürebiliriz: Burada figürün yaşamındaki bireysel uyanışın yanı sıra, bir okur olarak uyanışı da söz konusudur. Yaşamı doğrudan değil, kitaplar üzerinden yaşayan, kendine kitap kahramanlarıyla kurduğu özdeşliklerle iğreti bir benlik yaratan figür, kitapların sunduğu yaşamla gerçek yaşam durumlarını özdeş sanma yanılışmasından sıyrılmıştır. Kitapların dünyasının gerçek dünyayla ilintili olmasına karşın, onu doğrudan doğruya yansıtmadığını kavrayışı, aynı zamanda anlatı evreninin kurmaca dünyasını ayırmsaması anlamına da gelmektedir. Göktürk’ün belirttiği gibi, gerçek yaşamı ona tam bir özdeşlikle değil, belli kesitleri/yönleriyle ele alarak, bambaşka düzenlemeler ve ilişkiler ağı içinde okura sunan yazınsal metinlerin *“örneklediği, yansıttığı, çağrıştırdığı dünya*

(...) bildik dünyadan kökenli olmakla birlikte, kurmaca nitelikli bir başka dünyadır.” (Göktürk, 2001: 20) Ona göre, “yazınsal metni yazınsal yapan, biçimsel ya da yüzeydeki anlambilimsel özellikleri değil, ilettiği anlamlarla, sunduğu dünyanın niteliğidir. Gerçek deney dünyasının bilgilerini değil, kurmaca türden bir dünyanın ilişkilerini sunar yazınsal metin. Okunurken de, bu yönünün göz önünde tutulmasını gerektirir.” (Göktürk, 2001: 137-138) İşte okurumuzun, okurken göz önünde tutmadığı nokta, tam da budur ve bu nedenle, onca okuma çabasına karşın, “gerçek gerçeklik denilen hayat gerçeğinden kurmacaya geçiş” (Aytaç, 2003: 99) sürecini tam olarak gerçekleştiremeyerek “1. düzey okur” olarak kalmıştır. Topladığımız tüm bu verilerden sonra, yazarın ana figür olarak, isim vermediği anonim bir okuru seçmesinin rastlantısal olmadığını, onun üzerinden değılleme yoluyla, öyküyü okuyan biz okurlara, nasıl “örnek okur” olunacağını ipuçlarını verdiğini görüyoruz.

Avusturya yazınının en güçlü kalemlerinden biri olan Ingeborg Bachmann (1926-1973), başta şiir olmak üzere, öykü, deneme, roman ve radyo oyunu gibi farklı yazın türlerinde kaleme aldığı yapıtlarla, Avrupa yazınının seçkin yazarları arasına girmiştir. Felsefe öğrenimi yapan yazarın yapıtlarında, Heidegger’in varoluş felsefesiyle, Wittgenstein’in dil felsefesinin etkileri görülür. II. Dünya Savaşı’na tanık olan yazarın, savaşa, faşizme, uygarlığa, anamalcılığa, özdekçiliğe karşı eleştirel bir tavır aldığı yapıtlarında, insanın varoluş sorunsalını dil olgusu odağında farklı bir gerçekçilikle ele alarak, yerleşik düzene ütopyan bir dünya tasarımıyla başkaldırdığı gözlenir. (Bachmann, 1990)

Bachmann’ın, “Kaynakçı” (Bachmann, 2006) şeklinde Türkçeye çevrilen öyküsünde, bir kaynakçının, akşamüstü işten sonra sıkça gittiği bir kahvede, masanın altında bulduğu bir kitapla yaşamının nasıl altüst olduğu anlatılır. Öyküde kaynakçı Andreas Reiter ve doktor ana figürler, kaynakçının eşi Rosi, kahvenin garsonu Franz ve kaynakçının iş arkadaşları Brunner’le Maunz yan figürler olarak çizilmiştir.

İşten hemen sonra, etrafı “lokomotif fabrikası, kablo fabrikası ve yağ fabrikası”yla çevrili, “taştan köhne ev”ine kapanmamak için, “hemen her akşam çalışmakla eve dönüş arasında (...) sığınacağı bir yer bulmaya çalış(an)” (Bachmann, 2006: 57) Reiter, sıkça gittiği bir kahveye uğrar. Genellikle kendisi gibi işçilerin uğrak yeri olan kahve, o akşam bomboştur. Yazarın daha öykünün başında, ana figürünün ait olduğu toplumsal sınıfı ve bu sınıfın tekdüze, fabrikalar arasında sıkışıp kalmış, sosyalliği kahvelerle sınırlı yaşamını özellikle vurguladığı gözden kaçmamaktadır. Reiter,

Franz'a sipariş ettiği kahvesini içtikten sonra, bu sıradanlığı kıran, sıra dışı bir şey olur; oturduğu masanın altında bir kitap bulur. Kitabın sayfalarını karıştırmaya başlayan Reiter, böylece pek de hoşnut olmadığını anladığımız yaşamını kökten değiştirecek okuma edimine ilk adımını atar. Ancak kitap okuma alışkanlığı olmayan Reiter, *"okuduğunu ne anlamış, ne de anlamamıştı(r), sadece okumuştur(r) yazılı sözcükleri, bir formdan, bir spor gazetesinden okurcasına tıpkı, okulda öğrendiği gibi, kelime kelime."* Yazarın eğitim dizgesine karşı eleştirel tavrını sergilediği bu alıntıda, ana figürün sınırlı okuma alanları da ortaya konur. Kitaptan önce, salt okumuş olmak için biraz okuyan Reiter, sonra kitabı gerçekten merak ederek kitabın başlığına bakar. Adı *"Neşeli Bilim"*dir. (Bachmann, 2006: 58) Bachmann'ın biz okurlara adını vermeye gerek duymadığı bu kitabın yazarı, dünyaca ünlü Alman felsefeci Friedrich Wilhelm Nietzsche'dir.

Öykünün uzamı, Reiter'in çalıştığı şantiyeden kahveye ve şimdi de evine odaklanır. Reiter, eşi Rosi için eve gelen aile doktoruyla konuşmaktadır. Bir sanayi bölgesinde yaşadıklarından, eşi Rosi ciğerlerinden rahatsızdır. Doktor, kadının temiz hava alması için taşraya gitmesi ya da sanatoryuma yatması gerektiğini söyler. Ama Reiter'in dediğine göre *"kafasız"* olan eşi, *"gerçek doktorları bırakıp şarlatan hekimlere, hastalığı sözde mıknaatla tedavi eden sahtekâr"*lara gitmektedir. Reiter, iki gündür işe gitmediği için doktordan rapor ister ve ona bir şey sormak istediğini söyler. İç dünyasına süzülen anlatıcı aracılığıyla, onun sorusunu bekleyen doktorun Reiterlere ilişkin düşüncelerini öğreniriz: *"Bu evdeki mutfak temizdi, hanidir bildiği bir mutfaktı. Bayan Rosi Reiter öyle pasaklı kadınlardan değildi; karı kocaya diyecek yoktu doğrusu. Bazen, dürüst insanlar diye geçirdiği oluyordu içinden."* (Bachmann, 2006: 59) Reiter, doktora bulduğu kitabı gösterip, onu okuyup okumadığını sorar. Yüksek eğitimli doktor, *"kendini beğenmiş bir edayla"* bunun felsefel bir kitap olduğunu, bu kitabın felsefesiyle kendisinin de bir ara ilgilendiğini, ama iş ve yaşamın diğer sorumluluklarından okumaya eskisi gibi zaman bulup kitap okuyamadığını belirtir. Ona göre yaşam(ak)la felsefe yapmak ve kitap okumak ayrı şeylerdir: *"evet, felsefe! Hayat kuşkusuz bambaşka bir şey, inanın. İnsan hayata atıldı mı, hiçbir şey yapamaz oluyor, tatile çıktığında bir roman okuyacak kadar vakit bulabiliyor, o kadar."* (Bachmann, 2006: 60)

O günden sonra -Nietzsche'nin kitabını da ikinci kez okuyan- Reiter, tıpkı Hesse'nin okuru gibi, kendini gece-gündüz aralıksız okumaya verir. Hesse'nin okuru daha gençliğinde, yaşamın kargaşasından kaçmak için kitapların dünyasına sığınmış, Reiter'se 35 yaşında, bir rastlantı sonucu

bulduğu bir kitaptan etkilenererek kendini tümüyle kitapların dünyasına gömmüştür. İlk kez tanıştığı kitapların dünyası adeta büyülemiştir onu, kendinden geçercesine, tüm dünyayı, kendi yaşamını, işini, ailesini unutarak, büyük bir aşk'la kitap okumaktadır: *"Reiter okuyor, durmadan okuyordu; okurken dudakları oynuyor, bazen heyecanlanıyor, sözcükler cinler, periler gibi ruhundan içeri doluyor, orada etkinliğini sürdürüyordu."* (Bachmann, 2006: 61) Ancak Reiter kitaplarla doludizgin bir aşk yaşarken, ailesini tümüyle ihmal etmiştir. Rosi, artık işe gitmeyen, çocuklarıyla ve kendisiyle hiç ilgilenmeyen, kitap okumaktan başka bir şey yapmayan eşi ve kendileri için duyduğu endişeyi doktorla paylaşır. Eşinin delireceğinden ve kendisi de hasta olduğundan çocuklarının ortada kalacağından endişelenen kadının bakış açısından, Reiter'in yaşamında nelerin değiştiğini öğreniriz: *"İki aydır böyle. Durup dururken başladı okumaya. Daha önce içki nedir bilmezdi, akşamları birasını yudumlardı o kadar. Sigara tütürsün, kitap okusun ne gezer! (...) Şimdiyse eldeki son kuruşu götürüp kitaplara ve biraya yatırıyor."* (Bachmann, 2006: 62)

Bu arada Rosi hastaneye yatmış, Reiter çocuklarını ailesine bırakıp, gece-gündüz yatağında kitap okumuştur. Evde Rosi'nin yarattığı temizlik ve düzen ortamı kalmamıştır. Doktor Reiter'i, durumu iyice kötüleşen eşini ziyarete gitmediği için azarlar. Reiter'se, şiveyle değil, okuduğu kitaplardaki gibi Yüksek Almanca'yla konuşarak *"ürper(ttiği)"* doktordan kendisine bağırmasını ister. *"Ağır hasta"* olduğunu, işsizlik parası almak için rapora ihtiyacı olduğunu söyleyen Reiter'i tersleyen doktor, ona çalışmamasının asıl gerekçesini sorar. Önce *"Bir şey kırılıp koptu içimde. Bir şey parçalandı. Artık çalışmak geçti benden. Saatinde kalkmak, derlenip toparlanmak geçmiş ola artık! Bir daha hiç çalışmayacağım"* (Bachmann, 2006: 63) diyen Reiter, hemen ardından pişmanlık duyup *"gözleri yaşar(arak)"* Rosi'yi sorar ve yarın çalışmaya gideceğini söyler. Kendini kitapların dünyasına kaptıran Reiter'in, gerçek yaşamla bağlarının zayıfladığı, yaşamsal sorumluluklarıyla okuma etkinliği arasında bir denge kuramadığı, iki dünya arasında ikilemde kalarak gelgitler yaşadığı görülmektedir. Yüksek öğrenim görmüş biri olan doktorun, ona bu dengeyi kurması yönünde bir telkinde bulunmak yerine, onu, yaşamsal uğraşlar içinde kitap okumayı gereksiz bulan, hatta buna önyargıyla yaklaşan halkın genel geçer bakış açısıyla suçladığı dikkati çeker: *"Gerçekten aklınızı kaçırmışsınız siz! Ne diye böyle şeyler okuyorsunuz anlamıyorum. Saçmalıktan başka bir şey değil. (...) Ben de hayatın içindeyim, hepimiz hayatın içindeyiz. Sizse okuyorsunuz, hep okumak, başka bir şey gelmiyor"*

elinizden, kendinizi mahvediyorsunuz. Bu kitapları okuya okuya mahvediyorsunuz kendinizi!” Bunun üzerine Reiter, mesleğini, evliliğini, çocuklarını, bir işçi olarak yaşam koşullarını, kendisinin ve aynı toplumsal gruba dâhil arkadaşlarının özlemlerini, işçi sınıfıyla burjuva sınıfının yaşamı arasındaki, dışsal alanlardan özel alanlara dek uzanan devasa uçurumu çarpıcı bir şekilde ortaya koyan ayrıntılı bir betimlemeye girişir: “Kaynakçılık çok iyi bir meslektir. Kaynakçılık sınavını verdim, ardından da evlendim hemen. Peş peşe çocuklar geldi dünyaya. Su ve elektrik idaresinde görev yaptım, kentin hemen her bölgesinde çalıştım, birinci bölgede de, büyük mağazaların, kuyumcuların, dükkânların, pastanelerin sıralandığı caddede ayrıca; ah, elbiseler, radyolar, arabalar, buzdolapları, hepsini yakından gördüm, bütün bunların yanı başında çalışırken gözleri kayıyor insanın, çok kimse kendini kıskançlığa kaptırıyor. (...) Burada her şey başka yerdekinden farklıdır. Bizim parklarımızdaki yeşillik örneğinin, hava sonra, hepsine de biraz üvey evlat gibi davranılmış, caddelerimizde bir caddeyi güzel kılan, parklarımızda bir parkı romantik yapan şey eksik. Belediye konutlarına diyecek yok, ama içinde ağız tadıyla oturamaz insan, odalar yetersizdir çünkü, her şeyde bir yetersizlik vardır, kadınlarımızda da öyle, Rosi’de de değişik sayılmaz durum. Rosi iyi bir kadın değildir demek istemiyorum, ama kısa zamanda fazlasıyla yetersiz duruma geldi, (...) Çocuklarımızda da fazlasıyla bir yetersizlik göze çarpıyor, ama son derece az farkına varılıyor bunun, çünkü kendileri henüz yetersizliklerinin bilincinde değil, dolayısıyla bunları kendilerinde barındırmakta o kadar zorluk çekmiyorlar.” (Bachmann, 2006: 64-65) Metnin başlarında, aslında daha önce de dahil olduğu toplumsal sınıfın sosyal ve özel yaşamlarına sinen bu “yetersizlik” duygusunu gözlemleyip hissettiği sezilen Reiter, şimdi okuduğu kitapların geliştirdiği bilinçle, tüm bunlara daha bir eleştirel gözle bakmaya başlamıştır. Okuduğu kitaplardan zihni aydınlandığı kadar da karmakarışık olan Reiter, bir gün işçi sınıfı iktidara gelirse; burjuva ve işçi sınıfının yaşamı arasındaki ekonomik, kamusal ve özel alanları da kapsayan, tüm bu “yetersizlikler”in ve eşitsizliklerin düzelmesini istediğini belirterek, egemen anamalcı düzeni eleştirir: “Dünyanın yönetimini ele aldık mı, çünkü bir gün bakarsın bizler yönetiriz dünyayı, biz fazlasıyla yetersizler, o zaman fazlasıyla yetersiz olalım istemezdim, bizimle bu dünyada yer alacakların da, bu tığ örgü masa örtülerinin, likörlerin, sağda solda duran bu hırpalanmış ağaçların, evlerdeki bu kokunun, bir kavşağı bir kavşağa güçlükle bağlayan bu caddelerin, bu kötü kâğıt kokan hastalık raporlarının, bu resmi okulların ve kendileriyle eşit olduğumuz düşüncesini

uyandırmak için yukarıdakilerin bizleri buyur ettikleri tuvaletlerin.” (Bachmann, 2006: 65-66) Kendisinde bu bilinci uyandıranın, Nietzsche’nin kitabıyla başlayan okuma etkinliği olduğunu vurgular: “*Ama bende kitap yaptı bu işi. Evet, bu kitap.(...)Daha önce hiç kitap okumamıştım. Sizin üniversitede yaptığınız gibi ben de kaynakçılık sınavı için biraz okuyup çalışmıştım. Hepsi o kadar.*” Bu noktada yazarın, özellikle eğitim düzeyi açısından birbirine karşıt figürler olarak çizdiği iki ana figür aracılığıyla, okuma ediminin insanın bilinç ve dil düzeyini yükselterek, kendine ve içine doğduğu topluma eleştirel bir gözle bakma yetisi kazandırma işlevi taşıdığına, ancak bunun eğitsel kurumlarda göz ardı edildiğine dikkati çektiği gözlenir. Yeniden kitap diliyle, “*Yüksek Almancayla konuşmaya başla(yan)*” Reiter, artık tüm bunlara gözleri kapalı yaşayamayacağını, toplum tarafından göz ardı edilip “*dışlanma(sına) izin vermeyece(ğini)*”, hatta “*belki*” de kendisinin, aralarındaki eğitim düzeyi farkına karşın, aynı bölgede, işçi semtinde yaşayan, aynı eksiklik/yetersizlik/eşitsizlik havasını soluyan doktordan “*daha az dışlanmış*” (Bachmann, 2006: 66) sayılabileceğini belirtir.

Aslında öykünün başlarında, kendisinin de içinden geçirdiği düşünceler aracılığıyla Reiter’le benzer görüşleri paylaştığını bildiğimiz doktor, bu durumu kabullenmiş, hatta kanıksayıp benimsemiştir: “*bundan sonra beş altı hastayı dolaşacağını geçirdi içinden, her gittiği yerde pis kokuların, havalandırılmamış odaların, iğrenç yatakların, mutfakların, kadınların, çocukların kendisini beklediğini düşündü. Tembel tembel, rahatçacık oracıkta oturuyor, yerinden kııldamayı camı hiç istemiyordu.*” (Bachmann, 2006: 59) Öğrenim gördüğü yıllarda bir ara kendini okumaya verse de, zamanla yaşamın kitaplardan “*bambaşka bir şey*” olduğunu anlayarak, okuma etkinliğinden uzaklaşmış, tıpkı içten içe düşünürken yaptığı gibi, kendini “*rahatçacık*” yaşamın kucağına bırakmıştır. Eğitim düzeyi düşük bir adam olan Reiter’in, okuma edimi aracılığıyla yetkinleşen dili ve düşünceleriyle yaptığı, pek de haksız sayılamayacak eleştiriler doktoru sinirlendirir. “*Benim için aptalca şeyler bu söyledikleriniz; ben biraz bir şeyler okudum hayatımda*” diyen doktor, kendisiyle Reiter arasındaki eğitim düzeyi farkını anırtarak, bunları kendisiyle değil, kendi denginde olan dostlarıyla paylaşmasını söyler. Reiter, daha önceden de çok şey paylaşmadıkları belli olan arkadaşları Brunner’le Maunz’un, “*sağda solda siyaset yap(tıklarımı)*”, ama bu tür kitaplar okumadıkları için, bunun “*çocuklar gibi tıpkı, düşüncesizce*” olduğunu ve kendisini anlamayacaklarını savunur. Kişisel tarihini, “*ben de bu kitaptan önce*

okumak ve düşünmek istemezdim” (Bachmann, 2006: 66) diye, kendisine eleştirel düşüncenin kapısını açarak, yaşamında bir milat oluşturan bu kitaptan önce ve sonra diye ayırır. Bu kitaptan sonra okuyup düşünmeye başlayarak, sürüden ayrılmış, “kara koyun” olmuştur. “*Beni yanlış anlamayın sakın; kimlik değiştirmek, okumuş biri olmak gibi bir niyetim yok, neysem o kalmak isterim*” dese de, başat düzenin dâhil olduğu toplumsal sınıfı dışlamasını görmezden gelmediği için, artık eskiden olduğu kişi değildir. “*Yabancı yabancı dolanıp duruyorum ortada*” şeklindeki söyleminin de imlediği gibi, daha önce hoşnut olmasa da, bir şekilde sürdürdüğü yaşamına, ailesine ve arkadaşlarına tümüyle yabancılaşmıştır. Maunz’un, “*çok kalmadı, sana bir ders vereceğiz, merak etme*” (Bachmann, 2006: 67) şeklindeki uyarısından anlaşıldığı gibi, arkadaşları tarafından da dışlanmıştır. Aydınlanmanın bedelini, bir başka söylemle haddini bilmezcesine (!) proleterlikten entelektüalizme el uzatmanın günahını yabancılaşma ve yalnızlaşmayla ödemiştir.

Doktorun ölmek üzere olduğunu söylediği eşini bile görmeye gitmeyen Reiter, yaşamsal sorumluluklarını, ailesine karşı görevlerini, hatta yaşamayı tümüyle boş vermiş, gerçek dünyadan neredeyse tümüyle kopmuştur. Doktor bu kez onu kahvede, bira içip kitap okurken bulur. Ona eşinin öldüğünü ve kendisine zamanında haber vermediği için “*suçlu*” olduğunu söyler. Daha önceden sahtekâr hekimlere giden eşiyile tartışan, ama onu bir türlü ikna edemediği için bundan vazgeçen Reiter, sonunda onların elinde ölen eşi için, “*Doktorlara güvenmiyor değildi, ama hep şarlatan hekimlere inandı. Bir sarkaca inanan birine gelin de yardım edin...Üstesinden gelemezsiniz. Ama bu, Rosi için sağlığımıza kavuşmaktan daha önemliydi, benim için de kitaplar daha önemli*” (Bachmann, 2006: 67) der. Artık yalnızca kitap okumak için yaşayan, yaşamın biricik anlamını kitap okumakta gören Reiter, okuduğu kitaplardan söz eder: “*Kitaptan anladığım kadarıyla, bir şeyin başıyla sonu arasında fark yok: yaşam ve ölüm. Bir başka kitap okuyorum, bu kitaptan da anladığıma göre, her şeyin bir değeri vardır. Yine bir kitap okuyorum, ondan da anladığıma göre, dünyayı değiştirmemiz gerekiyor. Sonra bir kitap daha var okuduğum, bu da akla hayale gelmeyecek şeyler içeriyor, neler neler var kitapta.*” (Bachmann, 2006: 67-68) Önceden okuma alışkanlığı, okuma etkinliğiyle hiçbir tanışıklığı olmayan Reiter’in, kitap kurtları için bile yenilir yutulur cinsten olmayan Nietzsche’nin kitabıyla başlayan okuma serüveninde, kendisine yol gösteren biri olmadığı için, kendi bilgi birikimine uygun olmayan gelişigüzel seçtiği kitapları okuyarak kafasının iyice karıştığı görülmektedir.

Eco'nun belirttiği gibi, *"Bir sanat ürününü okumak, hem tümevarımsal düşünmek, bireysel durumlardan genel bir kural çıkarmak; hem tasımlamak, eski düzgüleri de yenileri de bir varsayım yoluyla deneye vurmak; hem de tümdengimsel düşünmek, bir düzeyde kavramanın, başka bir düzeyde sanatsal olguları belirleyip belirlemeyeceğini denetlemek demektir."* (Eco, 1976:275) Reiter, okuduğu kitaplardaki farklı savlar karşısında Eco'nun söz ettiği okuma ediminde etkin konumda olması gereken çıkarım yollarını kullanamayarak, tam bir düşünsel çıkmaza girmiştir. Onu bu çıkmaza götüren nedenler; birincil olarak kendi kapasitesine uygun olmayan kitapları okuması, ikincil olarak da "2. düzey" bir okur olmamasıdır. O da tıpkı Hesse'nin okuru gibi, "1. düzey" bir okur olarak kurmaca dünyada gerçek dünyanın gizemini/şifresini/hakikatini aramaktadır. Reiter, gerçek yaşamın "çirkef"liğine karşı olarak, kitapların içini aydınlatan dünyasını "bulut" imgesiyle açıklar: *"Hepsi de bir bulut gibi sarkıyor yukarıdan; aşağıda çamur, çirkef içinde sizler için tramvay raylarını onarırken, başını kaldırıp buluta bakıyor, bulutla ne zaman bir araya geleceğiz diye soruyorum kendi kendime."* Reiter'in karşısavı olan doktor, somut dünyayı eleştiren kitaplardaki düşüncelerin hepsinin birer "kuruntu" olduğunu savunarak, *"Siz bir işçisiniz, anlaşıldı mı, bu da iyi bir şeydir. Başka şeyler sizi ilgilendirmez"* diye, okumuş bir kişi olmasının kendisine verdiği inandığı yetkeyle, onu dâhil olduğu toplumsal sınıfın sınırlarını aşmaması gerektiği konusunda uyarır. Sinirlenen Reiter, *"Doğru, siz aspirininizi yazarsınız hastaya, elinizdeki kaşığı ağzından içeri sokarsınız, damarlarından iğne yaparsınız. (...) Bu yüzden kendinizin de benim gibi çamur, çirkef içinde yaşadığınızı, sanki siz ortada yokmuşsunuz gibi güzelim bulutun üzerinizden geçip gittiğini fark etmezsiniz. Ama bizler varız ve var olacağız!"* (Bachmann, 2006: 68) diye onu eleştirir. Anlaşılmadığı, düşüncelerinde yalnız bırakılıp kabul görmediği için ruhsal dengesini yitirerek hırçınlaşan Reiter'in, bir kitapla başlayan okuma edimiyle kökten bir dönüşüme uğrayan yaşamını anlaşılır kılama çabasını taşıyan son sözleri şöyledir: *"Bakın işte, doktor bey, orada, masanın altında duruyordu kitap, her şey de onunla başladı. Karanlıktan içeri uzanınca kitap geldi elime ve elim yandı. (...) Özel bir yer mi orası? Hayır, rastgele bir yer. Ama işte rastgele her yerde, rastgele her saatte insanın başına gelebiliyor böyle bir şey. (...) Sizin başka bir yerde, başka bir saatte karşınıza çıkacaktır böyle bir şey. O zaman acı çekecek, gece bağıracaksınız acıdan, yerde misiniz gökte misiniz bilemeyecek, bir daha eskisi gibi yaşamaktan çıkacaksınız. Ve soracaksınız ve bu bir tek yakıp kavurucu soru*

içine binlerce yumuşak, lapa lapa, ıslak cevap girecek, ama soru içinde yine de boş yer kalacak...(...)Dananın kuyruğu koptuğunda bizimle barikatlar üzerine yürüyeceksiniz. (...) Ve güzel bulut geçip gidiyor önümüzden...Bu nasıl bir çılglık gece vakti!” (Bachmann, 2006: 69-70)

Bu noktada, söz konusu bulut imgesine açıklık getirmek yerinde olacaktır: Metinden anlaşıldığı gibi Reiter, bulut imgesini kitap evreni için kullanmakta ve bir gün “çamur, çirkef içinde” olan gerçek yaşamla kitapların aydınlık dünyasının bir araya gelmesi, iki dünya arasında bir bağlantı olması gerektiğini, yoksa ne yaşamın ne de kitapların bir anlamı olacağını savunur: “arada bir bağlantı olmalı, yoksa kitaplar tükürür yüzüme ya da ben onların yüzüne tükürürüm!” (Bachmann, 2006: 68) Yazar burada, anlatı evreninin kurmaca dünyaya yaslanan ayağıyla, gerçek dünyaya yaslanan ayağı arasındaki bağlantıyı sorunsallaştırır. Bulut imgesi, gerçek yaşamdaki durumları belli bir seçim ilkesine göre yeniden düzenleyerek kurmaca bir dünya yaratan, kökeni içinde yaşadığımız dünya olan anlatı evreni, ne dereceye kadar yaşamın göstergesidir ya da ondan yola çıkarak yarattığı kurmaca evrenle ne dereceye kadar onu dönüştürme gücüllüğüne sahiptir şeklinde retorik sorulara yol açar. Bu imgeyi aynı zamanda, yazarın birçok yapıtında karşılaştığımız ütopyan dünya tasarımıyla da açıklamak olasıdır. Bachmann, yapıtlarındaki ütopyayı şöyle açıklar: “İnsan sürdürdüğümüz şu günlük yaşamın iğrençlikleriyle sürekli yüz yüze buna yanıt vermek, bir çelişki olabilir, çünkü sahip olduklarımız aslında bir hiç düzeyinde. İnsan, ancak maddeyi aşan bir şeye sahip olduğunda zengindir. Ben bu maddeciliğe, bu tüketim toplumuna, bu kapitalizme, burada yapılan korkunç şeylere, bizim sırtımızdan zengin olma hakkına sahip bulunmayan bu insanların böyle zenginleşmelerine inanmıyorum. Gerçekten inandığım bir şey var ve ben bunu ‘bir gün gelecek’ diye adlandırıyorum. Ve inandığım şey, bir gün gelecek. Evet, belki de gelmeyecek, çünkü bize gelmesin diye hep yıktılar, binlerce yıl boyunca hep yıktılar. Gelmeyecek, ama yine de inanıyorum. Çünkü inanmazsam eğer, artık yazmam da olanaksızlaşır.” (Bachmann, 1990:159) Yazarın bu açıklaması, Reiter’in, doktorla diyaloglarındaki uzun söylevlerinin perde arkasını da aydınlatır; onun, yürürlükteki eşitsizlik düzenini eleştiren ve ona başkaldıran söylevleri, birçok noktada yazarın yukarıdaki söylemleriyle örtüşür. Yazar, kitapların daha insancıl, eşitlikçi bir yaşamı vaat eden aydınlık dünyasıyla, “bir gün” gerçek dünyanın iyileştirilebileceği inancını taşıyan Reiter’e, ütopyik dünya özleminin sözcülüğü işlevini yüklemiştir; kitaplarla ve gerçek dünyayı birbirinden kesin

çizgilerle ayıran, başat düzeni olduğu gibi kabullenip benimseyen, “mantıklı” ve “normal” bir yaşam sürdüren öykünün diğer ana figürü olan doktoru, genel’i ve düzen’i temsil etme işleviyle Reiter’in karşısavı olarak biçimlendirmiştir. Birbirinin karşıtı olan iki ana figür arasındaki diyaloglar aracılığıyla, yaşamla kitaplar arasındaki eytişimsel ilişkiyi ortaya koymuştur.

Sonuç olarak karşılaştırmalı olarak incelediğimiz iki öyküye ait verileri özetleyecek olursak: Hesse’nin öyküsündeki ana figür olan okur, eğitimli, kendini tümüyle kitap okumaya adayabileceği kadar iyi bir gelir düzeyine sahip, burjuva sınıftan, yapayalnız yaşayan bir karakterken, Bachmann’ın ana figürü Reiter, eğitim ve gelir düzeyi düşük, önceden okuma alışkanlığı olmayan, işçi sınıftan, evli ve iki çocuklu bir karakterdir. Aralarındaki farklılıklara karşın, her iki öyküdeki ana figürleri buluşturan nokta, okuma edimidir. Yaşamakla okumak arasında bir denge kuramayıp, yaşamlarının belli bir döneminde kendilerini gerçek yaşamdan tümüyle soyutlayarak kitap okumaya adayan, yalnızca kitap okumak için yaşayan iki ana figür de yaşamın anlamı/hakikati sorusuna, kurmaca yönünü gözden kaçırdıkları kitapların dünyasında, ona birebir karşılık gelecek mutlak bir yanıt arayarak düş kırıklığına uğrar. Eco’nun belirttiği gibi, “*her ne olursa olsun, kurmaca yapıtlar okumaktan vazgeçmeyeceğiz, çünkü onlarda yaşamımıza bir anlam verecek formülü aramaktayız. Sonuçta, yaşamımız süresince, bize neden dünyaya geldiğimizi ve yaşadığımızı söyleyecek bir ilk öykünün arayışı içindeyiz.*” (Eco, 1996:158) Ancak bu arayışı, “1. düzey” okur olan her iki öykünün ana figürleri gibi yazarlarla/kitaplarla birebir özdeşlik kurarak değil, anlatı evreninin kurmaca gerçekliğinin farkında olan ve bu evrende, oyunun kurallarına göre hareket eden ideal ya da “*örnek okur*” olarak gerçekleştirdiğimiz zaman, okuduğumuz metinlerle gerçek anlamda etkileşime girerek, okuma ediminde yetkinleşecek ve metindışı alanda da kendimizi, yaşamımızı, kim bilir belki de dünyayı olumlu yönde dönüştürebilecek güce sahip olabileceğiz.

KAYNAKÇA

Aytaç, Gürsel (2003), *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, Say Yay., İstanbul.

Alperen, Altan (1994), *Hermann Hesse*, Promete Yay., Ankara.

Bachmann, Ingeborg (2006), “Kaynakçı”, *Otuzuncu Yaş, Bütün Öyküler*, Çev. K. Şipal, YKY., İstanbul, s. 56-70.

Bachmann, Ingeborg (1985), **Malina**, Çev. A. Cemal, BFS Yay., İstanbul.

Bachmann, Ingeborg (1989), **Frankfurt Dersleri**, Çev. Z. Sayın, Bağlam Yay., İstanbul.

Bachmann, Ingeborg (1990), "1973 Hazirani", (1973'te Roma'da, Bachmann'ı konu alan bir belgesel film için kullanılmıştır), **Bu Tufandan Sonra-Ingeborg Bachmann'dan Seçmeler**, Haz. ve Çev. A. Cemal, Metis Yay., İstanbul, s. 159.

Bachmann, Ingeborg (1990), "Sunuş" (A. Cemal'in sunuş yazısı), **Bu Tufandan Sonra-Ingeborg Bachmann'dan Seçmeler**, Haz. ve Çev. A. Cemal, Metis Yay., İstanbul, s. 7-9.

Eco, Umberto (1996), **Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti**, Çev. K. Atakay, Can Yay., İstanbul.

Eco, Umberto (1976), **A Theory of Semiotics**, Bloomington. (İçinde: Göktürk, Akşit (2001), **Okuma Uğraşı**, YKY, İstanbul, s.78)

Göktürk, Akşit (2001), **Okuma Uğraşı**, YKY, İstanbul.

Hesse, Hermann (2001), **Sämtliche Werke in 20 Bänden, Bd. 8, Die Erzählungen III. (1911-1954)**, hg. von. Volker Michels, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, s. 885-891.

Özbek, Yılmaz (1994), Hermann Hesse, "Çok Kitabı Olan Adam", **Okumak-Anlamak-Yorumlamak**, Atatürk Üni. Yay., No: 771, Fen-Edb. Fak. Yay. No: 106, Erzurum, s. 25-32.

Zeller, Bernhard (1997), **Hermann Hesse, mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten**, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg.

Ziolkowski, Theodore (1979), **Der Schriftsteller Hermann Hesse**, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

DIE SPRACHE DER ANZEIGENWERBUNG IM DEUTSCHEN UND IM TÜRKISCHEN

Dilek KIZILTAN*

ÖZET

Reklam sunumunun ne kadar önemli yer teşkil ettiği tüm bilimsel çalışmalar tarafından doğrulanmaktadır. Burada incelenen, sadece yazılı basının iki dildeki dilbilimsel fonksiyonları ve reklam dilinin kültürel farklılıkları Almanca ve Türkçe reklamlarda nasıl yansıtıldığıdır.

Anahtar kelimeler: Werbesprache: Reklam dili Werbetexte: Kaynak metinler
Markt: Reklam piyasası

In den letzten Jahren hat die Werbeindustrie an Bedeutung gewonnen. Die Werbemacher versuchen die Produkte und Marken durch Anzeigen, Fernsehspots, Hörfunk und durch Internet gezielt dem Adressaten zu bieten. Die Agenturen versuchen mit einer gezielten Sprache erfolgreich im Markt zu konkurrieren.

Der Gegenstand ist eine linguistische Untersuchung der Anzeigenwerbung gleicher Marken in der Türkei und in Deutschland. Die Untersuchung ist an Beispielen der Anzeigenwerbung (Zeitschriften und Zeitungen), durchgeführt worden. Gerade der Umstand, dass es sich bei dieser Untersuchung um ein Konzept aus der Werbung handelt, macht das Thema „Werbesprache in den deutschen und – türkischen Anzeigen“ auch für den Bereich Wirtschaft ein aktueller Forschungsgegenstand. Angesichts der Tatsache, dass solch eine kontrastive Untersuchung, an deutschen an türkischen Anzeigen noch nicht durchgeführt worden ist, macht das Thema interessant.

In der ersten Phase sind in diesem Vorhaben die internationalen Marken und Ihre Werbesprache in Deutschland und in der Türkei exemplarisch analysiert worden. Es handelt sich hierbei nicht um eine quantitative, sondern um eine qualitative Untersuchung.

Die Werbeanzeigen der internationalen Marken haben in verschiedenen Ländern verschiedene Formen, die eng mit der Kultur des Landes zu tun

* Okutman Sakarya Üniversitesi kiziltan@sakarya.edu.tr

haben. Diese komplexe Beschaffenheit verlangt von dem Ansatz der Untersuchung einen hohen methodischen und innovativen Anspruch.

Im Mittelpunkt steht die Beschreibung der verschiedenen Werbetexte der internationalen Werbekampagnen in Deutschland und in der Türkei. Als Voraussetzung für eine adäquate Beschreibung dieser Werbetexte ist zu untersuchen, welche Kultur-spezifischen Merkmale die Sprache beeinflussen.

Anhand der Untersuchungsergebnisse soll die Handlungskategorie der Werbung dargestellt werden. Die Klassifizierung der Werbesprache anhand der kulturspezifischen Merkmale (Türkisch- Deutsch) , bildet die Grundlage für mögliche, weitere Untersuchungen ; z.B. Werbesprache der Fernsehspots in der Türkei und in Deutschland.

Werbung hat Kottler 1999 als "jede bezahlte Form nichtpersönlicher Präsentation und Förderung von Ideen, Gütern oder Dienstleistungen in Massenmedien wie Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen oder Hörfunk durch einen identifizierbaren Werbetreibenden" dargestellt. (Krieg 2005:5). Bezüglich der Verteilung der Informationsbelastung auf die wichtigsten Medien entfallen 99 % Rundfunk, 97 % Fernsehen, 94 % auf Zeitschriften und 92 % auf Zeitungen betont Krieg nach Kröber-Riehl 1993 (Krieg 2005:5).

Nach Krieg stehen im Mittelpunkt der Werbung daher nur noch selten Informationen über die sachliche Qualität eines Produktes, sondern häufiger die Vermittlung eines emotionalen Zusatznutzens in gesättigten Märkten (2005:5). Die Vermittlung der Werbung an die Konsumenten wird mit der Werbesprache an die jeglichen zielgerichteten Gruppen übermittelt.

Die Werbesprache in der Anzeigenwerbung hat Römer schon 1968 als modern angesehen und betonte, dass die Anzeigenwerbung sich nicht nur des Wortes, sondern auch der Farbe, des Bildes bedient (1968:23). Trotz der Wichtigkeit dieser Faktoren kann kein Zweifel daran sein, dass die Sprache das Hauptmedium der Werbung ist (Römer 1968:24). Römer erwähnt mehrmals und ausdrücklich, dass, auch wenn die Sprache nicht das eigentlich werbende Element ist, sie trotzdem das wichtigste, das Hauptmedium darstellt (Baumgart 1992:29).

Die Sprache der Werbung ist vielgesichtig : sich stets anpassend und immer dem Gegenstand ihrer Bemühungen gerecht werdend. Es ist eine farbenfreudige, aufpolierende Sprache, manchmal sogar hochtrabend, die durch zusammengesetzte Substantiva oder Adjektiva überraschen und Aufmerksamkeit erregen will (Baumgart 1992 :30).

Baumgart betont in Ihrer Arbeit auch die Wechselbeziehung zwischen Werbung und Kommunikation.

Die Werbung ist ein Spiel des Zeitgeistes und der allgemeinen Befindlichkeit der Gesellschaft betrachtet werden kann, gibt auch- oder gerade- die Sprache dieses Phänomens über die Träume, Wünsche, Sehnsüchte und Idealbilder einer Kultur Auskunft. An eben dieser Sprache lässt sich ablesen, in welchen Begriffen gedacht, in welchen Bildern geträumt wird. Ängste werden darin erkennbar, aber auch Wunschvorstellungen und neue Ideen (Baumgart 1992: 31). Die Werbung ist ein wichtiger Bestandteil der Gesellschaft. Slogan, Überschrift und die Schlagzeilen in einer Anzeige beeinflussen die Rezipienten um den Produkt zu kaufen. Nach Krieg wird der Gesamtmarkt in verschiedene Marktsegmente sog. Zielgruppen aufgeteilt. Diese Zielgruppen sind Gruppen von Abnehmern mit gleichen oder ähnlichen Verhaltensweisen (2005:7). Krieg erwähnt in seiner Arbeit, dass die Sprache der Werbung der Alltagssprache möglichst nahe sein sollte. Denn die Involviertheit der Werbeadressaten ist nicht langfristig (2005 :11).

Der Werbetext interessiert den Adressaten eigentlich nur in dem Augenblick sonst nimmt sie wieder drastisch ab (Krieg 2005:11).

Nach Römer (1968 :25), Baumgart (1992 :30) und auch nach Krieg (2005 : 10) sollte die Werbung in ihrer Sprache die Bilder mit ein beziehen. Denn das Gedächtnis für Bildinformationen ist wesentlich besser als das Gedächtnis für sprachliche Informationen . Abstrakte Worte wie "Moment" werden im Gedächtnis nur verbal kodiert. Stattdessen rufen konkrete Worte wie "Sonnenuntergang" zugleich auch innere Bilder hervor, d.h. sie sind nicht nur in ihrem eigenen Kode, sondern auch in Bilderkodes verfügbar. Aufgrund ihrer doppelten Kodierung können konkrete Worte oder Bilder besser im Gedächtnis behalten werden (2005 :23)

Die Werbung hat es überwiegend mit Informationsüberlasteten, passiven, wenig involvierten Konsumenten zu tun, die Werbung grundsätzlich positiv verstehen. Weil sie gelernt haben, dass Werbung eine Kommunikationsform ist, die Produkte und Dienstleistungen positiv darstellt. Das bedeutet, wenn in einer Anzeige über einem Auto das Wort "Leistung" steht, erkennt der Empfänger sofort, dass nicht niedrige, sondern hohe Leistung gemeint ist (2005 : 27).

Daraus kann man also wie auch nach Baumgart resümieren, dass die Sprache der Werbung keine Sondersprache im eigentlichen Sinne ist, sondern lediglich eine instrumentalisierte, zweckgerichtete und ausschließlich auf Anwendung konzipierte Sonderform der sprachlichen Verwendung darstellt, die naturgemäß eigenen Gesetzmäßigkeiten

unterliegt, aber dennoch aufs engste mit der Alltagssprache verwoben ist (1992 : 34).

Der von Langer Schultz und Thun Tausch entwickelte Ansatz der Werbung a) verständlich b) einfach c) Gliederung d) Ordnung e) Kürze f) Prägnanz ist von großer Bedeutung. Die Verständlichkeit des Werbetextes wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst a) psychisch b) kulturell c) situative Einflüsse (Krieg 2005 : 27). In diesem Vorhaben sollen die sprachlich kulturellen Einflüsse erforscht werden. Auch in den türkischen Anzeigen ist es wichtig eine einfache und verständliche Sprache zu benutzen , um die Rezipienten zu beeinflussen (Ebin 1992 :155).

Die Wichtigkeit der Sprache der Anzeigenwerbung besteht darin, mit wenigen, möglichst kurzen Sätzen den Konsumenten zu beeinflussen. Nach Ebin sind die Wörter ein wichtiger Bestandteil der Werbung (Ebin 1992 : 155). In den türkischen Anzeigen ist die Überschrift kurz und verständlich. Die Überschrift besteht deshalb meistens aus einem einzigen Wort. Die Fragewörter befinden sich in seltenen Anzeigen, während die positive Einstellung in den meisten Anzeigen und Überschriften befindet. Vor allem spielen die Konjunktionen (hem.. hem, ister...ister) eine große Rolle, da sie die Sprache der Werbung vereinfachen, und somit den Konsumenten eine wie auch nach Krieg (2005 : 23) treffende Sprache bieten. Es sollte den Rezipienten, anstatt mit abstrakten Wörtern zu schreiben, die konkreten Wörter benutzt werden, damit die Konsumenten aus dem gesättigten Markt diese Marke bevorzugen (Ebin 1992 : 186).

Die informativen Texte in der Werbung hängen eigentlich mit der Bekanntheit des Produktes und der Art zusammen. Die Werbemacher müssen für eine Anzeige gezielte und eine möglichst treffende Sprache benutzen (Ebin 1992 : 187). In den türkischen Anzeigen haben die Werbemacher die Grammatik der türkischen Sprache möglichst treffend benutzt, um die Konsumenten zu beeinflussen (Ebin 1992 :187).

Auch Kücükerdogan betont wie Ebin (1992 : 155) und auch Krieg (2005 : 25), dass die Anzeige eine einfache, gezielte und treffende Sprache benutzen sollte um den Rezipienten zu beeinflussen (1999 :41). Nach Kücükerdogan ist das wichtigste Ziel dieser Sprache, den Konsumenten zum Kauf der Ware zu bringen (1999 : 42). Die Alltagssprache ist in den türkischen Anzeigen ein wichtiger treffender Punkt. Die einfache Sprache der Werbung, kann von den Konsumenten ohne sich zu langweilen gelesen werden, was für den Kauf der Ware eine große Bedeutung ist (1999 : 42).

Die Anzeigewerbung hat drei große Eigenschaften a) informieren b) beeinflussen c) erinnern (Sari 1999 : 10). Auch Sari trennt die Konsumenten wie Krieg (2005 : 5) nach zielgerichteten Gruppen (1999 : 43).

Sari betont in Ihrer Arbeit, dass die türkische Werbesprache, wie nach Günay (1992 : 105), nach den amerikanischen Betonungen benutzt werden. Die Betonungen werden auch manchmal ohne auf die Grammatik zu achten benutzt (1999 : 38).

Eine Reklame sollte leicht gelesen und leicht daran zu erinnern sein z.B. sollte sie aus möglichst kurzen Morhemem gebildet sein wie Ver- du- re oder Du- rex. Man sollte auch aus wenigen Wörtern den Konsumenten möglichst vieles gehen, um sie zum Kauf zu bringen. Ein Beispiel für ein Slogan wäre " Entscheide dich, nimm Verdu-re " oder "Durex, weil Fühlen das Entscheidende ist" (Sari 1999 : 38). Sari betont sogar, dass wir heutzutage eine Werbesprache im Alltag benutzen z.B. "Kannst du mir ein Selpak (aschentuch) geben " (1999 :383).

Die Sprache ist eng mit der Kultur verbunden (Günay 2000 : 212). Krieg betont, dass die Verständlichkeit der Werbung auch mit der Kultur eine Verbindung hat (2005 : 27). Die Kultur der betreffenden Konsumenten ist eng mit der Sprache verbunden (Günay 2000 : 212).

Nach Celik sind die internationalen Reklame mehr im Bereich der Bedeutung und des Aussehens untersucht worden. Es werden zwei verschiedene Sprachen und die Reklame kontrastiv untersucht aber im internationalen Bereich wird die Kultur der Reklame nur wenig untersucht (2004 : 195).

Eigentlich sind die Reklame mit der Kultur verbundene Kommunikationsformen. Die Konsumenten werden auf eine unbewusste Weise von den Reklamen gelenkt. Alle Rezipienten verstehen und kodieren die Reklame aus der Sicht Ihrer Kultur. Das beeinflusst natürlich auch Ihre Kaufreaktion (Celik 2005 :274). Die Kultur wird manchmal auf eine direkte aber manchmal auch auf eine indirekte Form durch Werbung gespiegelt. Deswegen ist die Interkulturalität in der Werbung wichtig. Bevor man einen Werbetext schreibt, sollte man die Kultur der betreffenden Konsumenten kennen, um eine gezielte und treffende Werbung zu erstellen. Denn die Konsumenten können nur mit einer gezielten, richtig kodierten Werbung zum Kauf gebracht werden.

Kaynakca

Baumgart, Manuela (1992) :“ Die Sprache der Anzeigenwerbung“, eine linguistische Analyse aktueller Werbeslogans Heidelberg Pysia

Celik, Candan (2005) :“ General Look to High and Low Context Cultures According to How Young Consumers Perceive Magazine Advertisements” . Istanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi. (Zeitschrift)

Celik Candan (2004) :“ Uluslararası Reklamcılıkta kültürün etkileri „ (Doktora Tezi) . İstanbul Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tanıtım ve Halkla İlişkiler Anabilim Dalı

Ebin, Alev (1992) : „ Reklamda dil anlayisi „, (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basın Yayın Yüksekokulu, Halkla İlişkiler Bölümü. (Promotion)

Günay, Ruhsen (2000) : „ Kültürel farklılıkların Reklam stratejilerine etkileri“. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Fakültesi, Tanıtım ve Halkla İlişkiler Bilim Dalı. (Promotion).

Janich, Nina (2003) : „ Werbesprache“ Ein Arbeitsbuch Gunter Narr Tübingen

Krieg, Ulrike (2005) :“ Wortbildungsstrategien in der Werbung“ , Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft Helmut Buske GmbH Hamburg

Kloss, Ingomar (2003) : Werbung, Lehr; Studien und Nachschlagewerk Wissenschaftsverlag GmbH München, Wien Oldenburg

Kröber-Riehl, Werner / Rudolf- Esch, Franz (2004) :“ Strategie und Technik der Werbung“ Verhaltenswissenschaftliche Ansätze W.Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Kücükerdoğan, Gül Rengin (1999):“ Reklam görüntüsünde dilsel ve görsel iletinin çözümlenmesi için bir yöntem önerisi: Uygulama örneği „,(Doktora Tezi) . İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalı.(Promotion).

Römer, Ruth (1968) : „ Die Sprache der Anzeigenwerbung“, Studien des Instituts für deutsche Sprache, Schwann Düsseldorf

Sari, Nilüfer (1999) :“ Devingen reklam görüntülerinde gösterge çözümlenmesi: üç reklam örneği. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalı. (Promotion)

Sowinski, Bernard (1998) :“ Werbung“ Tübingen Max Niemeyer GmbH

ÂŞIK EDEBİYATINDA BULUNAN SEMBOLLER VE İŞLEVLERİ

Selçuk Kürşad KOCA*

Özet

İnsanoğlu gerek maddi ve gerek manevi kültür ürünlerinde sembolik anlatıma yer vermişlerdir. Semboller insanlar arası iletişim ve etkileşimin bir ortak unsuru olarak edebi ürünlerde de kendisini göstermiştir. Edebi metinler incelendikçe elde edilen semboller geçmiş ile bu gün arasında bir köprü vazifesi görecektir.

Sözlük anlamıyla sembol: “Devam edegelen veya bir başka şeyi gösteren bir şey”, “Özellikle soyut bir şeyi temsil eden bir nesne, amblem”, “Bir yazılı veya basılı işaret (marka,damga vb.) harf remiz”, “Matematik ve Kimya’da olduğu gibi bir nesnenin niteliğini (sınıfını,özelliğini),niceliliğini gösteren şey (işaret)”, “Psiko-analiz esnasında,bilinçaltında tutulan bir arzuyu,isteği,özlemi ortaya çıkarmak için,hastaya yada deneğe gösterilen nesne veya anlatılan olay”, “Teolojide bir dini faaliyetin özünü oluşturan ve iman ikrarını sağlayıcı temel özet ifade veya soyut herhangi bir şey”, gibi çeşitli şekillerde açıklamaktadır.

Sembolün mana yapısı çok katlardan oluşuyor ve okuyucunun aktif olarak zihinsel çalışmasını gerektirmektedir. Sembolü okumanın her aşaması daha yeni ve derin manalara yol açıyor (Bakişova, 2002: 607).

Sembolün esas anlamı, onun kastettiği nesne veya olayın başlıca özellikleri ile karakterize olmasıdır ve bu mananın da dışında, sembol, çok sayılı farklı manalar kazanıyor. Onun mana alanı genişledikçe, anlamı da büyümektedir (Koca, 2003: 8)

Âşık Edebiyatı Türk kültür varlığının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Binlerce yıllık bir birikimin günümüze kadar aktarılmasında öğretici ve taşıyıcı fonksiyonlar üstlenmiştir.

* Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Esentepe Kampüsü Sakarya, Tel: 0264 295 6120, Faks: 0264 2956115 skursadkoca@sakarya.edu.tr

Âşık Edebiyatı'nın ilk Türk Edebiyatı temsilcileri olan ozan-bahşı şair tipinin ve bunların mensubu bulunduğu edebiyat geleneğinin Anadolu'da tasavvufî cereyanlar ve tarikat edebiyatlarının da tesiri altında kalarak İslâmî kaidelere uygun yeni bir terkîp olduğu hemen hemen bütün araştırmalarca kabul edilmektedir (Günay, 2005, 43).

Âşıklık, çağlar süren deneyimlerden geçerek biçimlenmiş, kendine özgü icra töresi, geleneğe dayalı yapısı, âşık olmak ve âşıklığı sürdürmek için uyulması gereken kuralları olan bir gelenektir. Bu gelenek kendi içerisinde şu aşamaları içermektedir:

- A. Saz çalma
- B. Mahlâs alma
- C. Rûya sonrası âşık olma (Bade içme)
- D. Âşık karşılaşmaları
 - a. Atışma – karşılaşma (Tekellüm)
 - b. Taşlama – takılma
 - c. Soru – cevap (atışma)
 - d. Çözümlü muamma – muamma atışma
 - e. Barışma, övme uğurlama
- E. Leb-değmez (Dudakdeğmez)
- F. Askı (Muamma)
- G. Tarih bildirme
- H. Nazire söyleme

Âşık edebiyatının en önemli temsilcileri arasında Köroğlu, Kuloğlu, Karacaoğlan, Öksüz Dede, Kayıkçı Kul Mustafa, Dadaloğlu, Erzurumlu Emrah, Seyranî, Deliktaşlı Ruhsatî, Serdarî, Âşık Şenlik, Summanî, Celalî, Hicranî, Kağızmanlı Hıfzı, Cemal Hoca, Murat Çobanoğlu, Şeref Taşlıova adları anılabilir.

Âşıklık geleneğinin iki dalda ilerlediği görülmektedir. Bunlardan birisi şiir türüdür, diğeri hikâye-destan türüdür. Hem hikâye-destan türünde hem de şiir türünde önemli sembol motifler dikkati çekmektedir.

Âşık Edebiyatıda şiir; bir anlamın semboller, ritimli sözler ve uyumlu sesler yardımıyla aktarılmasıyla şekil bulan bir anlatım biçimidir.

Âşık şiiri geleneğimiz, dönemine ve âşığına göre değişen ölçülerde motif ve imaj zenginliği olduğundan kolay anlaşılır bir şiir değildir. Âşıklar şiirlerindeki dörtlüklerde kullandıkları kelimeler arasında mutlaka bir ilişki kurarlar. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi kelimeleri seçerken, yakın ve uzak anlamları ile birbirine bağlayarak kullanırlar.

Bu garip gönlümün nesin sorarsın
Her dem yar elinden yaralı sine
Yar merhem etmezse unulmaz yaram
Ölür de giderim yaralı sine

Bu kadar âşıklar gelür yareli
Anlar da hep yar elinden yareli
Değmeyince unulamaz yar eli
Tatlı merhem sürsün yarelisine

Sinem şerha şerha yaraladığın
Yar kendi bilmez mi yaraladığın
Sarmayınca kendi yaraladığın
Kim karışır anın yaralısına

Öksüz'ü kayd ü ben olmuş bendine
Bend olmuşum ben de senin bendine
N'ola sual etse bir de kendine
Yaran nerde dese yâr Ali'sine

Öksüz'ün yukarıdaki şiirinde birinci dörtlükte “yaralı sine” sözcükleri, ikinci dörtlükte “yaraladığın” sözcüğü ile dörtlük içerisinde ve “yaralısına” sözcüğü ile bir önceki dörtlük arasında, üçüncü dörtlükte “yareli” sözcüğü ile dörtlük içerisinde ve “yarelisine” sözcüğü ile bir önceki dörtlükler arasında, dördüncü dörtlükte “bendine” sözcüğün ile dörtlük içerisinde ve “yâr Ali'sine” sözcüğü ile bir önceki dörtlük arasında anlam ve ses yakınlıklarından faydalanarak ilişki kurulmuştur.

Kadir Allah budur senden dileğim
Mert olanı salma baştan ayağa,
Men ezzinam ayağa
Nazlım olurup ayağa
Göreydim gül yüzünü
Yüz süreydim ayağa.
Aman aman mağıl dolan mert yiğit
Seyragıplar salar seni ayağa.

Şenlik

Âşık Şenli yukarıdaki şiirinde “ayağa” sözcüğü ile şiirin genelinde ses ve anlam ilişkileri kurmaktadır.

Rüya ve Bade

Rüya motifi âşıklık geleneğinde sık sık karşılaştığımız bir motiftir. Bazı aşılar maddî aştan manevî aşka geçerken, saz çalıp söylemeğe başlarken, ilahi araçlarla yani bir mürşidin, bir pirin, Hızır peygamberin rüyada tecellisi ile âşık olup saz çalmaya başladıklarını söylerler. Bunlar halk inancına göre ilham kaynakları ilahi olan âşıklardır (Köprülü,1989,217).

Âşıklık geleneği içerisinde rüya ve bade ilahi temellere dayandırılan sembollerdendir. Halk arasında bir merteye atlama sembolü olarak görülmektedir. Âşığın dilinin çözülmesi, çalıp söylemeye başlamasının habercisi konumundadır. Rüyasında bade içen âşıklar halk arasında badeli âşıklar denmekte ve Hak Âşığı olarak nitelendirilmektedirler.

Âşık edebiyatı geleneği içerisinde sade kişilikten sanatçı kişiliğe geçişte önemli role ve fonksiyona sahip rüya motifi, Orta Asya Türk kültüründe yer alan şamanlığa geçiş merasimlerinin İslamiyet ve Osmanlı kültürü altında sembolleşerek “Kültür Örneği Rüya Motifi”ne dönüşmesi ile ortaya çıkmıştır (Günay, 2005,139).

Âşık adayının rüya ile kazandığı âşıklık yeteneğinin göstergesi olan rüya sonrası ilk deyiş bu gelenekte dikkat çekici bir rol oynamaktadır.

Uyandımgafletten oldumperişan
Bir nur doldualemler rüşan
Selamverdi geldi üç dervişan
Lisanları bir hoş sedası tek tek

Aldılar abdesti uyandım habdan
Aslımız yapılmış hakü turabdan
Okudular üçhat yeşil yapraktan
Okudum harfini noktası tek tek

İçtim badesini gördüm rengini
Tam onsekiz saat sürdüm cengini
Yar yüzündergördüm üç beş bengini
Halhalın altındanoktası tek tek

Dediler Sümmanî etmemeram
Adamıçürütür dert ile verem
Senin'çin dünyada görüşmek haram
Böyle yazmış kalem hüdayı tek tek (Sümmanî'den)

Gurbet

Âşık edebiyatında sembolik anlamlar taşıyan bir diğer unsur da gurbettir. Âşık için gurbet demek, anadan, yardan ve arkadaştan ayrılık acısı çekmektir. Gurbet âşık için aynı zamanda gelenek içerisinde kendisini yetiştirmenin de bir başka yoludur. Böylelikle âşık bilgisine bilgi katmakta ve milli kültürün önemli unsurlarını da edinmektedir. Bilgi ve görgüsünü arttıran âşık gurbet sayesinde kendi kültürünü gurbet ellere taşımakta, ortak kültürü de kendi yaşadığı bölgeye taşıyarak adeta bir kültür elçisi rolü üstlenmektedir. Gurbetin aşığın üzerinde bıraktığı derin izler âşık şiirinde açıkça görülmektedir.

Karacoğlan'ın aşağıdaki dörtlüğünde gurbetle beraber gelen anadan-babadan ayrı düşürmenin adeta ölümle eş tutulduğu görülmektedir.

Karacaoğlan der ki fani dünyadan
Korkmaz mısın haram ile zinadan
Ayırırlar seni ana babadan
Gurbet ile düşen yiğit sağm'olur (Karacaoğlan'dan).

Yiğitlik ve kahramanlık şiirleri denince akla gelen ilk isimlerden olan Dadaloğlu'da gurbet elin kendisini garip düşürdüğünden yakınmaktadır.

Ağaçlar burçunu açtı
Kuşlar kılavuzunu seçti
Yolumuz gurbete düştü
Garip düştüm dünden geri (Dadaloğlu'ndan).

Gurbetle beraber sıla özlemi de şiirlerimize konu olmuştur.

Bir yiğit gurbete gitse
Gör başına neler gelir
Merdin sılayı andıkça
Yaş, gözüne dolar gelir (Karacaoğlan'dan).

Saz

Âşıklık geleneğinde sazın önemli bir yeri vardır. Âdeta saz ve söz bütünleşmiştir (Kaya, 1994,123).

Âşık şiirlerinde saz ile çok çeşitli benzetme unsurları kullanılmıştır. Gerek şekil benzerliği, gerekse ses ve işlev benzerlikleri kullanılmıştır. Saz kimi zaman aşığa iyi bir dost olup aşığa yarenlik yoldaşlık etmiştir, kimi zaman iyi bir sırdaş olup sırrını saklamıştır.

Ben Giderim Sazım Sen Kal Dünyada
Gizli Sırlarımı Aşıkâr Etme
Lal Olsun Dillerin Söyleme Yada
Garip Bülbül Gibi Ah U Zar Etme (Âşık
Veysel'den).

Şu sazıma bir düzen ver
Teller de muradın alsın
Gel beni bir tenhada gör
Diller de muradın alsın (Aşık Ali İzzet'ten).

Şahinim var bazlarım var
Tel alışkın sazlarım var

Yare Gizli Sözlerim Var
Diyemiyom Ele Karşı (Karacaoğlan'dan).

Bağlama perde perde
Düşürdün beni derde
Ayak üstü duramam
Seni gördüğüm yerde (Giresun Türküsü).

Aslı saçlarını yönüne sermiş
Altı tel koparıp göğsüne germiş
Kerem yarısından bir kabuk vermiş
Sızlaya sızlaya vurası vardır. (Yetik Ozan'dan).

Saz tellerinin sevgiklinin saçlarından oduğunu belirterek saz ile sevgili arasında bir anlamilişkisi kurken, sazın sızlaması ile aşk yarası taşıyan kendis arasında da bir bağkurmaktadır.

Telli Turnam Sökün Gelir
İnci Mercan Yükün Gelir
Elvan Elvan Kokun Gelir
Yar Oturmuş Yele Karşı (Karacaoğlan'dan).

Sazın âşık şiirinde turna ile de özdeşleştirildiği bilinmektedir. Karacaoğlan'da telli turnam diyerek sazına atıfta bulunmaktadır.

Sevgili

Sevgili âşık edebiyatında soyut ve somut yönleriyle belli ölçü ve benzetme çerçevesinde anlatılmıştır. Tekke âşıkları dışındaki âşıklar güzeli ve güzelliği yeryüzünde aramışlardır. Âşıklar sevgililerinin özlemini çekmiş, vuslatı istemişlerdir (Artun,2009,56).

Âşık şiirinde sevgili dünyevi unsurlarla karşılaştırılarak övülmektedir. Sevgilinin güzelliği paha biçilemezdir. Âşık Ruhsatî'den alınma aşağıdaki şiirde olduğu gibi:

NASIL VASFEDYİM GÜZELİM SENİ

Nasıl vasfedeyim güzelim seni
Rumeli Bosna'yı değer gözlerin
Dünyaya gelmemiş eşin akranın
İzmir'i Konya'yı değer gözlerin

Kimsede görmedim sendeki nazı

Tunus Tırablus Mısır Hicaz'ı
Kars'ı Kağızman'ı Acem Şiraz'ı
Girid'i Yanya'yı değer gözlerin

Yüzünde görünür Yusuf nişanı
Yüzünü görenler çeker efganı
Büsbütün Gürcistan Erzurum Van'ı
Belh-i Buhaça'yı değer gözlerin

Ruhsatî'm eyledim senin de mehdin
Al yanaktan bir buse ver himmetin
Yüzbin saraf gelse bilmez kıymetin
Âhirî dünyaya değer gözlerin (Ruhsatî'den)

Aşık şiirinde tabiat unsurları ile sevgili arasında ilişki kurma sıkça rastlanılan bir durumdur. Buna örnek olarak Karac'oğlan'ın aşağıdaki dörtlüğünü gösterebiliriz.

Karac'oğlan der ki : Bahçana girdim
Domurcuk güllerin goncasın derdim
Sevdiğim göğsünde dört nişan gördüm
Bir alma, bir ayva, bir nar, bir kiraz
(Karac'oğlan'dan).

Ela gözlerini sevdiğim dilber
Kokuya benzettim güller içinde
İnceciktir belin hilâldir kaşın
Selviye benzettim dallar içinde (Karac'oğlan'dan).

Ölüm

Edebiyatın her alanında olduğu gibi halk şiirinde de ölüm derin izler bırakmıştır. Ölüm güzelden ve güzelliklerden ayırdığı için karşısında insanlığı çaresizlik içerisinde.

Vara vara vardım ol kara taşa
Hasret ettin beni kavim kardaşa
Sebep ne gözden akan kanlı yaşa
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm

Nice sultanları tahttan indirdi
Nicesinin gül benzini soldurdu
Nicelerin gelmez yola döndürdü
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm

Karacaoğlan der ki kondum göçülmez
Acıdır ecel şerbeti içilmez
Üç derdim var birbirinden seçilmez
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm (Karacaoğlan'dan).

Yukarıdaki şiirde ölümü çağrıştıran unsurlar ard arda sıralanarak ölüm olgusu daha da pekiştirilmektedir. Ölümden kaçışın olmadığını vurgulamak için çeşitli örnekler verilmektedir.

Âşık

Âşık edebiyatı içerisinde âşıkların kendilerinin de birer örnek sembol oldukları görülmektedir.

Âşıklar, mertliğin timsali olarak, Mertlerle sohbet etmekten, onların meclisinde çalıp söylemekten hoşlanırlar. Özü sözü bir olmayan başkasının malında gözü olan, cimri, cahil, kibirli, liyakatsiz, beceriksiz, kendisinden başka kimseye yar ve yardımcı olmayan, iyi gün dostları, ikiyüzlü kişiler âşık şiirlerinde gereken hisselerini alırlar.

Namert leyli nahar pilav yedirse
Merdin kuru muhabbeti yahşıdır.

Hercai elimden den oldum baştan
Boş gafa adamdan yüreği taştan
Bednazar komşudan kötü yoldaştan
Kadir bilenlerin iti yahşıdır.

Çöreksiz otağdan meyvesiz bağdan
Çayır çimenlerin otu yahşıdır(Âşık Şenlik'ten).

Âşık aynı zamanda halkın sağduyusu olmuş, yeri geldiğinde öğütler vermiştir. Dünyanın faniliğinden bahsetmişlerdir.

Sefil Şenlik der ki bu dünya fâni,
İskender Ürستم Süleyman hani
Ecel pazarından kurtaran canı
Azrail'den mühlet alan öğünsün(Âşık Şenlik'ten).

Âşıklar kimi zaman verdikleri eserlerle düşmana karşı birer kahramanlık ve direniş sembolü olmuşlardır. Âşıklar işkal altındaki yörelerde Türklük şuurunun gerilemek bir yana, hürriyetini kaybetmemiş Türklerinkinden daha belirginleşip keskinleşmesini sağlamıştır.

Başta Âşık Şenlik olmak üzere Sümmani baba gibi âşıklar istilacılara karşı Türklük şuurunun uyanış ve Türk kültürünün direniş mücadelesini vermişlerdir.

1877-1878 Osmanlı-Rus savaşının olduğu dönemde Şenlik kahramanlık destanlarıyla, koçaklamalarıyla yöredeki milis kuvvetlerin direnç kaynağı olmuştur. O dönemlerde çoğaltılarak bütün bölgede adeta direniş marşı olan 93 koçaklaması şu şekildedir.

93 KOÇAKLAMASI

Ehli-İslam olan işitsin bilsin
Can sağ iken Yurt vermezik düşmana
İsterse Urus ne ki var gelsin
Can sağ iken Yurt vermezik düşmana

Kuşanın kılıncı giyin donu
Kavga bulutları sardı her yanı
Doğdu koç yiğidin şan alma günü
Can sağ iken yurt vermezik düşmana

Asker olan bölük bölük bölünür
Sandınız mı ki Kars kalesi alınır
Boz-atlar üstünde kılıç çalınır
Can sağ iken yurt vermezik düşmana

Kavga günü namert sapa yer arar
Er olan göğsünü düşmana gerer
Cem-i Ervah biznen meydana girer
Can sağ iken yurt vermezik düşmana

Ben-Asferdir bilin Urus'un aslı
Orman yabanisi balıkçı nesli
Hınzır sürüsüne dalıp Kurt misli
Can sağ iken yurt vermezik düşmana

ŞENLİK ne durursun? Atları binin
Sıyra-kılınç düşman üstüne dönün
Artacaktır şanı Al-Osman'ın
Can sağ iken yurt vermezik düşmana(Âşık
Şenlik'ten)

Bu çalışmamızda binlerce yıllıdır bir gelenek oluşturarak günümüze ulaşan sözlü kültür ürünlerimizden olan “Halk Şiiri” üzerinden Aşık Edebiyatındaki bazı semboller üzerinde durmaya çalıştık.

Bugün birçok yönüyle yarı aşıkâr yarı muamma bir yönü bulunan âşık edebiyatı içerisinde bulunan semboller bu edebiyatın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Umay Günay’ın da dediği gibi Âşık edebiyatı örneklerini anlayıp tahlil edebilmek ve değerlendirebilmek için araştırmacıların bu edebiyatı yoğuran Türk kültür birikimini, İslami inanç sistemini ve heterodoks akımı, kırsal kesimin yaşayış tarzını, bunlara bağlı teşekkür eden düşünce ve duygu dünyasını tanımaları, kavramaları gerekir(Günay,2005,229).

KAYNAKLAR

ARTUN, Erman; Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı, Kitabevi, İstanbul, 2009

ARTUN, Erman; Türk Halk Edebiyatına Giriş, Kitabevi, İstanbul, 2004

AYVAZ, Aziz; Konya Âşıklık Geleneğinde Mahlas Alma, Selçuk Üniversitesi

Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi 2006

BAKİŞOVA, Sevinç; “Sembol ve Arketipler Açısından Kültürel Değerler”, Yeni

Türkiye Dergisi, sayı 43, 2002

GÜNAY, Umay; Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi, Ankara, 2005

KAYA, Doğan; Sivas’ta Âşıklık Geleneği ve Âşık Ruhsatı, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, Sivas,1994

KOCA, SelçukKürşad; Türk Kültüründe Ongunlar ve Semboller, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dilive edebiyatı Anabilim Dalı Halk Bilimi Bilim Dalı Yüksel Lisans Tezi(Basılmamış), Sakarya, 2003.

KÖPRÜLÜ, Fuat; Edebiyat Araştırmaları, Ötüken Yayınları, Ankara, 1989

ÖZARSLAN, Metin; Erzurum’da ve Çevresinde Aşıklık Geleneğinin Bugünkü Durumu, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Bilimi Bilim Dalı Doktora Tezi, 1999

YAĞMURDERELİ, Nesip; Saz Şairleri, Doğuş, s.4, Yıl 4, Mayıs 1938; Öztelli,

CAHİT, Halk Şiiri (XIV-XVII. YY), İstanbul. 1955

ROMANIN DÜNYASI: AHMET MİTHAT EFENDİ'NİN ÇENĞİ ROMANINDA PARÇALI ZİHİN ÜSLUPLARI

Okan KOÇ* - Mehmet Murat ŞAHİN**

Özet:

Bu sunumda, Türk Edebiyatı alanında, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın 'Bizde niye roman yok?' şeklinde özetlenebilecek sorusunda somutlaşan eleştiri pratiğinin dayandığı belli kabulleri (romantisizm, tarihselcilik, pozitivizm) tartışmayı ve ilk dönem Osmanlı-Türk romanını Franco Moretti'nin 'romanın yükselişi' bağlamında önerdiği 'dünya-edebiyatı' kavramsallaştırması içinde yeniden düşünmeyi öneriyoruz. Bu kavramsallaştırmanın, büyük ölçekte merkez-çeper edebiyat formasyonları arasındaki simgesel iktidar ilişkilerini, küçük ölçekte ise 'gecikmiş' roman geleneğimizi sürekli taşralılaştıran etkilerini görünür kılabileceğini iddia ediyoruz. Moretti'nin önerilerini, özellikle Batı-dışı toplumlarda (Japonya, Brezilya vd) romanın gelişimi hakkındaki yazına referans vererek açmak ve ilk dönem romancılarımızdan Ahmet Mithat Efendi'nin Çengi romanındaki anlatıcı zihin üslubunun (mind style) incelenmesi üzerinden Moretti'nin önerdiği etki üçgeninin (yabancı biçim-yerel malzeme-yerel biçim) ilk dönem Osmanlı-Türk romanı üzerine yapılacak üslup çalışmaları açısından ne kadar açıklayıcı olabileceğini tartışmak istiyoruz.

Anahtar Kelimeler:

Avrupamerkezcilik, Dünya-Edebiyatı, Zihin Üslubu, Erken Dönem Osmanlı-Türk Romanı, Ahmet Mithat Efendi.

Fragmentary Mind Styles in the Novels of Ahmet Mithat Efendi

Abstract:

In this presentation, we ask an older question in a new conceptualization of the 'world-literature': the so-called underdevelopment of the Turkish novel that is contingent on an Eurocentric historiography of literary forms that has always

* Sakarya Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi,
okoc@sakarya.edu.tr

** ODTÜ Sosyoloji Bölümü Doktora Öğrencisi, mmehmetsahin@yahoo.com

already provincialized the Turkish novel throughout the twentieth century. Inspired by the ‘conjectures’ on the world-literature of Franco Moretti, we argue that this conceptualization helps us, firstly, to see the overt and covert relations of symbolic domination between the center and peripheral literary traditions within a world-system of literary forms, and secondly, enables us to understand the workings and effects of Eurocentric historiography in our studies on the Turkish novel. Referring to the critical literature on the development of the novel form in the non-Western contexts (Brazilian and Japanese etc.), we want to present the hypotheses suggested by Moretti on a comparative morphology of literary forms, and to experiment with his conjectures with a special reference to the mind style of narrator in a novel (*Çengi*) of a late Ottoman-Turkish novelist, Ahmet Mithat, to test one of his hypotheses that the non-Western novel emerges as a compromise between a western literary form, local material and local literary forms.

Keywords: Eurocentrism, World-Literature, Mind Style, The Early Ottoman-Turkish Novel, Ahmet Mithat Efendi.

Batı’da bildiğimiz anlamıyla “edebiyat” kavramının soykütüğünden, Türkiye’deki edebiyat araştırmalarına hâkim bazı tarihselci, romantist ya da pozitivist kabullerin eleştirisine kadar geniş bir kuramsal çerçeveyi, bu sunum için özetleyebilecek kısa bir okuma denemesi yapmak istiyoruz. Bu amaçla, karşılaştırmacı edebiyatçı Franco Moretti’nin Batı-dışı toplumlarda romanın doğuşuna dair düşüncelerini “dünya-edebiyatı” kavramıyla çizdiği genel eleştirel çerçeveyi, kaynakları ve sonuçları ile değerlendireceğiz. Sonrasında bunun bizim Türkiye’de özellikle romanın eleştiri pratiği açısından ne gibi imalarının olduğunu Ahmet Hamdi Tanpınar örneği üzerinden tartışacağız. Moretti’nin bir yorum çerçevesi olarak önerdiği dünya-edebiyatı kavramsallaştırmasının, Türkiye gibi Batı-dışı toplumlarda romanın doğuşunu açıklamak için bize sağladığı üçlü açıklama şemasının, erken dönem Osmanlı-Türk romanını anlamak için sunduğu imkânları değerlendireceğiz. Sunumun son bölümünde ise, bir okuma denemesi olarak Ahmet Mithat’ın *Çengi* romanını, üslup çalışmalarının önerdiği anlatıcı “zihin üslubu” kavramı ile okuyacak ve sonuç yerine bazı gözlemlerle sunumumuzu tamamlayacağız.

Franco Moretti’nin eleştirel projesi, “dünya edebiyatı”nı bir konu olarak değil, “yeni bir eleştiri yöntemi gerektiren” bir sorunsal olarak ortaya koyar (Moretti, 2000; 55). Bildiğimiz anlamıyla karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının sınırlılıklarını aşmak için önerdiği dünya-edebiyatı kavramıyla, yeni bir sorun ve yeni bir yöntem ortaya koymak ister. Bunun için kaynaklarını sosyal bilimlerden ve Rus biçimciliğinden alır. Sosyal bilimlerden dünya-sistemi kuramı gibi devasa modelleri ile Rus Biçimciliğinin ince edebiyat eleştirisini bir çatıda birleştirmek istemesi bile kendi başına ilginçtir. Ancak bu sunum çerçevesinde bizi ilgilendiren yorumları, Batı-dışı toplumlarda romanın gelişimi ile ilgili imalarıdır. Şu kadarını söylemeliyiz ki Moretti, özellikle 19. yüzyıl sonrasında dünya genelinde edebiyat olarak tanımladığımız yazınsal üretimin Batılı örnekleriyle tektipleştirilmesini ancak dünyayı ötek alan eleştiri ile anlaşılabilceğini düşünür. Bu anlamda, dünya üzerindeki yazınsal üretim, merkez, çeper ve yarı-çeperler arasındaki zorunlu ve asimetrik ilişkilerden örülü bir dünya-sistemini varsayabileceğimizi gösterir. Edebiyat hakkında konuşurken ekonomik kavramlar kullanmak bazılarını biraz

kulak tırmalayıcı gelebilir. Oysa edebiyat eleştirisi ve tarihinde örtük ekonomik kavramlar sürekli kullanılagelmiştir. Örneğin, Roberto Schwarz 'Romanın Brezilya'ya İthali' adlı makalesinde "Dış borç diğer pekçok alanda olduğu gibi Brezilya edebiyatında da kaçınılmazdır" diye yazar. Bu dış borç, işin kolayca vazgeçilebilir bir parçası da değildir; daha ziyade karmaşık bir boyutunu oluşturur. Diğer bir örnekte, Itamar-Zohar ise İbrani edebiyatı üzerine yazdığı bir makalesinde 'müdahale'nin, bir kaynak edebiyatın bir hedef edebiyat için dolaylı yada dolaysız borç kaynağı olduğu edebiyatlar arasında bir ilişki olduğunu söyler. Buna göre, edebi/yazınsal müdahalede simetri söz konusu değildir. Bir hedef edebiyat çoğu zaman, kendisini tamamen yoksayan bir kaynak edebiyatca müdahaleye uğrar" (a.g.e.; 56). Moretti, bu bilinçli ya da bilinçsiz edebiyat eleştirisinde kullanılan ekonomik terimleri, dünya-sistemi kuramı çerçevesinde merkez-yarı çeper-çeper arasındaki asimetrik bağımlılık ilişkilerini anlamak için "dünya-edebiyatı" kavramsallaştırmasını önerir: "Bir kültürün kaderi (çeperdeki bir kültürün kaderidir bu çoğu zaman), kendisini tamamen yoksayan başka bir kültürcü (bu da çoğu zaman merkezdeki bir kültürdür) kesintiye uğratılır ve değiştirilir. Bu pek de yabancı olmadığı bir senaryodur –uluslararası güç ilişkilerinden aşına olduğumuz bir asimetri söz konusu olan" (a.g.e.; 56).

Sosyal bilimlerden alınan bir açıklama modelinin, edebi/yazınsal tarihe uygulanmasının sonuçları neler olacaktır? İlk elde, eleştiri ve tarihte hakim kabul olan "yakın okuma"nın sorgulanması olacaktır. Yakın okuma, az sayıdaki kanonlaştırılmış metnin teolojik okumasıdır, bu nedenle kanon dışında kalanlar teferruat olarak değerlendirilir. "Mesafeli okuma"yı önerir Moretti yakın okumaya karşı. Metinleri nasıl okuyacağımızı biliyoruzdur, şimdiyse metinleri nasıl okumayacağımızı öğrenmemiz gerekmektedir. Metne olan mesafe, Moretti için bilginin (yani burada yeni bir bilginin) şartını oluşturur, başka bir bilgiyi mümkün kılar. Metinden daha küçük ve/ya büyük birimler –araçlar, temalar, troplar (mecazlar)– ya da türler ve sistemler üzerinde yoğunlaşmamızı sağlar. Bu şekilde, yeni edebiyat tarihi "ikinci el" olacaktır: Doğrudan hiçbir metnin okunmadığı, tamamen başkalarının araştırmalarından oluşturulmuş bir yamalı bohça olacaktır (a.g.e.; 57-58).

Moretti, mesafeli okuma ile dünya edebiyatının birlikte nasıl yapılacağına bir örnek olarak –bir model değil, bir örnek olarak- Üçüncü Dünya'da romanın ortaya çıkışını değerlendirir. Frederik Jameson'ın Japon edebiyatının yükselişe geçtiği ilk dönem romanları için önerdiği bir tezi alır: Japon toplumsal deneyiminin hammaddesi ile Batılı romanın soyut formel örüntüleri her zaman dikişsiz bir şekilde tutmamıştır. Batılı bir form ile Japonya yada Hindistan gerçekliği arasındaki 'karmaşık sorunlar'la birçok yerli edebiyat eleştirmeninin yazdıklarında karşılaşılır. Moretti, bu durumun diğer çeper ülke edebiyatlarında da söz konusu olduğunu 'ikincil' kaynaklardan faydalanarak tesbit eder (Brezilya, İbrani, Çin, Hindi, Türk ... vs):

Edebi/yazınsal sitemin çeperindeki kültürlerde (bu Batı-dışı bütün kültürler anlamına gelir) modern roman otonom-özerk bir gelişme değildir, ancak batılı formel etki (çoğunun İngiliz yada Fransız) ile yerel materyallerin arasında yapılmış bir uzlaşmanın sonucudur –formel uzlaşma (a.g.e.; 58).

Bu yasayı Moretti, dört kıtada, iki yüz yıl üzerinde yapılmış yirmiden fazla bağımsız eleştirel çalışma üzerinden doğrular: hepsi de bir kültürün modern romana yöneldiğinde, bunun hep yabancı form ile yerel materyaller arasındaki bir uzlaşımın sonucu olduğunda mutabıktır.

Jameson'ın yasası sınavını vermiştir. Üstelik bu uzlaşma bu kadar çok yerde/zamanda görülüyorsa, o halde romanın yükselişinin kuralı olarak alınan İspanyol, Fransız ya da İngiliz örnekleri ancak bir istisna durumunu oluşturur. Elbette önce gerçekleşmiştir bu örnekler ancak hiç de tipik değildir. Buradan Moretti'nin çıkardığı sonuç: Romanın 'tipik' yükselişi Krasicki, Kemal, Maran'dır Defoe değildir (a.g.e.; 61).

Moretti'nin yaptığı, bir analiz birimi (burada formel uzlaş) belirleyip, bu birimin dönüşümlerinin izini farklı mekanlarda sürmektir. Batılı formlarla yerel gerçekliklerin karşılaşmasından doğan yapısal uzlaş, farklı biçimler alır. Moretti bunu da yerel anlatı gelenekleri ve merkez ülkelerle girdikleri (çeviri tarzı) kültürel alışveriş ve modern dünya-sisteminde işgal ettikleri yere göre (merkeze yakınlık-uzaklık) açıklar. Mesela güney Avrupa'da yabancı form ile yerel hammaddenin kompozisyonu daha kolay gerçekleşmiştir, çünkü bu dönemdeki (on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında) Fransız çeviri akımı pek de farklı olmayan bir yerel gerçeklikle ve yerel anlatı geleneğiyle karşılaşmıştır. Batı Afrika ise diğer uçtaki bir örnektir: "Her ne kadar romancılar batılı edebiyattan etkilenmiş olsalar da, çeviri akımı daha zayıf ve yerel anlatı konvansiyonları Avrupalınlardan çok daha farklıdır (sözlü kültürü düşünün). 'Yabancı teknoloji'ye yönelik isteğin az ve 1950lilerdeki anti-sömürgeci politika tarafından engellenmiş olması, yerel konvansiyonların rahatça kendi rollerini oynamasını sağlamıştır" (a.g.e.; 59-60).

Bu farklılıklar Moretti için sistemin, varyasyonlardan oluşan bir sistem olduğunu gösterir. Yani edebi/yazınsal sistem tektir ancak tek-biçimli değildir. Anglo-Fransız merkezin baskısı sistemi tek-biçimlileştirmeye çalışır ancak farklılığın izini tamamen silemez. Sistem tek ancak tek-biçimli değildir çünkü yerel gerçeklikler farklıdır; "ama sadece bu değil, batı etkisi de eşitsizdir: 1800ler güney Avrupasında, 1940lar batı Afrikasında olduğundan daha güçlüdür. Güçler değişmektedir dolayısıyla da bu etkileşimden doğan uzlaş da değişmektedir".

Ancak Moretti'nin formel uzlaşından anladığı Jameson'ın tezinden biraz farklıdır. Jameson için ilişki ikili karşıtlık üzerine kuruludur: batılı romanın formel modelleri ile Japon toplumsal deneyiminin hammaddesi, yani biçim ile içeriktir söz konusu olan. Bu ikiliği Moretti bir üçgen ilişkisine çevirir:

Yabancı biçim Yerel materyal yada basitleştirerek Yabancı olay örgüsü yerel karakterler

Yerel form

Yerel anlatı sesi

"Tam da bu üçüncü boyutta (yerel anlatı sesinde) bu romanlar en istikrarsız, kararsız ve huzursuzdur" (a.g.e.; 65-66). Bu da Moretti'ye göre gayet anlamlıdır: anlatıcı; yorum, açıklama, değerlendirmenin kutbunu oluşturur ve yabancı 'formel örüntüler'

karakterlerin tuhaf şekillerde hareket etmesine sebep oluyorsa, yorum da ister istemez huzursuz, geveze, kararsız, kontrolsüz hale gelecektir.

Anlaşılağı üzere, Moretti'nin analizi Batı-dışı toplumlarda romanın doğuşunun tarihsel şartlarının, romanların biçiminde formunda bir tür çatlak, yani hikâye ile söylem, dünya ile dünya-görüşü arasındaki bir kopukluk olarak kendilerini gösterdiğini iddia eder: buna göre, “dünya dış bir güç tarafından tuhaf bir yol tutmuştur; dünya-görüşü onu anlamaya çabalar ancak ipi kaçırmıştır çoktan. Katolik melodrama ile Aydınlanma alaycılığı arasında gidip gelen Rizal'in sesi ya da Zhao'nun olay-örgüsünün kontrolünü tamamen kaybeden ancak yine her ne pahasına olursa olsun ona hakim olmaya çalışan, hipertropik anlatıcısı gibi” (a.g.e.; 65):

Bu tam Schwarz'ın ‘metnin karmaşık bir özneliliği haline gelen dış borç’ dediğı şeydir. Yabancı varlık, tam da romanın söyleyişine ‘karışır’, ‘müdahale eder’. Buna göre, tek ve eşitsiz edebi/yazımsal sistem orada bir yerde duran bir ağ değıldir, metnin dışında durmaz, biçimin formun içine gömülmüdü.

Özetlersek, Moretti'nin tabiriyle “yarı-sosyolog, yarı-biçimçi” eleştirmeni (Moretti; 2005), bize “hayatta her şeyde olduğu gibi sanatta da ‘devam’ eden bir kudret olduğunu” düşünen Ahmet Hamdi Tanpınar'ın “bu devamı sabırla arayacak” eleştirmenini hatırlatmaktadır. Türkiye’de edebiyat formasyonlarının özellikle Batılı edebi biçimlerle ilişkiler bağlamında eleştiri ihtiyacının vurgulandığı bir yazısından alıntı yapabiliriz:

Fakat bütün bunlara külli bir bakışla bakan, hayatla, devirle, tarihle, yabancı ana'nelerle ve yerli görenekle onların arasında mevcut gizli ve aşıkâr münasebetleri meydana çıkararak, altlarını çizen ve zaruri surette bir tekamülün mahsûs olması lazım gelen bu eserlerde o tekamülün merhalelerini işaret eden tek bir eserimiz yok (Tanpınar, 1995; 72).

Ancak Tanpınar aynı cümlelerin devamında şöyle der: “Kainata bir masal gibi bakan şiir dolu bir güneşten realite alemine çıktığımız ve Avrupalı nesirle eser yazmağa başladığımızdan beri sadece elimizin ve gözümüzün geçirdiğı tecrübe başlı başına mühim bir etüd mevzuu olabilir (Tanpınar, 1995; 72). Gayet Avrupamerkezci bu yorumların onu “Eski alemimizin ufku dardı, insanı pek az tanır ve ancak şöyle böyle kıymetlendirirdi. Dış hayata gelince, onunla pek az meşgul olurdu” (a.g.e.; 58) gibi sözlere götürmesi doğaldır. Ancak biz Moretti'nin bu tarz modernist kabullerin zamansal mantığını dışarıda bırakan daha mekansal olarak düşünmemizi mümkün kılan kuramsal çerçevesinin Tanpınar'ın da bir yanıla özlemine çektiğı eleştiri ihtiyacını karşılayabileceğini düşünüyoruz. Çünkü kendisinin de farkında olduğu gibi, zamanının edebiyatına karşı beslenen şüpheye dikkat çekerek şöyle sorar: “kendimize hemen daima milli bir edebiyat aradığımızı göre, acaba edebiyatımızda bulduğumuz büyük noksan nedir?” (a.g.e.; 86). Bu soruya iki karşılık verir: İlk elde, miras alınan edebiyatın yükünden kurtulmamızın zorluğu ve ikinci olarak yeni edebiyatın bu eski edebiyat biçimleriyle alakasının yapay olarak kurulmasıdır”.

“Türk romanı, Türk şiiri Fransız ya da herhangi bir modern garp memleketinin sanatını yirmi beş, otuz senelik fasıla ile takip eder”dir (Tanpınar, 1995, 72).

Ve her nesil başlı başınadır, yalnızdır, maziden kendisine hiçbir şey kalmadan sanata girer. Silinmiş tahta üstünde kendi manalı veya manasız edebiyatını yapar. Hâlbuki hakikatte böyle bir şey olamaz. Hakikatte her memlekette olduğu gibi bizde de her yeni eserin müspet veya menfi, kendisinden evvel gelenlerle bir yığın münasebeti, alakası vardır. Yeni tanıdığımız XVIII inci asır filozoflarını, okuduğu Victor Hugo’yu taklit eden Namık Kemal, hakikatte dirsek çevirdiği eski Türk şiiri ve nesrinin tesiri altındadır (a.g.e.; 72).

Hayatta her şeyde olduğu gibi sanatta da ‘devam’ eden bir kudret olduğunu düşünen Tanpınar için yokluğundan şikâyet ettiği eleştirmen, bu devamı sabrıyla arayacaktır. Buna göre, “edebiyatımıza garp tesir etmiştir. Bunu hiç kimse inkar edemez. Fakat işin garip tarafına bakın ki, şimdiye kadar bu garpli örneklerin tesirinin herhangi bir eserde az çok muayyen hudutlarını çizen bir tek tedkik elde yoktur.” (a.g.e.; 73). Tekrarlarsak, Moretti bize ilk dönem Osmanlı-Türk romanına “külli bir bakışla bakan, hayatla, devirle, tarihle, yabancı ana’nelere ve yerli görenekle onların arasında mevcut gizli ve aşikar münasebetleri meydana çıkararak” eleştirmenin bir biçimini sağlayabilir. Ancak Tanpınar’da aslında ziyadesiyle katı olan Doğu-Batı gibi coğrafi terimlerle anlatılan uçucu bir asri zamanlar deneyimidir söz konusu olan. Modernist kabullerle yapılan bir eleştiri, bir eksiklikler listesi üzerinden edebiyatı okumaya çalışır: Batı’da olanlar, bizde olmayanlar. Fakat bu çoğu zaman asimetrik bir karşılaşma ve karşılaştırma, sürekli bir “geri kalmışlık”, “gecikmişlik” içinde romanımızın hikâyesini anlatmamıza sebep olur. Moretti ise bize bu karşılaştırmayı daha farkında ve daha simetrik bir şekilde yapmayı önerir. Batı’nın modernlik üzerinden kurduğu zamansal anlatıyı değil, daha demokratikleştirici mekânsal terimlerle romanın bu coğrafyadaki doğuşunu düşünmek imkanı tanır.

Moretti’nin hipotezlerini Ahmet Mithat’ın Çengi romanı üzerinde sınımadan önce, üslup çalışmalarının roman incelemesi için önerdiği “zihin üslubu” kavramı hakkında birkaç açıklayıcı not düşmeliyiz. Bildiğimiz gibi, roman okumanın belki başlıca çekiciliği, bize başka biri olmanın, kendimizin olmayan bir deneyimin parçası olan şeyleri yapmanın, hissetmenin, düşünmenin nasıl olabileceğine dair ikna edici ve kuşatıcı bir izlenim verebilmesidir. Daha açık şekilde söylersek, roman okumaya bağlı bir inanmazlığın askıya alınması, bilhassa karakterlerin zihinlerine doğrudan ulaşma imkanı sağlar bize (Semino; 2007). Zihin üslubu, üslup çalışmalarının kurgu dünyanın ne olduğundan ziyade nasıl anlaşıldığı ya da kavramlaştırıldığını açıklamak için geliştirdiği bir tabirdir. Bu tabiri ilk öneren Roger Fowler’a gönderme yaparak söylersek, söz konusu olan “birikimsel olarak, tutarlı yapısal tercihlerin, kurguda sunulan dünyanın belirli bir örüntüde kesişerek, bir dünya-görüşü izlenimine, benim ‘zihin üslubu’ dediğim şeye yol açmasıdır.” (Fowler; 1977; 76) Burada vurgulamamız gereken nokta, üslup tercihlerinin, tutarlı ve tekrarlayan bir şekilde üstüste gelerek bize bir dünya-görüşü izlenimi vermesidir. Zihin üslubu, bu sebeple, belli bir tutarlılıkla tekrarlanan ve başka düzeylerdeki üslup tercihleriyle örtüşen bir örüntü olmalıdır. Bu sebeple, zihin üslubunu yazardan anlatıcılar ve karakterlere kadar farklı düzeylerde incelemek mümkündür. Gündelik, sağduyusal anlatımdan sapma derecesine göre zihin üslupları

zenginleştirilebilir ise de, en sıradan nesnel anlatımlarda bile belirli bir zihin üslubunu yakalamak mümkündür. Geoffrey Leech'in belirttiği gibi, zihin üslubu "her ne kadar bir semantik sorunuysa da, dilin gramer ve lexis düzeyinde biçimsel kuruluşu üzerinden gözlemlenebilir" (Leech & Short; 1981; 151).

Roger Fowler'ın önerdiği 'zihin üslubu' kavramı daha sonradan Leech ve Short tarafından geliştirilmiştir. Şimdi düşünce olarak zihin üslubuna akraba bir dizi kavram etrafında pekçok çalışma yapılmaktadır. Fowler'ın "bir bireysel zihinsel benliğin herhangi ayırdedici bir dilsel temsili" (Fowler; 1977; 103) olarak tarif ettiği zihin üslubu, Leech ve Short tarafından bir "kurgusal dünya" ile "dünya-görüşü" ayrımı temelinde geliştirilmiştir. "Kurgusal dünya, neyin algılandığı iken zihinsel üslup bu dünyanın nasıl algılandığı veya anlaşıldığıyla ilgilendir (Leech & Short, 1981; 187). Onların Fowler'ın "zihin üslubu" tanımını muhtemel diğer tanımlara tercih etmelerinin arkasında "zihin üsluplarının düzenli dilsel ve metinsel örüntülerle yansıdığı" düşüncesi vardır. Bunun anlamı, zihin üslubu kavramının anlatıda sunulan dünyayı toplamda bir örüntü etrafında kesecek tutarlı yapısal tercihlerin bir dünya görüşü izlenimi oluşturmasıdır. Birinci anahtar kelime yapısal ise, ikincisi izlenimi olmalıdır. Yazarın için belirli bir düzenlilik ve tutarlılık, okur için bir izlenim oluşturabilmelidir. Kavramın romanın farklı anlatı düzlemlerine uygulanabilir olması, bize hem yazarın hem anlatıcıların hem de karakterlerin zihin üsluplarını çalışmak imkanı verir. Her metnin, metin yazarının okuyucularını belli bir zihinsel düzene yönlendirdiğini savunan Leech ve Short (1981), sıradan aşına ve gündelik hayata yakın olanlarından kurgusal dünyanın sıradışı, tuhaf ve şaşırtıcı şekilde anlaşılmasını gerektirenlerine kadar pekçok zihin üsluplarının söz konusu olabileceğini savunurlar (Semino, 2007). Şimdi Ahmet Mithat'ın Çengi romanındaki anlatıcı düzleminde yapılan belirli tercihlerin nasıl bir zihin üslubu ortaya çıkardığına ve bizim tabirimizle bu "hiperaktif" anlatıcının, üslup çalışmalarının önerdiği yazar-okur merkezli yorumların ötesinde, Moretti'nin tanımladığı anlamda tarihsel şartların "biçimsel" sorunları çözmeye yollarından biri olarak görülebileceğini düşünürüz.

Ahmet Mithat'ın ilk dönem romanlarından olan *Çengi*, yazarın eserine yüklediği görev açısından ilginç bir özellik gösterir. Ahmet Mithat, *Çengi* romanını *Don Kişot*'un yerli örneğini yazmak gayesiyle kaleme aldığını belirtmektedir: "*Bahusus ki hikâyemiz, sırf Don Kişot hikâyesi olmayacağından ve Osmanlılık ahlak ve etvârî dâhilinde teşkil edeceğimiz bir Don Kişot'un garabeti yalnız hikâyemizin mukaddematında yer tutacağından Cervantes'in eserini tercümeden istîğna gösterebiliriz.*" (Ahmet Mithat, 2000; 7). Ahmet Mithat *Çengi*'de kendisinden önce yazılan birtakım eserlerin parodisini yapmaktadır (Parla, 1997; 190). Bilindiği gibi parodi bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni bir anlam yüklemektir. Bir yapıtı değiştirirken yapılan şey daha çok onunla alay etmektir. Cervantes *Don Kişot*'ta kendisinden önce yazılan şövalye romanlarıyla alay ederek onları parodi etmişse Ahmet Mithat da *Çengi* romanında kendinden önce yazılan bir takım eserleri hicvedecektir. Ahmet Mithat daha eserinin başlangıcında şövalye hikâyelerini gerçeklik noktasında sorgular ve ince bir üslupla eleştirir. "*Bir tek şövalyenin, yüz binlerce Araplar içine girerek bir nara ile cümlesini perişan ettiği ve kezalik bir tek şövalyenin, birçok devî, ifriti, şeytanı bir humlede herbat eylediği gibi fıkralar bu hikâyelerde görülür.*" (a.g.e.; 6).

Dört bölümden oluşan romanın ilk bölümü, yazar tarafından Don Kişot'un yerli örneği olarak sunulan Dâniş Çelebi'nin hikâyesini konu eder. Dâniş Çelebi, efsuncu annesi Saliha Molla ile okuyarak etkisinde kaldığı *Hamzaname*, *Elfû'l Leyl*, *Muhayyelat-ı Aziz Efendi* ve *Ebu Ali Sina* gibi kitapların etkisiyle aklını, sihir, simya, cin ve peri hikâyeleri ile bozmuştur. Bunun sonucunda her gördüğü şeyi bu hikâyelerden hareketle değerlendirmeye başlamıştır. Böylece Ahmet Mithat, gerçeklik noktasında sorguladığı kendisinden önceki geleneksel edebiyatı da işin içine dâhil ederek eleştirmektedir.

Ahmet Mithat, eserin başlangıcında Don Kişot kaydını gören okuyucularını yazarın bu zatı İstanbul'a getireceğini düşünmemeleri gerektiğini söyleyerek uyarır. "*Eğer karilerimiz Don Kişot hikâyesinden Avrupa halkının aldığı kadar lezzet alabileceğini itikat etseydik Don Kişot'u İstanbul'a kadar getirmek değil, belki Cervantes'in hikâyesini baştanbaşa tercüme ederdik.*" (a.g.e.; 7). Ahmet Mithat'ın bu bakışı romanı yaşanan kültürle iç içe görmesinden, her kültürün kendine ait eserler ortaya çıkartacağı/çıkarması gerektiğine olan inancından kaynaklanır. Şayet bizler bu kültüre yabancı olmasaydık böyle bir zahmete gerek kalmazdı: "*Lakin bu hikâyenin hakkıyla ve lâyıkıyla zevkini çıkarmak Avrupa'da ezmine-i mutavassuta âdât ve etvârını ve bahusus şövalyeler tarihiyle bir de bunlara isnat edilen hikâyât-ı garibeyi bilmeye müevakkıf olduğundan ve bunlar bilinmedikçe Don Kişot hikâyesinin bir zevki çıkmayacağından tercüme külfetini ihtiyara mecburiyet görülemez.*" (a.g.e.; 7) Ahmet Mithat için görüldüğü gibi taklit imkânsızdır.

Çengi romanı, romanda olay örgüsünün vazgeçilmezlerinden olan geciktirim ve sürprize dayalı bir romandır (geciktirim ve sürpriz için bakınız Chatman; 2009; 54-57). Anlatıcı, nelerin geldiğine dair ipuçları verse de sürekli olarak bir şeyleri ertelemektedir. Muhtemel son, aşağı yukarı tahmin edilmekte ise de romanın tam olarak nasıl biteceği kestirilememektedir. Romanda ilk planda birbirinden bağımsızmış gibi gözükken romanın birinci ve ikinci bölümleri, üçüncü bölümle birlikte birbiriyle ilişkilendirilmekte, bir bütünlüğe kavuşturulmaktadır. Romanın dördüncü bölümünde ise şaşıratan sürprizler gelmektedir.

Anlatıcı ile yazarın içi içe olduğu bir metinde ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak durumundayız. Anlatıcı kimdir? Yazar anlatının neresinde durmaktadır? türünden sorulara cevap vermek bu noktada bir zorunluluktur. Anlatıcı, kendini yazarla ilişkilendirmediği müddetçe aralarında bir yakınlıktan söz edilemez. Şayet metinde anlatıcı ile yazar arasında bir yakınlık gösteriliyorsa burada yazar-anlatıcıdan bahsedilebilir. *Çengi* romanın birçok yerinde üçüncü şahıs anlatıcı, kendini yazarla özdeşleştirmekte ya da yerini kimi zaman bir anlatıcı olarak yazara terk etmektedir. *Çengi*'de eserin yazarı Ahmet Mithat Efendi'yi muharrir sıfatıyla sıklıkla karşımızda buluruz. Hikâyeyi nihai noktada yazarın tasarladığı düşünüldüğünde: klasik bir romanda hikâyenin oluşumu ve tasarlanması üzerine okuyucuya bilgi veren yazar olduğu kabul edilmelidir. Ayrıca "hikâyenin muharriri" ifadesi bizi yazara götürür.

"*Lakin Canbert Bey bu hikâyenin birinci derecede olamaz ise bile ikinci derecede olan azâ-yı vak'asından bulunmasıyla biz kendi hakkındaki malumatın yalnız bu kadarıyla kalmayacağız. Hikâyenin muharrirliği cihetiyle ahvalin cihat-ı mesturesini dahi bilmekliğimiz tabii olduğundan karilerimize bu bapta bazı mertebe izahat vereceğiz.*" (a.g.e.; 43).

Metinde yazar -anlatıcının görüldüğü durumlarda kurgusal dünyanın dışı ile bir irtibat söz konusudur. Okuyucu burada, çoğunlukla yazar anlatıcı olarak karşısına çıkan muharrir Ahmet Mithat'ın hayat tecrübelerine şahit olmak durumundadır. Romanın tarihsel gelişimi bize eski moda anlatıcının kendini koruma içgüdüleriyle hareket ettiğini göstermektedir. Yazarın anlatıcı olarak varlığının sıklıkla ortaya çıktığı durumlarda yazar ile karakter zihinleri arasında ters orantılı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.¹ Bunun sonucunda yazar anlatıcının varlığı karakterleri geri plana atmakta, kendini önelemektedir. Bunu gerçekleştirmek için de anlatı içerisinde çeşitli yollara başvurulur. *Çengi*'de anlatıcının varlığını öne çıkaracak “yorumlama”, “özetleme”, “genelleme”, “her şeyi bilme”, “anlatısal amaçlar için cümlenin yönlendirilmesi” gibi değişik vasıtalarla başvurduğu görülmür (Chatman, 2009; 213-235).

“Anlatıcı ne kadar göze çarpar ve kendi mizacını öne çıkarırsa, karakterlerin ruhlarının derinliğini ortaya koymaktan ya da, madem yeri geldi söyleyelim, ortaya koyacak derinlikleri olan ruh halleri yaratmaktan o kadar uzak olur. Yazar anlatıcı romandaki tek düşünen kişi olma ayrıcalığını kiskançlıkla muhafaza ediyormuş gibi görünür, başka bir zihne çok fazla yaklaşıp yanında çok fazla durursa dengesinin tehlikeye düşeceğini sezmiştir adeta; zira bu diğer zihin, kendi bedenselliğini kaybetmiş zihinsel varoluşuna zıt bir şekilde bedensel ve dolayısıyla açıkça sınırlı bir varlığa aittir.” (Cohn, 2008; 37). *Çengi*'de anlatıcının derinliği olan karakterler oluşturmaktan kaçındığı bunun yerine kendi benini bütün karakterlerden öne alan bir anlayışa sahip olduğu görülmüyor.

Anlatıcının, karakterlerden çok kendi kişiliğini öne çıkarmasına karşılık; karakterlerin iç dünyasını ise vakalar üzerinden, bunlara gösterilen davranışlar üzerinden vermeye çalışması dikkat çekmektedir. *Çengi* romanında karakterlerin kendi kendine konuşmasının azlığı, anlatıcının karakterlerin iç dünyasına gir(e)mediğinin önemli delili olarak ileri sürülebilir. “Her şeyi bilen betimleme” ve “iç analiz” gibi terimlere karşılık Dorrit Cohn tarafından önerilen “psiko- anlatı” terimi kısaca, anlatıcının bir karakterin bilinci hakkındaki söylemi olarak ifade edilmektedir (Cohn, a.g.e.; 23) Psiko-anlatıda bir karakterin bilinçli düşünceleri karakterin kendisinden daha iyi düzenlenip açıklandığı gibi, karakterlerin ifade edilememiş, belirsiz kalan iç dünyaları da etkili bir şekilde anlatır.

19.Yüzyılda Batı'da ve Türk romanında karşımıza çıkan birtakım anlatıcılar ise karakterlerin iç dünyalarını anlatma deneyiminden uzak durmuşlardır. Bu durumda ortaya çıkan anlatıcı tipini Dorrit Cohn “hiperaktif anlatıcı” olarak ifade etmektedir.² “Hiperaktif anlatıcı” ifadesi birçok şeyi anlatma arzusundaki bir anlatıcı için uygun görülmektedir.

¹ Yazarın zihniyle karakterin zihni arasındaki ilişki çoğu zaman tahterevalliyeye benzetilmiştir. Dorrit Cohn, *Şeffaf Zihinler, Kurmaca Eserlerde Bilincin Sunumu*, Metis Yayınları, İstanbul 2008, s.38

² Ahmet Mithat için oldukça uygun düşen bu anlatıcı tipini, bir psikoloji terimi olmasından dolayı “aşırı etkin anlatıcı” olarak adlandırmayı uygun görüyoruz.

“Psiko-anlatıdan kaçınma, hiperaktif bir anlatıcının zaman ve mekân bakımından hızlı değişikliklerle bir yığın karakteri ve durumu ele aldığı bir roman için karakteristik bir niteliktir. Bu durum on dokuzuncu yüzyıl boyunca da üçüncü şahıs romanına hâkim olmayı sürdürmüştür. Uzun süreli içeriye bakışlar çoğunlukla birinci şahıs biçimleriyle sınırlı kalmış, üçüncü şahıs romanlarında aşikâr davranışlara ağırlık verilerek, karakterlerin iç benlikleri yalnızca konuşma dili ve açıklayıcı el kol hareketleri aracılığıyla açığa vurulmuştur. Tipik on dokuzuncu yüzyıl romanında dolaysız olarak aktarılan konuşmaların bolluğu ve kişinin kendi kendine konuşması için nadiren fırsat çıkması teatrel biçime olan eğilime işaret etmektedir.”

Çengi’de, anlatıcının karakterlerin iç dünyasını anlatmayı denediği, ama kısa bir süre sonra bundan hemen kurtulmak eğiliminde olduğu gözlemleniyor. *“Cemal Beyin dâm-ı aşka ne kadar dolaşmış, sarılmış kalmış olduğu babında tatvil-i makala hiç hacet yoktur.”* (a.g.e.; 110) diyen anlatıcı paragrafın devamında Cemal Bey ile Melek’in karşılıklı konuşmaları üzerinden geçmiş olayları aktarmayı seçer. Yerini iki kişinin konuşmalarına bırakan anlatıcı, Cemal Bey’in iç dünyasını, psikolojisini anlatma yükümlülüğünden de kurtulmuş olur.

Çengi’de anlatıcının, olayların karakterlerde oluşturduğu birtakım etkilerden, iç bakışlardan bahsetmeyi denediği ama daha çok olaylar üzerinde kendi kişisel yorumlarıyla öne çıktığını görüyoruz. Oldukça net ve açık olan bu yorumların da en önemli özelliği öğretici bir karakterde olmasıdır.

Anlatıcı Karşısında Okuyucu:

Anlatıcının zihnini anlayabilmek bir anlamda okuyucunun konumunu anlamaktan geçiyor. Çengi’de anlatıcı çoğunlukla kendini hayali bir okuyucu kitlesinin, bir muhatabın karşısında konumlandırıyor. Muhatap kimi zaman yazar-anlatıcıyla birlikte vak’aya dâhil olur. Anlatı zamanının okuma zamanına eşitlendiği bu anda, anlatıcı okurla birlikte aynı kurguda kendine de yer verir.

“Farz ediniz ki el hak eti hâzihi o zamanda biz de zikrolunan maşatlıkta oturup bekliyoruz .Bu hâlde göreceğimiz şey şundan ibaret olurdu.” anlatıcı ve okuyucu beklemekle yetinmezler, hikayenin diğer şahıslarıyla da konuşurlar (a.g.e.; 86):

“Etrafta bir şey göremeyince ‘Henüz gelmemişler’ ve ‘Biz erken davranmışız’ gibi birkaç söz teati ederler. Hatta içlerinden en serbesti bulunan Uzunçarşılı bizi görerek yanımıza kadar gelir. ‘Efendiler! Bir ökiüz arabasına binmiş, sekiz on kadar kadın buradan geçtiler mi? Gördünüz mü?’ diye sual eder: Biz dahi öyle bir şey görmemiş olduğumuzdan o yolda cevap veririz.”

Anlatıcı, metinde muhatabın varlığını değişik yollarla oluşturuyor. En başta “siz” ifadesi muhatabın varlığını göstermek için sıklıkla kullanılıyor. Yazarın bir muhatabı karşısında farz ederek anlatışı hikâyedeki sürekliliği ve okuyucunun metinle olan devamlılığını sağlama arzusuna verilebilir. “anlamışsınızdır ki...”, “Görüyorsunuz ki ”, “Bilir misiniz?”, “ Dikkat ettiğiniz var mıdır?” vb. türden okuyucunun varlığını karşısında kabul eden bir anlatım söz konusudur.

Peter Rabinowitz'e göre okur bir romandaki olayları hem gerçek hem de uydurma olarak değerlendirmekte, bu durum farklı okur düzeylerinin oluşmasına yol açmaktadır. Gerçek okurun yanında bir de yazarın metni yazarken zihninde oluşturduğu varsayımsal bir okur vardır. Buna “yazarsal okur” diyebiliriz. “Yazarsal okur” kurmaca bir metni okuduğunu daha baştan kabul etmiştir. Gerçek okurlar bir metni daha iyi anlayabilmek için yazarsal okurun özelliklerini paylaşması gerekir (Peter Rabinowitz'den aktaran (Esen, 2006; 29-30)). Ahmet Mithat'ın karşısında daha çok bu yazarsal okur yer alır. Bu okur gerçek okurun imreneceği bir okurdur. Çengi'de “*Ne dediniz? Böyle bir fıkraya o zamanlar inanılmış olduğuna taaccüp mü ettiniz? Biz sizin taaccübünüze taaccüp ederiz.*” (a.g.e.; 9) diyen anlatıcı okuyucunun itiraz etmesine fırsat dahi tanımaz.

Ahmet Mithat'ın karşısında var kabul ettiği ikinci tip okur ise anlatısal okurdur. “Nasıl ki anlatıcı, yazarın bir taklidi ise, anlatısal okur da olası olmayana inanmış gibi yapan taklit bir okurdur. Bu okur anlatıya ‘evet bu olabilir’ tavrıyla yaklaşır ve okurken kurmacanın gerçek olduğuna inanmayı seçer.” Anlatıcının “*Görüyorsunuz ki Dadi Kalfa verdiği haberde sadık çıktı. Zaten işin inanılmayacak neresi var?*” ifadesinde karşısında daha baştan anlatıcıya her şeyiyle evet diyen bir anlatısal okuru vardır. Bu okurun inanmama gibi durumu olmamasına rağmen anlatıcı yine de böyle bir fırsat doğmasının önüne geçmek arzusunda. Şayet itiraz edecek, farklı şeyler söyleyecek olursa hemen uyarılır: “*Düğün dernek mi dediniz? Yağma yok. Sözümüze iyi dikkat ediniz.*” (a.g.e.; 48).

Sonuç:

Osmanlı - Türk romanının ilk örneklerini veren Ahmet Mithat'ın üslup tercihlerini nasıl yorumlamamız noktasında birkaç noktayı belirleyerek sunumumuzu tamamlamak istiyoruz. Moretti'nin çıkardığı üçlü şemada, Batı-dışı toplumlarda yabancı bir biçim olarak romanın yerel deneyim ile yerel biçim arasında bir uzlaşma olarak ortaya çıkacağını ve bunun romanda kendini yabancı olay örgüsü-yerel karakterler-yerel anlatı sesi olarak gösterebileceğini belirtmiştik. Ahmet Mithat'ın Çengi romanı üzerinden de gördüğümüz gibi, tam da bu üçüncü boyutta (yani yerel anlatı sesinde) romanın en istikrarsız, kararsız ve huzursuz olduğunu gördük. Bu da Moretti'ye göre yorumlarsak, gayet anlamlıdır çünkü anlatıcı; yorum, açıklama, değerlendirmenin kutbunu oluşturur ve yabancı ‘formel örüntüler’ karakterlerin tuhaf şekillerde hareket etmesine sebep olmaktadır yorum da ister istemez huzursuz, geveze, kararsız ve kontrolsüz hale gelecektir. Dolayısıyla üslup çalışmalarının tarih-üstü olarak sunduğu kavramları, edebiyatımızın eleştirisinde kullanmak istediğimizde yeniden işlemek zorunluluğunu görüyoruz. İlk dönem romanların biçiminde “bir tür çatlak, yani hikâye ile söylem, dünya ile dünya-görüşü arasındaki bir kopukluk” olduğunu, dolayısıyla “dünyanın dış bir güç tarafından tuhaf bir yol tuttuğunda” dünya-görüşünün onu anlamaya çabalarken ipi çoktan kaçırmış olmasının sadece romanın dünyasının ya da romandaki dünya-görüşleri olarak zihin üsluplarının çalışılması ile anlaşılamayacağını söyleyebiliriz. Ahmet Mithat içine doğduğu anlatı geleneklerini zamanının deneyimini ve deneyini anlamak için mecbur olduğu bir yabancı biçim içinde anlattığı için bir anlamda yeni ve melez diyebileceğimiz bir roman ortaya koymuştur. Ahmet Mithat Çengi romanının başlangıcında ifade ettiği gibi, taklit imkânsızdır. Asl ve taklit, biz ve onlar karşıtlığının ötesinde eşitsiz ancak tek bir dünyada yaşamının edebiyat

hayatımız açısından sonuçlarını Ahmet Mithat'ın romanında görmemizin bu nedenle mümkün olduğunu düşünüyoruz.

Kaynaklar

Ahmet Hamdi Tanpınar, *XIX. Yüzyıl Türk Edebiyatı Tarihi*, YKY, İstanbul 2006.

Ahmet Hamdi Tanpınar, *Edebiyat Üzerine Makaleler*, Dergah, İstanbul 1995.

Ahmet Midhat Efendi, *Çengi* (Haz. Erol Ülgen & Fatih Andı), TDK. Yayınları, Ankara 2000.

Dorrit Cohn, *Şeffaf Zihinler, Kurmaca Eserlerde Bilincin Sunumu*, Metis Yayınları, İstanbul 2008.

Nüket Esen, *Modern Türk Edebiyatı Üzerine Okumalar*, İletişim Yayınları, İstanbul 2006.

Elena Semino, Mind style twenty-five years on, *Style*, 41:2: Yaz 2007, s.153-173, 253-254.

Franco Moretti, Conjectures on World Literature, *New Left Review* 1 (2000): 54-68 (Türkçe çevirisi için bknz. Dünya Yazını Üzerine Düşünceler, *Kitaplık* Dergisi, 45, Ocak-Şubat 2001).

Franco Moretti, *Modern Epik*, Agora Kitaplığı, İstanbul 2005.

Geoffrey N. Leech & Michael H. Short, *Style in Fiction*, Longman, London 1981.

Jale Parla, "İstanbul'da İki Don Kışot: Meczup Okurdan Saf Okura" *Berna Moran'a Armağan, Türk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*, İletişim Yayınları, İstanbul 1997.

Roger Fowler, *Linguistics and the Novel*, Methuen, London 1977.

Seymour Chatman, *Öykü ve Söylem*, De Ki Yayınları, Ankara 2009.

MYTHIC REPRESENTATION AS A NEW APPROACH FOR STUDY IN GEORGE BERNARD SHAW'S *PYGMALION*

Assist. Prof. Dr. Zennure KÖSEMAN*

ABSTRACT

This paper explores the usage of myth as a new approach for analyzing universal philosophical ideas in English drama in the early 20th century as illustrated through an analysis of George Bernard Shaw's *Pygmalion* (1914). Shaw's play has been a comedy about an expert in phonetics who, as a kind of social experiment, intends to transform an uneducated Cockney flower-girl into a well-educated and admirable respectful lady. The relationship Greek mythology and English drama, which has always been particularly significant in English literature, is indicated through Shaw's emphasis on the importance of the original Pygmalion myth. The usage of Greek mythology as the body of myths and legends in most masterpieces manifests that there has been a quest for nostalgia and retrospection for reviving western heritage, culture, and language in literary canon. Most writers such as George Bernard Shaw in English drama consult myths and rituals in order to clarify the divergence between the old and the new ways of living. Thus, calling upon Classical and Hellenistic periods through mythic figures, they highlight that there is a longing for the transmission of philosophical ideas which are bound up with the adventures of heroes and heroines in Greek mythology. Written in the modern period, *Pygmalion* is an example of the theatre of ideas in which important questions such as social class, human behavior, and relations between the sexes are probed by using new approaches of mythic study.

Key Words: Myth, English Drama, New Approaches, George Bernard Shaw, *Pygmalion*.

* İnönü University, Faculty of Arts and Sciences, The Department of English Language and Literature

ÖZET

“George Bernard Shaw’un *Pygmalion* Adlı Oyununda Mit Kullanımının Yeni Bir Yaklaşım Olarak Ortaya Konulması”

Bu makalede, 20. yüzyılın ilk yıllarında evrensel felsefi fikirleri inceleyebilmek için yeni bir yaklaşım olan efsane/mit kullanımının önemi, George Bernard Shaw’un *Pygmalion* (1914) adlı oyunu incelenerek ortaya konmuştur. Sosyal deneme türü bir komedyaya olan Shaw’un oyununda, fonetik ile uğraşan bir kişi, Henry Higgins, eğitimsiz bir Cockney çiçekçi kızı, iyi eğitim almış hayran olunan saygın bir kişi haline dönüştürmeyi amaçlamaktadır. İngiliz edebiyatında büyük önem taşıyan Yunan mitolojisi ve İngiliz tiyatro sanatı arasındaki bağlantı Shaw’un orijinal *Pygmalion* mitini oyununda ele alışıyla gösterilebilir. Birçok eserde mit ve efsaneleri oluşturan Yunan mitolojisine başvurulması, edebiyat alanında batı gelenek, kültür, ve dilinin canlandırılmasına yönelik bir özlem ve arayış içerisinde olduğunu göstermektedir. George Bernard Shaw gibi birçok yazar İngiliz tiyatro sanatında mit ve rituele başvurarak eski ve yeni yaşam tarzları arasındaki farklılıkları vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu yazarlar Klasik ve Helenistik dönemlere başvurarak Yunan mitolojisindeki kahramanların efsanevi maceralarının özündeki felsefik fikirlerin diğer dönemlere de aktarılmasını sağlamaktadırlar. *Pygmalion*, sosyal sınıf, insan davranışları ve cinsiyetler arasındaki ilişki gibi önemli konular üzerine yoğunlaşır ve modern dönemde yazılan bir oyun olduğu için yeni yaklaşımlar yoluyla efsanevi çalışmaları inceleyen fikirler tiyatrosunun örneklerinden birini teşkil eder.

Anahtar Kelimeler: Mit, İngiliz Tiyatrosu, Yeni Yaklaşımlar, George Bernard Shaw, *Pygmalion*

* * * * *

Social questions are produced by the conflict of human institutions with human feeling.

(George Bernard Shaw, “The Problem Play—a Symposium”)

1. Introduction

George Bernard Shaw depicts the usage of myth as a new approach for analyzing universal philosophical ideas in a modern context in English drama in *Pygmalion* (1914). As a comedy about an expert in phonetics, Higgins intends to transform an uneducated Cockney flower-girl into a well-

educated and admirable respectful lady. The relationship between classical myth and English drama is manifested through Shaw's emphasis on the significance of the Pygmalion myth in *Pygmalion*. The story of Pygmalion passes in the tenth book of Ovid's mythological poem, the *Metamorphoses*. The story of the play revolves around a sculptor Pygmalion—the king of Cyprus—who worships Venus, the goddess of love. Because of being disgusted by the behavior of the women of Amathus and being resolved never to marry anybody, he devotes himself to his art. As a proficient sculptor, he falls in love with a statue of a woman he made. At his praying, the goddess Venus transforms this statue into a living woman, called as Galatea whom he gets married later¹ (Alexander 19). The usage of Greek mythology in this play manifests that there has been a quest for nostalgia and retrospection for reviving western heritage and language in literary canon. George Bernard Shaw consults myths and rituals in modern period to reveal the difference between the old and the new ways of living.

2. The Intention of Using Mythic Study as a New Approach in *Pygmalion*

Pygmalion is an example of the theatre of ideas in which important questions such as social classes, human relations and behavior are probed by using new approaches of myth and legends such as that of Pygmalion myth. The social problem was mainly about speech, accent, and the diversity in class structures in England in the nineteenth and the early twentieth centuries as depicted in Shaw's *Pygmalion* (Alexander 20). While focusing on the transformation of a flower girl into a duchess, Shaw essentially implies the possibility of removing the lack of education through an improvement in the rules of speech. Such a social change through a study in phonetics indicates that education is a serious instrument for climbing the social ladders in life, i.e., Shaw emphasizes that even the actual class barriers can be eliminated by means of education.

Moving up the social ladder, Eliza Dolittle, the main character in *Pygmalion*, represents a mythic figure in Greek mythology². The title of Shaw's play is taken from this Greek legend, in which Pygmalion wished for a wife as beautiful as the statue. The king, Pygmalion married the created woman, Galate. Transmuting a romantic story into a modern myth, Shaw

¹ For a detailed description of Pygmalion myth see Errol Durbach's "Myth and Anti-Myth in the Plays of Ibsen and Shaw." p. 88. In this article, there is also an evaluation on the romantic quality of the original Pygmalion myth.

² Eliza Dolittle has been introduced as the flower girl at the very beginning of the play. When Henry Higgins, the note-taker asks her name she responds as Liza Dolittle. She gains her Eliza Dolittle name after the ambassador's party when she becomes an independent woman as a duchess. This indicates that a change in her name represents a transformation in her social change.

depicts a “touching spiritual parable” (Berst 196-197). Shaw became more poetic and suggestive when he wrote his imaginative, romantic, mythic play focusing more on social commentary

In addition to the classical Pygmalion legend, *Pygmalion* also reflects the morality element of the Cinderella fairy tale. Eliza in the play plays the role of Cinderella for being tempted by Higgins using a chocolate for temptation. The play also signifies the story of Adam and Eve in which there is the story of temptation. The moral context of Eve’s downfall is reflected through Eliza accepting the piece of chocolate Higgins offers. Tracing an archetypal pattern in this play, Shaw indicates Eliza’s quest for self-awareness from confusion, ignorance, illusion to coherence, knowledge and reality. Eliza’s spiritual development manifests her ability to realize and express her feelings as well as her considerable spiritual freedom (Brest 216).

Pygmalion is a study of the revival of Greek mythology. Through an emphasis on morality and ethics, Shaw informs and awakens the readers to evaluate the significance of mythic legends in modern context in English drama. He uses such a mythic title in his play to remind his audience that he is himself a dramatist in classical tradition and his play is a depiction of the play of ideas for being didactic while dealing with an important social question. In the Preface of *Pygmalion*, Shaw emphasizes the manifestation of the significance of social problem while being didactic:

I wish to boast that *Pygmalion* has been an extremely successful play all over Europe and North America as well as at home. It is so intensely and deliberately didactic, and its subject is esteemed so dry, that I delight in throwing it at the heads of the wisecracks who repeat the parrot cry that art should never be anything else. (Shaw 9)

Shaw’s reference to Greek mythology is an indication for diversifying drama through an emphasis on the application of different approaches such as the use of mythology in modern literary canon, signifying the beginning of experimental theatre³. Beginning in the 1900s, experimental theatre leaves behind the acceptable conventions for writing plays in order to use multiple styles and instruments of acting, dialogue, sets, and costuming. It is clear that dramatic performance was enriched by all these mastering of multiple styles and help a thorough understanding of a play in its broadest sense as seen in *Pygmalion*. Through a reference to

³ The Pygmalion myth had been influential especially on Victorian Era playwrights such as George Bernard Shaw and signed for a big change in social life at the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth centuries.

Greek mythology, Shaw intends to prepare a universal setting for the audience. In this play, dramatic art unites with Pygmalion myth and the fairy tale of Cinderella⁴.

George Bernard Shaw sympathizes with the Pygmalion myth in his *Pygmalion* through imitating the mythic figure Pygmalion's emotions and behavior who made a statue and requested the goddess Venus to metamorphose it into a woman. Shaw makes such a comparison through expressing Henry Higgins' ideal of transforming a flower-girl into a duchess in *Pygmalion*: "I have created this thing out of the squashed cabbage leaves of Covent Garden." In order to express his free spirit of self-sufficiency and authoring, This indicates that Higgins intends to create the full sense of life from birth to death to rebirth (Bertolini 103-107). Shaw portrays Higgins like the mythic figure Pygmalion while boasting his social engineering of Eliza and becoming the power of the intellect in transforming a poor flower-girl to a duchess in Act I of *Pygmalion*:

Higgins: You see this creature with her kerbstone English: the English that will keep her in the gutter to the end of her days. Well, sir, in three months I could pass that girl off as a duchess at an ambassador's garden party. I could even get her a place as lady's maid or shop assistant, which requires better English. That's the sort of thing I do for commercial millionaires. And on the profits of it I do genuine scientific work in phonetics, and a little as a poet on Miltonic lines. (16)

Higgins emphasizes the significance of language capabilities while signifying a transformation in her social ascendancy.

As Maryann K. Crawford indicates, from *My Fair Lady* and *Educating Rita* to the critical evaluation of J. M. Miller and John Fowles, the tale of Pygmalion has occupied twentieth century narrative scene⁵. Social constructions and expectations of the main characters such as Liza Dolittle,

⁴ Shaw's *Pygmalion* is a modernized Cinderella story with a realistic ending. After ever living happily in the end, the stories of *Pygmalion* and Cinderella fairy tale are also associated with the myth of "rags-to-riches" in which the main characters acquire their lives in prosperity after experiencing poverty in their previous social standing.

⁵ Alan Jay Lerner wrote the musical play *My Fair Lady* as an adaptation of George Bernard Shaw's *Pygmalion*. As a watch movie, the adapted text again depicts a misogynist phonetics professor who agrees with some others to transform a flower girl into a presentable woman in high society as in the Pygmalion myth.

Educating Rita is a stage comedy of an English playwright Willy Russell and has been adapted into a movie such as *My Fair Lady*.

Henry Higgins, Freddy, and Liza's father Alfred Dolittle reflect internal and external aspects of identity formation in *Pygmalion*. Especially their understanding based on self-independence reveals the self independent spirit feature of the twentieth century. Shaw's Higgins and Eliza have been a primary source for later narrative writers such as John Fowles, Muriel Spark, and Ian McIvan to reveal and to problematize the construction by a *Pygmalion*, such as Higgins, and by a Galatea such as Eliza⁶ (Crawford 73). Eliza and Higgins' "reality" are their self identities basically formed of the wish for independence in social life. Setting the stage of *Pygmalion* universally through a reference for mythic legends manifests Shaw's mythopoeic powers⁷ (Bloom 6).

Enriching the materials of theatre with various thoughts and attitudes, Shaw creates a new type of comedy different from the classical definition, i.e., Shaw creates the beginning of a new approach for new drama consulting different subject matters on stage. The abundance of dramatic subjects differ *Pygmalion* from other plays:

It is Shavian, not in being made up of political or philosophic discussions, but in being based on the standard conflict of vitality and system, in working out this conflict through an inversion of romance, in bringing matters to a head in a battle of wills and words, in having an inner psychological action in counterpoint to the outer romantic action, in existing on two contrasted levels of mentality, both of which are related to the main theme, in delighting and surprising with a constant flow of verbal music and more than verbal wit. (Bentley 18)

As a story of a flower-girl who becomes a duchess after taking lessons on phonetics, *Pygmalion* is a serious study of human relationships and applauds the new scientific approach to language by focusing on the study of phonetics⁸ (Crompton 141-142). Shaw implies the transformation from the question of social manners to the question of social morality as depicted through the dustman Alfred Dolittle's change to a moral preacher (Crompton 144). However, such a philosophical transformation is rather hypocritical and too low on the social scale to have any moral values and, thus, indicates that Shaw is critical about human manners and relationships.

As Lord Raglan indicates, the relation between myth and drama should never be disregarded because traditional narratives are unhistorical

⁶ *Pygmalion* revolves around the tension between the fiction of reality and the action of the fiction that many writers deal with in the twentieth century (Crawford 73).

⁷ Through mythmaking Shaw subverts and confirms sexual stereotypes.

⁸ *Pygmalion* is the last of George Bernard Shaw's "pot-boilers."

mythic and legendary stories including oral histories as well. As George Bernard Shaw exposes in *Pygmalion*, a myth or a legendary story is a story of a rite. Since all drama derives from ritual drama, then, Shaw in this play depicts ritual dramatic scenes (Raglan 221). Traditional narratives are mainly related to supernatural beings, kings, and heroes as in *Pygmalion*. Essentially focusing on the Pygmalion myth, in his play with the same title, Shaw intends to reveal the truth about life, and shows reality to his audience. Shaw puts forward that the way people live should be at the center of theatrical drama through a scientific study of human relations and social values. This should be the main reason why he chose a professor of phonetics known as the note-taker professor, Henry Higgins, for his play to teach the flower girl to talk like a duchess in three months. Hence, he stresses the significance of scientific thought and method. Stressing the importance of intelligence in *Pygmalion*, Shaw indicates the entity of a creative force within each of us struggling towards improvement and perfection as seen in the poor, naïve, simple and ignorant flower girl, Eliza. Such an improvement is reflected through Eliza's change from a simple flower girl to a thoughtful young woman⁹. This deliberate change makes Eliza more sensible and honorable than the others, especially Higgins.¹⁰

In addition to the application of some mythic stories, in theme and form, *Pygmalion* is similar to Shaw's previous play *Candida* and Henrik Ibsen's *A Doll's House*. Like Nora and Morell, Eliza Dolittle is the doll in Henry Higgins's doll house. However, unlike Morell, Eliza becomes self-respect and reliant. Yet, like Nora and Marchbanks, she leaves the doll house and becomes an independent human being. Opposite to the doll house metaphor, Eliza reflects her self-respected personality. Hence, Shaw depicts the question of social role, identity, profession, classes, dependence, independence, and phonetics in this play (Dukore 60-61).

The main character, Eliza's spiritual voyage from darkness to light reflects her self-awareness as a human being in such variations. Going through a transformation of inner soul in order to become a duchess, her training in middle class manners and morality signifies an awakening in her independent spirit of self-identity¹¹ (Jain 62). She especially manifests her

⁹ Shaw was one of the first members of the Fabian Society founded in 1884. This was a socialist society committed to social justice, equality, and the need for the individual improvement for perfection. Shaw describes the aim of the society as: "The Fabian Society seeks to establish equality as the universal relation between citizens without distinction of sex, colour, occupation, age, talent, character, heredity . . ." (Shaw X)

¹⁰ *Pygmalion* reflects the debate of "Nature versus Nurture" by the end of the nineteenth century. George Bernard Shaw is one of the representatives who explores this movement sustaining that people could rise above the position they were born.

¹¹ Transformation of Eliza highlights the effects of environment and ambience moulding a personality.

protest by rejecting to become an experimental object for Henry Higgins in *Pygmalion*. When Eliza becomes disturbed by Higgins' rudeness in teaching the rules of phonetics, she protests him by expressing "I can do without you." (Shaw 104). Being disappointed by her decisiveness, Higgins responds her with a brief answer as "Of course." (Shaw 104). This is an indication for emotion (al independence and growing self-respect for Eliza while expressing herself better when the Professor raises the rage in her as: "Oh, you are a cruel tyrant. I can't talk to you: you turn everything against me. I am always in the wrong. . . . It is wicked and cruel of you to insult me" (Shaw 102). She defines the code of her relations with others when she expresses her determination to Higgins: "I am not dirt under your feet. What I done. . . what I did was for the dresses and the taxis. I did it because we were pleasant together and I come—came—to take care for you; not to want you to make love to me"¹² (Shaw 102).

Shaw's use of Pygmalion myth demonstrates how his message of "life imitates Art more than Art imitates life". As the plot is mainly about the story of Pygmalion legend, then, there is the transformation of a legendary tale into reality. Facts and truths of Shaw's play, then, maintain the interaction of legendary reality with a real life incident in modern time. This indicates that romantic art collaborates with inner truth. As Elsie B. Adams expresses "Shaw's art offers to supply a reality worthy of imitation" (78). Adams exposes Shaw's interest for going beyond the facts and truths of the modern world in his works as in *Pygmalion*: "[Shaw's reality] is a truth which goes beyond the world of appearance and beyond even the artistic world in which technical mastery enables the artist to produce the illusion of reality." (78) His use of mythic legends also indicates how he imitates mythic legends and fairy tales in modern social life. Hence, Shaw reflects new forms and approaches in his plays as well as an intensity on the use of linguistic features of language to be a part of the modern world.

3. Conclusion

As a conclusion, rejecting outmoded literary conventions, George Bernard Shaw has been credited with creating the "theatre of ideas" in the modern drama because of majoring in social commentary as well as realistic plot constructions in his famous masterpieces. This indicates that Shaw implies the manifestation of the problems in social institutions. Shaw reflects that different social classes, morality, inequalities, injustices, and the effects of poverty are the milestones of the theatre of ideas as reflected in *Pygmalion*. However, by consulting mythology, Shaw correlates the mythic

¹² Eliza Dolittle, under her first name as the Flower Girl before her transformation, expresses her determination in her newly coming across with Henry Higgins: "He's no right to take away my character. My character is the same to me as any lady's" (Shaw 14).

Pygmalion tale with a so-called romantic play in a modern context. Shaw, in fact, mocks with the readers in his play *Pygmalion* subtitled as “A Romantic Play in Five Acts”. Actually, the play is not a romantic play but a realistic one in which the realities of middle and lower classes are revealed. As a comedy of love and class, Shaw’s humorous and innovative style of writing estranged him from the other late Victorian dramatists. Calling upon social problems and moral issues, Shaw’s contribution to the modern British theatre has been considered as profound especially through confronting a realistic ending in *Pygmalion*. Shaw reflects his dramatic success of intellectual supremacy through making a dramatic balance between Greek mythology and the modern period.

Works Cited

Adams, Elsie B. *Bernard Shaw and the Aesthetes*. Ohio: Ohio State University Press, 1971.

Alexander, Nigel. “The Play of Ideas.” *George Bernard Shaw’s Pygmalion*. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea House Publishers, 1988. 19-44.

Bentley, Eric. “A Personal Play.” *Modern Critical Interpretations: George Bernard Shaw’s Pygmalion*. New York: Chelsea House Publishers, 1988. 11-18.

Berst, Charles A. “Pygmalion.” *Bernard Shaw and the Art of the Drama*. Chicago: University of Illinois Press, 1973. 196-220.

Bertolini, John Anthony. *The Playwriting Self of Bernard Shaw*. Illinois: Southern Illinois University, 1991.

Bloom, Harold. “Introduction.” *Modern Critical Interpretations: George Bernard Shaw’s Pygmalion*. New York: Chelsea House Publishers, 1988. 1-11.

Crompton, Louis. “Pygmalion.” *Shaw the Dramatist*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1969. 141-151

Dukore, Bernard F. *Bernard Shaw. Playwright: Aspects of Shavian Drama*. Columbia: University of Missouri Press, 1973.

Durbach, Errol. “Pygmalion: Myth and Anti-Myth in the Plays of Ibsen and Shaw.” *George Bernard Shaw’s Pygmalion*. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea House Publishers, 1988. 87-98.

Jain, Sangeeta. *Women in the Plays of George Bernard Shaw*. New Delhi: Discovery House Publication, 2006.

Kennell, Vicki R. "Pygmalion as Narrative Bridge Between the Centuries." Maryann K. Crawford. *Shaw: The Annual Bernard Shaw Studies*. Vol. 25. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania University Press, 2005. 73-81.

Raglan, Lord. *The Hero: A Study in Tradition, Myth and Drama*. New York: Dover Publications, 2003.

Shaw, George Bernard. *Pygmalion*. Ed. Jacqueline Fisher. Longman Literature. (Publication date is not given).



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

TADEUSZ BOROWSKI NİHİLİST MİDİR?

Doç. Dr. Seda KÖYCÜ ARSLANTEKİN *

Özet

Tadeusz Borowski Auschwitz Toplama Kampı deneyimini yansıttığı öyküleriyle Polonya Toplama Kampı Edebiyatının önde gelen isimlerinden birisi olmuş, ancak, yazarın bu öyküleri ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Polonyalı bir başka yazar Gustaw Herling-Grudziński Borowski'nin, bu öykülerinde kötülüğün insancıl olmayan dünyasına insancıl değerler katmaktansa, kötülüğün dünyasında var olan değerleri kabul ettiğini ve ağır kamp koşullarında bile değerlerinden vazgeçmeyen ve onurlu biçimde kendilerini koruyan insanlardan hiç söz etmediğini belirterek, yazarı nihilist bir yaklaşım sergilemekle itham etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Borowski, Polonya, kamp, nihilizm, öykü

Abstract

Tadeusz Borowski became one of the famous writers of the Polish literature by his stories about Auschwitz concentration camp during II. world war. But, these stories were heavily criticized. Another Polish writer, Gustaw Herling-Grudziński claims that Borowski had accepted the values which are found in evil world in his stories. Also, accuses Borowski as a nihilist since he did not mention about the ones who lived with their honor even under the hardest camp conditions.

Key words: Borowski, Poland, camp, nihilism, story

"Tüfekler bir ağızdan gürledi, askerler parçalanmış kafalardan üstleri başları kirlenmesin diye geriye sıçradılar birer adım. Ruslar bir an ayaklarının üstünde sallanır gibi oldular ve sonra ağır çuvallar gibi yıkıldılar yere, taşların üzerine kan ve beyin parçaları dağıldı. (...) Cesetler geçici olarak çitin altına çekildi. (...) ileriye doğru baskısı gitgide artan

* Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, seda.koycu@gmail.com

sessiz kalabalık birden haykıracak çığ gibi kapandı kan sıçramış taşların üstüne gürültüyle. Sonra (...) güç bela dağıtıldılar (...) Ben kurşuna dizme yerinden biraz uzaktaydım, onun için ilk hamlede yola yetişemedim. Fakat ertesi gün (...) “Müslümanlaşmış” bir Estonyalı Yahudi bütün gün boyunca beni inandırmaya çalıştı ki, insan beyni çığ çığ yenebilecek kadar körpedir gerçekte.” (Borowski, 1997: 142)

Bu satırlar, ikinci intihar girişimi sonucunda henüz yirmi dokuz yaşındayken yaşamını yitiren Polonyalı yazar Tadeusz Borowski'ye (1922-1951) ait, yazarın “Kolajca” (Akşam Yemeği) adlı öyküsünden. İlk bakışta, Borowski'nin sıradan bir zaman dilimi ve sıradan bir mekânda geçen bir kurşuna dizme anını kurgusal olarak betimlediği izlenimine kapılsak da, son satırlar bizlere bu işlemin aslında olağanüstü bir zaman dilimi ve olağanüstü bir mekânda gerçekleştirildiğine dair bir ipucu verir niteliktedir ve bu satırları çok daha dramatik, çok daha trajik yapan unsur, bu sahnenin kurgusal bir olay betimi değil, bizzat yazarın tanıklık ettiği bir gerçek olduğudur.

Kurşuna dizilirken kafatasları parçalanmış ve beyinleri etrafa saçılan insanların görüntüsü... Bu tarihte pek çok dönemde ve pek çok yerde çokça rastlanan bir sahne olabilir, ancak, etrafa saçılan insan beyni parçalarına hayal edilemez derecede büyük bir açlıkla saldıran insanların görüntüsü çok fazla rastlanan bir görüntü olmasa gerek. Ne tür bir açlık bir insana bunu yaptırabilir? Bu soruya yazarın bir başka öyküsünde [Dzień na Harmenzach (Harmenze'de Bir Gün)] yanıt buluyoruz: “Gerçek açlık, bir adamın başka bir adamı yenecek bir şey gözüyle görmesi demektir.” (Borowski, 1997: 46) İşte böylesi bir açlık, insanı insan yapan tüm özelliklerin, bir başka deyişle insanların, bireyselliklerinin, kültürel, geleneksel ve ahlaki değerlerinin tüm yönleriyle yok edilmesi yoluyla insanlıktan çıkarılmaları ile var olup işleyebilen bir düzen içinde hüküm sürebilirdi ancak ve ne yazık ki, sürmüştür de, II. Dünya Savaşı sırasında Nazi toplama kamplarında.

Tadeusz Borowski'nin Nazi toplama kampları sisteminin simgesi ve bu kamp ağının en ölümcülü Auschwitz Toplama Kampı'nın çok genç yaşta (21) tutuklusu olmak gibi ağır bir yazgısı olmuştur. Borowski'nin gencecik yaşında edindiği bu sarsıcı kamp deneyimi onun duygu dünyasını ve sonraki yaşamını derinden etkilemenin yanı sıra, yazarın, edebiyat yaşamında verdiği yapıtların türünü değiştirmesinde de önemli bir rol oynamıştır. Zira Borowski'nin, sanat yaşamına şiir türünde verdiği yapıtlarla başlayıp kamp deneyimi sonrasında düzyazıya, öykü türüne yöneldiğini gözlemliyoruz.

İşgal koşulları nedeniyle gizlice ve 165 nüsha halinde yayımladığı “Gdziekolwiek ziemia” (Herhangi Bir Toprak) adlı yapıtıyla 1942 yılında Polonya edebiyat yaşamına giren Borowski'nin söz konusu yapıtı, kendisi

gibi savaş dönemi kuşağına dahil olan sanatçıların yapıtları benzeri, felaketçi bir ruha sahip şiirlerden oluşmaktadır ve bu kuşağın acılı bir manifestosu niteliğindedir.

1943 yılında gestapo tarafından tutuklanmasının ardından Auschwitz Toplama Kampı'na gönderilen Borowski burada da şiirler yazar. Bu kampta kaleme aldığı yapıtları, savaşın bitiminden sonra geçici bir süre kaldığı Münih'te 1945 yılında "Imiona nurtu" (Akım Adları) başlığıyla yayımlanır.

Janusz Nel Siedlecki ve Krystyna Olszewska ile birlikte yazdığı ve 1946 yılında Münih'te yayımlanan "Byliśmy w Oświęcimiu" (Auschwitz'deydik) adlı yapıt Borowski'nin kamp deneyimi sonrasında öykü türünde verdiği ilk yapıttır. Bunu 1948 yılında yayımladığı "Pożegnanie z Marią" (Maria'ya Veda) ve "Kamienny świat" (Taşlaşan Dünya) adlı öykü kitapları izlemiştir.

Borowski Auschwitz deneyimi sonrasında neden şiirden öyküye geçiş yapmıştır? Bu soruya ilerleyen satırlarda yanıt arayacağız, zira bu noktada öncelikle belirtmemiz gereken husus, Borowski'nin "Auschwitz'deydik", "Maria'ya Veda" ve "Taşlaşan Dünya" adlı öykü kitaplarının, yazarın toplama kampı deneyimlerini yansıtması bağlamında, Polonya'nın savaş sonrası dönem edebiyatı içinde ayrı bir kol olarak yer alan Polonya Toplama Kampı Edebiyatı'nın önde gelen yapıtlarından olduğudur.

Ancak, Borowski'nin bu yapıtları polemiklere yol açmış, ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Öyle ki, bir başka Polonyalı yazar Gustaw Herling-Grudziński Borowski'yi öykülerinde nihilist bir yaklaşım sergilemekle itham etmiştir. Grudziński'nin bu ithamına temel teşkil eden düşüncesi, Borowski'nin kötülüğün insancıl olmayan dünyasına insancıl değerler katmaktansa, kötülüğün dünyasında var olan değerleri kabul ettiği ve ağır kamp koşullarında bile değerlerinden vazgeçmeyen ve onurlu biçimde kendilerini koruyan insanlardan hiç söz etmediği yönündedir.(<http://borowski-opowiadania.klp.pl/a-6533.html>, Nihilizm Borowskiego? Polemika z Gustawem Herlingiem-Grudzińskim)

Acaba, Grudziński bu ithamında ne kadar haklıdır? Kuşkusuz ki, bu sorunun yanıtına ilk elden verilere, bir başka deyişle Borowski'nin öykülerine başvurarak ulaşabiliriz. Ancak, Borowski'nin öykülerine değinmeden önce nihilizmi kısaca anımsatmakta yarar olduğu kanısındayız.

Bilindiği gibi, nihilizm - en geniş anlamıyla - "var olan görüşlere, değerlere, düzene karşı çıkan ya da hiçbir değer tanımayan görüşlere verilen ad"dır. (Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1998:95) Kuramsal, ahlaki ve siyasal alanlarda anlam bulan bu görüşün, konumuz kapsamında, ahlaki ve siyasal alanlardaki anlamına göz atmak yerinde olacaktır. Nihilizm ahlaki alanda

“ahlak kurallarını ve değerlerini tanımayan görüş” olarak kimlik bulurken, siyasal alanda ya *“yeni bir toplum düzeni kurmak isteğiyle eski, yerleşik düzeni bütünüyle yadsıyan ya da her türlü siyasal düzeni yadsıyan, toplumun birey üzerinde hiçbir baskısını kabul etmeyen görüş”* (Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1998:95) olarak çıkmaktadır karşımıza.

Bu bağlamda, Grudziński'nin Borowski'yi özellikle ahlaki anlamda bir nihilist olarak itham ettiğini gözlemliyoruz. Grudziński'ye göre, Borowski kampta egemen olan kötülük dünyasını her türlü kural ve değerle benimsemiştir. Ancak, bu noktada şöyle bir soru geliyor akla: Korkunç koşulların hüküm sürdüğü ve insanların sürekli olarak şiddet ve ölüm tehdidi altında yaşadıkları bir toplama kampında, normal yaşam koşulları için geçerli olan ahlak kuralları ve değerlerinden söz etmek ne derece doğrudur?

Auschwitz örneğinde bir Nazi toplama kampı kendi yasaları, kuralları, değerleri hatta dili olan, tutukluların yoğun şiddet ve korku altında insani olmayan, son derece ilkel koşullarda yaşamaya zorlandıkları, çok çok az bir yiyecek karşılığında ölesiye çalıştırıldıkları, keyfi infazların yapıldığı, özellikle Yahudilerin ‘nihai çözüm’ çerçevesinde topluca katledildiği olağan dışı bir mekândır. Bu mekânda *“insanlar ya hemen yok edilmişler ya da ‘tutuklu’ paydası altında kitleselleştirilmişler, tüm özgünlükleri, orijinallikleri, bir kerelikleri yok edilmiş, dünyadan, tarihten ve insanın bizzat kendisinden yalıtılmışlar, şeyleştirilmişlerdir...”* (Teber, 1993: 14)

İnsanın insan olmaktan, birey olmaktan çıkarılışı, kişiliğinin yok edilişi süreci tutsakların, kampa girişlerinden itibaren dozu giderek artan yoğun şiddet ve korkunun etkisiyle birbiri ardına şoklar¹ yaşamasıyla başlamıştır. Bu süreç belirli bir süre sonra tamamlanmış ve sonrasında kamp tutsakları çevrelerinde olup bitenlere karşı son derece duyarsız hale geldikleri bir uyum dönemine girmişlerdir. Borowski insanın kişiliğinin yok edilmişliğini ve kampa uyum durumunu *“U nas, w Auschwitz”* (Auschwitz, Bizim Yuvamız) adlı öyküsünde şöyle yansıtır:

“- Kendim mi? Benim ne kendimliğim var ki? Fırından barakaya, yine fırına sonra... Buralarda kişilik ne arar? İllaki kendimizden bir şey duymak

¹ Tutsaklar kampa girdiklerinde öncelikle ‘ayıklama’ olarak adlandırılan bir işleme tabi tutulmuşlar, sağlıklı ve çalışabilir durumda olanlar çalıştırılmak üzere, yaşlılar, sakatlar, hastalar ve çocuklar ise hemen yok edilmek üzere ayrılmışlardır. Bu ilk şokun ardından, çalıştırılmak üzere seçilmiş olanlar sahip oldukları tüm eşyalarına el konularak çıplak soyundurulmuş ve bedensel her türlü temizlik işleminden geçirilerek tek tip kamp giysileri giymeye mahkum edilmiş, adları, meslekleri, saçları, sakalları, bıyıkları gibi, önceki yaşamlarını, kimliklerini ve özgünlüklerini belirleyen her türlü özelliklerinden çok kısa bir süre içerisinde mahrum bırakılmışlar ve tüm varlıkları, kollarına dövmelenen bir numaraya indirgenmiştir.

istiyorsan – insanları yakmanın yeni bir yolunu bulduk kendimiz. Anlatayım mı?

Nazıkçe ilgilendiğimi belirttim.

- Dinle öyleyse, dört tane küçük çocuk alırsın bol saçlılarından. Kafalarını birbirlerine bağlarsın, sonra saçlarını tutuşturursun. Geri kalanı kendiliğinden yanar (...)” (Borowski, 1997: 130)

Kampta şiddet ve ölüm o kadar sık olagelir ve o kadar olağandır ki, kamp tutuklularının bir süre sonra tüm yaşananlara alışması ve akıl almaz derecede duyarsızlaşması kaçınılmaz olmuştur. Borowski'nin “*Ağaçlar kadar duyarsızız biz, taşlar kadar. Ağaçlar kesilirken, taşlar parçalanırken nasıl hiçbir şey duymuyorlarsa, biz de öylece kalıyoruz.*” (Borowski, 1997: 126) şeklinde ifade ettiği bu duyarsızlık hali, şu örnekte de gözler önündedir.

“Bir gün (...) - on bin kadar adam - böyle yürürlerken “dur” komutu verildi, (...) O sırada, bir sürü açık kamyon çırılçıplak kadınlar yüklemiş, yoldan geçti. Kadınlar kollarını uzatıp yalvardılar: “Kurtarın bizi! Gaz odalarına götürüyorlar! Kurtarın bizi!” Kamyonlar ağır ağır önümüzden geçti – on bin sessiz adam – ve kayboldular gözden. Birimiz bile kıpırdamadı, birimiz bile elini kaldırmadı.” (Borowski, 1997: 105-106)

Aşağıdaki çarpıcı örnekte yine bu duyarsızlık hali yansıtılır.

“ - Ne o Moise - dedim - canın sıkın görünüyor.

- Ailemin yeni resimlerini buldum.

- İyi ya! Niye bozuk çalyorsun öyleyse?

- Ne iyisi be! Cehennemde gibi hissediyorum kendimi. Babamı fırına gönderdim elimle.

- Olamaz!

- Oldu, işte. Bir ulaşım geldi ve gaz odasının tam önünde gördü beni. İnsanları sıraya diziyordum o ara. Boynuma sarıldı, öpmeye başladı yüzümü gözümü, ne olacaklarını sordu. (...) Fakat o sırada Kommandoführer bana orada dikilip durmamamı, işime bakmamı haykırdı. Ne yapsaydım? “Haydi baba” dedim “git yıkan hamamda, sonra konuşuruz. Şimdi işim var, görmüyor musun?” Böylece gaz odasına gitti. Sonra ceketinin cebinden bu resimleri buldum. Söylesene bu resimleri bulmamın neresi iyi.

Gülüştük.” (Borowski, 1997: 117)

Bu duyarsızlık hali öyle boyutlardadır ki, kamp tutsakları tanık oldukları trajediden, toplama kampı tutuklusunu olmayan insanların anlamakta güçlük çekeceği bir mizah anlayışı çıkarabilmişlerdir. Zira “*Mizah, kendini koruma savaşında ruhun bir başka silahıydı. Mizahın (...) birkaç saniyeliğine de olsa, uzaklaşıp bir durumun aşılmasını sağlayabildiği çok iyi bilinmektedir.*” (Frankl, 1993: 47)

“Kalabalığın arkasından yavaş yavaş SS’ler geliyor ve nazik gülücüklerle insanlara yürümelerini söylüyorlar. Çok uzak değil diyorlar. Bir ihtiyarın omzuna dokunuyorlar, adam yandaki hendeğe koşuyor, pantolonunu telaşla sıyrıp gülünç bir hoplamaıyla yere çöküyor. SS’lerden biri sesleniyor, parmağıyla da köşeyi dönen kalabalığı gösteriyor. Ufak tefek ihtiyar hemencecik başını sallıyor, yine gülünç bir hoplamaıyla doğrulup pantolonunu çekiyor beline, yetişmek için seğirtiyor arkalarından. Gaz odasını boylamak için bu kadar acele eden adamın görünüşü fıkır fıkır güldürüyor sizi.” (Borowski, 1997: 85)

Kamp yaşamına uyum dönemi, insanın dış dünyaya ait tüm değerlerinden sıyrıldığı, sadece kendi yaşamını korumak adına savaş verdiği, kendisi dışındaki insanlara ve onların durumuna, yaşadıklarına karşı genel anlamda kayıtsız kaldığı ilkel bir düşünüş ve davranış tutumunu beraberinde getirmiştir. Borowski “*Proszę Państwa do Gazu*” (Böyle Buyurun Gaz’a Bayanlar Baylar) adlı öyküsünde bunu şu şekilde dile getirir:

“(…) ranzamı hayal ediyorum, bu gece gaza gütmeyecek olan yoldaşlarımın arasında uyumayı hayal ediyorum. (...) Evet, başkaları ölüyor olabilir, ama sen nasılsa sağsın, yeterince yiyeceğin var, çalışmak için yeterince gücün var...” (Borowski, 1997: 40)

Kamp tutsaklarının, yaşamlarını koruma ve devamını sağlama içgüdüğü öylesine güçlü olmuştur ki, toplama kamplarında intihar olaylarına - sanılanın aksine - az rastlanmıştır. (Teber, 1993: 50-51) Zira “*Sadece tehdit altında bulunan, ölümle ya da sakatlıkla yüz yüze gelmiş insanlar böylesine yoğun bir yaşam duygusuna sahip olabilirler.*” (Zaworska, No: 276, 1997: 13)

Sadece hayatta kalabilmek, biraz daha fazla yaşayabilmek için çaba sarf eden insanın tüm motivasyonu da bu doğrultuda olacak ve söz konusu motivasyon normal yaşam koşulları içerisinde geçerli olan tüm değerleri yadsıyacaktır, kuşkusuz. Kampta kendi yaşamını korumanın ve devamını sağlamanın öncelikli şartı ise, duyulan korkunç açlık nedeniyle, fazladan yiyecek edinmek suretiyle bedensel gücü korumaktır. Bu uğurda kadınlar da, sonucunda elde edecekleri eşyaları bir parça yiyeceklerle değiştirmek üzere bedenlerini sunmaktan geri kalmazlar.

“Çevrenizde mutlaka birçok kadın olurdu, (...) Hangisini isteseniz, parlak bir ipekli parçasına ya da bir madalyona yatardı sizinle. Zamanın başından (...) beri kadın pazarının bu kadar ucuzu görülmemiştir, herhalde.” (Borowski, 1997: 84)

Normal yaşam koşulları için geçerli olan değerleri yadsımanın annelik gibi çok derin bir duyguyu da kapsar nitelikte olması, toplama kampı şartlarını bilmeyen okuyucu için şaşırtıcıdır.

“İşte bir kadın – çabuk çabuk yürüyor, ama sakın görünmeye çalışıyor. Pembe melek yüzlü küçük bir çocuk onun ardından koşuyor, yetişemeyince de minik kollarını uzatıp ağlıyor: “Mama! Mama!”

- Kadın, al çocuğunu kucağına!

- Benim değil efendim, benim değil! - Histerik bir sesle bağırıyor ve ellerini yüzüne örterek koşuyor. Saklanmak istiyor, kamyonlara binmeyeceklerin, (...) sağ kalacakların yanına ulaşmak istiyor. Genç, sağlam, güzel bir kadın, yaşamak istiyor. Fakat çocuk ardından koşuyor, ağlıyor: “Anne, anne, bırakma beni!”

- Benim değil, hayır, benim değil o!

(...)

- Kendi çocuğundan kaçarsın ha! Ben sana gösteririm (...)! Kocaman eliyle kadının nefesini kesiyor, sonra tuttuğu gibi kaldırıp (...) kamyonun içine fırlatıyor.

- Al! Al bunu da kahpe! - Çocuğu da kadının ayaklarına atıyor.” (Borowski, 1997: 35)

İşte bu yüzden, Borowski'nin bir toplama kampının tutsakları olan öykü kahramanları olayları, durumları bizlerin algıladığı gibi algılamaz, bizlerin verdiği tepkileri vermezler. Psikoloji biliminin açıkladığı gibi, *“Anormal bir duruma gösterilen anormal bir tepki normal bir davranıştır. (...) Bir toplama kampına düşen bir insanın tepkisi de zihnin anormal bir durumuna karşılık gelir, ama nesnel olarak yargılandığı zaman normaldir ve (...) o şartlara gösterilen tipik bir tepkidir.” (Frankl, 1993: 29)*

Dolayısıyla, Borowski'nin öykü kahramanlarının anormal durumlar karşısında anormal tepkiler vererek, normal bir davranış sergilediklerini gözlemliyoruz. Nihayetinde, yazarın amacı da, anormal bir ortamda anormalleşmiş, daha doğrusu, anormalleştirilmiş insanı okuyucuya olabildiğince açık bir biçimde yansıtmaktır.

Borowski'nin bu anormalleştirilmiş insanı, 'dikenli teller'in ötesindeki dış dünyadan bütünüyle kopmuş halde, her ayrıntısıyla kendine özgü bir yaşam biçimi olan, hiç bilinmedik, bambaşka bir dünyada bu dünyanın yasalarıyla yaşamakta, sözün doğrusu, hayatta kalmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla, kampın dışındaki dünya için geçerli olan tüm değerlere de yabancılaşmıştır bu insan.

Sonuç olarak, Borowski toplama kampında yoğun bir şiddet, korku ve korkunç koşullar altında yaşamaya zorlanan insanın ruhunun nasıl

öldürüldüğünü, insanın insanlıktan nasıl çıkarılmış olduğunu olanca çıplaklığı ile gözler önüne sermek istemiş ve bunu kampta yaşadığı, tanık olduğu olaylar ve durumlar üzerinde hiç yorum yapmadan, kurbanların ve cellatların düşünce ve davranışlarını sorgulamadan, yargılamadan, olduğu gibi aktararak başarmıştır da. Zira Borowski'ye göre, kampların gerçek trajedisi kurbanlarla cellatlar arasındaki ilişkide değildir, *“kampların gerçek trajedisi ve en şeytanca yönü kurbanların insanlıklarının ırzına geçmek, kurbanları yaşamları pahasına bir teslimiyete zorlamak, bilinçli ve planlı olarak kardeşi kardeşin üzerine salmak”* (Drewnowski. Wstęp, 2006) olmuştur. Öykülerinin otobiyografik özellik taşıyan başkahramanı Tadek'in (Tadeusz adının kısaltılmış biçimidir) ağzından *“Çevrendeki her şeye dikkatle hak ve gücünü koru. Çünkü yaşayanlara bu aldatmaca ve alayları anlatmanın – ölümler adına konuşmanın – bize düşeceği bir gün gelebilir.”* (Borowski, 1997: 105) diyen Borowski, okuyucuyu kampta yaşanan bu sarsıcı gerçekle, kampın 'en şeytanca yönü'yle doğrudan yüz yüze getirerek, yorumu okuyucuya bırakmıştır.

Bu bağlamda, Borowski'nin sadece, insanın yegâne amacının kendi yaşamını korumak olduğu, başka değerlere ve yasalara sahip toplama kampı yaşamını ve yaşamını korumak adına, insani savunma mekanizmasını devreye sokup oyunu kurallarıyla oynayarak her şeyi yapmaya hazır hale gelmiş 'ortalama kamp insanı'nı olabildiğince çıplak biçimde yansıtarak, bu yaşamı sezinletme amacında olduğunu söylemek mümkün. Zira böylesi bir yaşamın, bu yaşamı *“bizzat yaşayan insanların ruhsal dünyalarını ne denli etkilediğini, bu tür bir yaşamı tanımadan anlamının olanaksızlığı hep bilinmektedir... (...) hemen hemen tüm eski toplama kampı tutukluları toplama kampı yaşamını buralarda yaşamayanlara anlatmanın olanaksızlığını (...) vurgulamışlardır. Toplama kamplarında bizzat tutuklu olarak yaşamış (...) kimi ünlü ruhbilimciler bile buralardaki yaşam koşullarını ve bu koşulların insanların ruhsal yapıları üzerine olan etkilerini anlatılabilmekte yetersiz kaldıklarını (...) söylemişlerdir.”* (Teber, 1993:16)

Sanırız, böylesi vahşi bir yaşam, bu yaşamı hiç tanımayanlara ancak ve ancak doğrudan ve tüm çıplaklığı ile yansıtılarak en etkili biçimde sezinletilebilirdi. Dolayısıyla, Borowski'nin Gustaw Herling-Grudziński'nin itham ettiği gibi nihilist bir yaklaşım sergilemediğini söylemek, sanırız, yerinde bir saptama olacaktır. Bunu dile getirirken, Borowski'nin, toplama kampı deneyimini çok genç yaşında yaşamak zorunda kaldığını bir kez daha anımsatmakta yarar olduğu kanısındayız. Zira Borowski, böylesi bir deneyimi çok daha ileri, çok daha olgun yaşlarında yaşamış diğer yazarlarda olduğu gibi, yaşadıklarını geçmişinin süzgecinden geçireceği bir birikime, bir dünya görüşüne bile sahip değildir, kamp yaşamıyla tanıştığında. (Yüce, 1997: 93) Bu durum, Borowski'nin siyasal anlamda da bir nihilist olamayacağını kanıtı niteliğindedir. Dolayısıyla yazarın yaptığı,

çok genç yaşında çok güçlü bir içgüdü, hayatta kalma içgüdüğü eşliğinde tüm yasalarıyla öğrenip benimsemek durumunda kaldığı, 'bir yaşam biçimi' olarak gördüğü (Yüce, 1997: 93) toplama kampı yaşamını, kısacası tanıdığı dünyayı okuyucuya olanca doğallığıyla yansıtmak olmuştur sadece.

Bu saptama aynı zamanda, Borowski'nin, kamp deneyimi sonrasında neden şiirden öykü türüne yöneldiğinin de yanıtı niteliğindedir. Böylesi bir kamp yaşamının, şiir gibi bir yazın türüyle yazarın arzuladığı biçimde yansıtılamayacak olduğu açıktır.

Ağır bir kamp deneyimi ardından, savaş sonrasında Polonya'da geçerli kılınan komünist sisteme insanlık adına bir umut sarılıp bu sistemin ateşli bir savunucusu olmuş Borowski'nin intiharı ise, Nazi kampları ile stalinizm arasında sıkıştırılıp iki kat yozlaştırılmış insanın yenilmişliğinin dramatik bir simgesi (Roszkowski, 2003: 235) olarak çıkmaktadır karşımıza.

Kaynakça

Borowski, Tadeusz. (1997). *Böyle Buyurun Gaz'a Bayanlar Baylar*. Çeviren: Mete Tunçay. İstanbul: Göçebe Yayınları.

Drewnowski, Tadeusz. *Wstęp. Wybor Opowiadań*. Borowski, Tadeusz. (2006). Warszawa : Sara içinde

Felsefe Terimleri Sözlüğü. (1998). Prof.Dr. Bedi Akarsu. İstanbul: İnkılap Kitabevi

Frankl, Victor E. (1993). *İnsanın Anlam Arayışı*. Türkçesi Selçuk Budak. Ankara: Öteki Yayınevi.

Nihilizm Borowskiego? Polemika z Gustawem Herlingiem-Grudzińskim.
<http://borowski-opowiadania.klp.pl/a-6533.html>

Roszkowski, Wojciech. (2003). *Najnowsza historia Polski 2, 1945-1980*. Warszawa: Świat Książki.

Teber, Serol. (1993). *Toplama Kampı Sendromu - Ruhun Ölümü* – İstanbul: Sorun Yayınları.

Yüce, Neşe Taluy. *Tadeusz Borowski ve Toplama Kampı Edebiyatı*. Gündoğan Edebiyat. (1997). Cilt: 5. No: 19

Zaworska, Helena. *Kot Wygiğty Pragnieniem*. Gazeta Wyborcza. (1997). No: 276.

MONOLOGUES DIALOGUÉS: L'EXEMPLE DE *L'HOMME DU HASARD* DE YASMINA REZA

Doç. Dr. Arzu KUNT*

ÖZET

1950'li yıllardan başlayarak Fransız Tiyatrosunda geleneksel dramatik biçimlerin ve diyalog düzeninin yıkılmış olduğuna tanık olmaktadır. Bu çalışmada, Çağdaş Fransız Tiyatrosunu önemli yazarlarından Yasmina Reza'nın "*L'Homme du hasard*" adlı oyununun temellerine yerleştirdiği monologların işlevleri ele alınmaktadır. Oyunun içindeki monologları yeni biçim denemeleriyle sunan Reza'nın monolog söylemine dayalı bir oyun yapısını nasıl kurduğu gösterilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Fransız Tiyatrosu, Yasmina Reza, monolog, diyalog.

ABSTRACT

Since 1950's, in the contemporary french theater, we notice that the monologue as a form of discourse is used in its various forms in different plays. This study aims to analyse how Yasmina Reza used the monologue to suggest another form of discourse, such the dialogue in the play "*L'homme du hasard*".

Key words: Contemporary french theater, Yasmine Reza, monologue, dialogue.

A partir de la fin des années cinquante, nous assistons dans le théâtre contemporain français à une surabondance de pièces où le discours monologique devient un trait de marque de l'écriture de plusieurs auteurs dramatiques. Revêtant une variété de formes et accomplissant des fonctions diverses depuis la dramaturgie classique, le monologue devient une constante privilégiée de l'esthétique théâtrale contemporaine où une liberté formelle règne les constructions faisant recours aux textes monologués sous la forme de monologues-dialogués ou monologues-parleries pour la plupart.

Alors que dans le théâtre classique, le discours monologique est défini en tant que "tirade prononcée par un personnage seul ou qui se croit seul", pour les textes contemporains sa définition se fait en général par rapport à celle du dialogue. En approfondissant le concept de monologue

* İstanbul Üniversitesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.
arzukunt@hotmail.com

tout en mettant l'accent sur ses tendances dialogales Anne Ubersfeld donne la définition suivante: "Les non-dialogues - monologues et soliloques - sont naturellement et même doublement dialogiques : d'abord parce qu'ils supposent, du fait qu'ils sont au théâtre, un allocataire présent et muet, le spectateur ; dialogues, ensuite, parce qu'ils comportent presque nécessairement une division interne et la présence, à l'intérieur du discours attribué à tel locuteur, d'un énonciateur " autre". (Übersfeld 1996:21). Quant à Patrice Pavis, il distingue deux formes monologiques dont les enjeux dramaturgiques varient. La première s'apparente à une longue tirade interrompant un dialogue: soit qu'un personnage expose ses sentiments à ses interlocuteurs, soit qu'il vienne rapporter des faits extérieurs à l'action représentée. La seconde représente un personnage s'exprimant seul et dévoilant, ainsi, au lecteur/spectateur, de manière plus ou moins directe, son intimité. De plus, il classe le monologue selon sa fonction dramaturgique et sa forme littéraire tout en le définissant comme un "dialogue solitaire" (Pavis 2004: 216). D'où, l'expression de *parole solitaire* provenant de la volonté d'être entendu et du désir de faire parler l'autre, au cas où le personnage n'est pas seul sur scène. Or, bien que les tentatives de théorisation quant à sujet, se multiplient depuis quelques années, le théâtre contemporain semble se soustraire aux normes, faisant preuve de toute sorte de libertés par rapport aux règles.

De ce point de vue, il serait évident de noter que ces différentes situations monologiques comportent des enjeux dramaturgiques bien variés surtout en ce qui concerne la question de l'adresse.

Justement, dans ce contexte, nous consacrerons nos développements sur la pièce de Yasmina Reza, *L'homme du hasard* en nous référant aux travaux d'Anne Ubersfeld, de Patrice Pavis et de Jean-Pierre Ryngaert sur les particularités du texte théâtral. La spécificité de la pièce tient à la construction de monologues alternés présentés comme un dialogue ou mieux dire des monologues dialogués dans lesquels sont plutôt abordés les thèmes de l'amour, de la fuite du temps et de la communication. Pour relever le défi dramaturgique proposé par *L'Homme du hasard*, nous chercherons à entrevoir les ressorts spécifiques de ce discours monologique notamment en matière d'adresse sur la scène de Yasmina Reza. Comment faire dialoguer une parole monologique?

Penchons-nous tout d'abord sur la didascalie liminaire qui situe la pièce: l'espace: *un compartiment de train*; les locuteurs: *un homme et une femme, chacun en soi-même*. (Reza 1998: 7). D'emblée, nous distinguons à travers l'indication spatiale que nous sommes dans un espace clos, plus précisément dans le huis-clos du compartiment d'un train allant de Paris à destination de Francfort. De cet homme et de cette femme, aucune précision sauf que chacun va parler en *soi-même* ce qui veut bien dire, intérieurement. Dès lors, l'être seul en sortant de sa coquille va s'exhiber, projeter à

l'extérieur ce qu'il ya de plus profond, de plus intime chez lui. Ce dont il s'agit, c'est bien cette mise à nu de l'intime, "ce récit de vie où le sujet parlant s'efforce en direct de faire le point sur son existence."(Ryngaert 2003: 71).

La première réplique vient de l'Homme:

L'Homme: Amer.

Tout est amer.

Amer le pli de ma bouche.

Amers le temps, les objets, les choses inertes que j'ai
entreposées autour de moi, qui n'ont vécu que le temps
de leur tractation.

(...) Amères les femmes avec qui on couche. (p.9)

(...) Plus les femmes sont primaires, plus je me sens à
l'aise au lit.

(...) Amer le sexe.

(...) Qui sait quoi d'une vie?

Qui peut dire quoi que ce soit de cohérent sur une vie? (p.10)

De fait, les paroles de l'Homme reflètent sous forme d'interrogation les réminiscences du passé, ses relations avec les femmes, bref, sa vie privée. A partir de ce monologue initial dans lequel des questionnements d'ordre existentiel semblent être présents, on note un certain désespoir et un pessimisme qui marquent les sentiments "amers" de l'homme. "L'incohérence" de la vie traduit la vanité de toute entreprise humaine au sein de la vie, de la société par excellence. Ce dont il s'agit, c'est la recreation par la parole d'une vie, souvenir sur souvenir. A ce propos, Jean-Pierre Sarrazac parle ainsi: *La pulsion au monologue tient dans le drame moderne de l'anamnèse provoquée: volonté des dramaturges de rétablir, pour le compte d'hommes et de femmes que la vie sociale a réduits à un "être-là" inhumain, une mémoire biographique en forme de protestation. Le sujet monologuant se définit alors comme l'exact opposé du personnage des dramaturgies traditionnelles: sa qualité principale n'est point d'agir, mais de se remémorer.* (Sarrazac 1999: 132) Quant à La Femme, c'est aussi de la même manière qu'elle tisse sa "mémoire biographique" faisant jaillir à travers les mots, l'intime, le bilan de presque toute une vie.

La Femme: Si d'ici notre arrivée, j'ose l'aborder, je ne peux
pas dans le silence, et sans d'une manière ou une autre signifier

cette coïncidence, me mettre à lire *L'Homme du hasard*.

Si je sors de mon sac *L'Homme du hasard*, je dois me pencher vers lui et lui dire, pardonnez-moi monsieur Parsky, mais il se trouve que je suis précisément en train de lire *L'homme du hasard*.

(...) Mon ami Serge n'aimait pas vos livres.

Ce fut notre brouille.

Il n'aimait pas vos phrases brèves, vos répétitions.

(...) Serge qui n'aime pas vos livres et qui ne vous aime pas derrière vos livres dit que votre grande chance est d'avoir su vous faire aimer par moi.

(...) J'ai passé ma vie avec vous monsieur Parsky. (p.15)

A lire ces paroles, on voit que Reza est parvenu à imposer sur scène par le biais des monologues structurés sous une forme rétrospective des explications sur le passé des personnages. On apprend que *L'Homme* s'appelle "Parsky" et que justement, c'est l'écrivain de *L'Homme du hasard*. "Serge", son ami est jaloux de *La Femme*, admiratrice de son compagnon de voyage. En raison des adresses indéterminées autrement dit de l'absence d'allocutaire direct, le spectateur est amené à écouter ce discours de l'intime pour déchiffrer les informations cachées dans les mots. C'est pourquoi, le spectateur qui doit trouver ses propres voies pour saisir l'enchaînement du texte est donc mis dans une position de voyeur selon la définition qu'en donne A.Übersfeld: "*On peut distinguer, un peu arbitrairement, le monologue du soliloque, ce dernier apparaissant pur discours auto-réflexif, abolissant tout destinataire, même imaginaire, et limitant le rôle du spectateur à celui, justement, de voyeur.*" (Übersfeld 1996: 22)

Nous pouvons multiplier les répliques où le destinataire direct est absent dans la pièce:

L'Homme: Je ne vois pas pourquoi je ne reprendrais pas du Microlax.

J'étais heureux avec le Microlax.

Jean dit que c'est dangereux. Il est médecin?

Après tout, je ne vois pas pourquoi j'écoute mon fils qui n'est pas médecin et qui lui-même, non content d'être voûté, fume. (p.20)

Ce passage révèle que Jean est le fils, et on apprend que l'Homme met en doute ses propos. Il sait bien que son fils n'est pas un "médecin", mais il

éprouve le besoin de se demander. De même, il ne manque pas d'exprimer à travers sa question, une certaine confiance puisqu'il est conscient qu'il ne doit pas écouter Jean. Par ailleurs, lorsqu'il parle furieusement du futur époux de sa fille, on apprend qu'il a également une fille:

L'Homme: Que faire? Comment faire?

Que faire?

Le voir?

(...) Si elle me dit qu'il a cinquante et un ans, c'est qu'il en a le double.

D'un autre côté, continuer à l'ignorer est une erreur, je le sais.

Enfin, un père a bien le droit de ne pas supporter que sa fille épouse un vieillard, merde! (p.11)

Cependant, il faut bien reconnaître que le choix du discours monologique ne se concentre uniquement pas dans la mise en valeur de l'indétermination de l'adresse. Certes, ce choix n'est pas gratuit chez Reza qui investit alors le monologue du pouvoir dialogique. Ce faisant, le discours monologique devient communicationnelle au sens où l'adresse est présente dans les répliques des deux personnages qui parviennent à tenir un dialogue ou plus exactement des monologues-dialogués. A titre d'exemple, nous pouvons donner les adresses au "vous" qui montre la présence du discours indirect et du discours direct dans les répliques de La Femme:

La Femme: Comment vous aborder, vous au soir de votre vie, moi de la mienne, avec les mots qui conviennent à notre âge?

Lire sans mot dire.

Allez-vous vous en apercevoir?

Avez-vous une fois regardé de mon côté?

Depuis le début de votre voyage, avez-vous une seule fois levé vos yeux vers moi? (p.16)

Vous avez dit un jour dans un entretien, qu'en tant qu'écrivain, vous n'aviez pas d'opinions et que vous ne teniez pas à dire quoi que ce soit sur aucun sujet. (p.20)

Aussi faut-il ajouter que les deux personnages désirent absolument se parler:

L'Homme: Que va-t-elle faire à Francfort?

Rejoindre un parent? Travailler?

Un amant dans l'industrie pétrochimique?

(...) L'aborder?

Que dire? (p.29)

Ce désir d'établir une discussion est notamment prouvé par la présence des verbes "aborder" et "dire" ayant trait à l'univers communicationnel et on voit que les deux personnages incluent l'un et l'autre dans la sphère d'intimité. Cependant, il serait nécessaire de se rappeler de l'affirmation de Jakobson qui signale que même ce que l'on appelle le discours intérieur dérive lui-même du dialogue: "*Il n'y a pas d'émetteur sans receveur- sauf, bien entendu, quand l'émetteur est un ivrogne ou un malade mental. Quant au discours non extériorisé, non prononcé, ce qu'on appelle le langage intérieur, ce n'est qu'un substitut elliptique et allusif du discours explicite et extériorisé.*" (Jakobson 1963:28)

Le monologue prend donc un statut essentiel dans la pièce. Parallèlement, sa composition même relève de plusieurs dimensions variées, car les codes typographiques contribueront également à mettre en jeu le lien affectif tissé à travers ces monologues-dialogués parcourant la pièce. Alinéa, italiques, ponctuations tout comme le jeu des pronoms séparent l'adresse à soi et les moments où les personnages imaginent le discours qu'ils vont mener ensemble. La pièce se présente donc comme une série de propositions reliées les unes aux autres, une suite de paroles qui sont les étapes d'un rapprochement affectif dont on saisit déjà les prémices. Dans ce récit de vie, ce discours dominant de l'intimité on voit que le personnage imagine le dialogue qu'il pourrait avoir avec l'autre; de cette manière, le spectateur est non seulement convié à découvrir la vie intime de ses deux compagnons de voyage mais aussi leur désir l'un de l'autre, leur devenir même. Avec l'emploi de l'italique, on reconnaît le discours de La Femme au sein duquel se crée le dialogue imaginé, visant à établir un contact avec l'Homme:

La Femme: Absurde d'être intimidée par vous.

Vraiment ridicule.

*Monsieur Parsky, le hasard de la vie, le merveilleux
hasard de la vie- non, le hasard tout court- le hasard
de la vie fait que je vous rencontre dans ce train, je
ne peux pas m'empêcher de vous dire...*

Et que vas-tu lui dire? (p.22)

Comment ne pas percevoir dans le monologue de La Femme les tentatives de conversation instaurées par le "je" qui s'adresse au "vous" dont

elle cherche la voix. Par ailleurs, la forme dialogique ne s'arrête pas là; lorsque les personnages font part des traces du passé conservées dans la mémoire on voit qu'ils insèrent dans le monologue ces mêmes paroles échangées. Selon Pavis, "*dialogue et monologue n'existent jamais sous une forme absolue; bien plus, la transition entre les deux est très floue et l'on a davantage à distinguer plusieurs degrés de dialogisme et de monologisme sur une même échelle continue.*" (Pavis 2004: 89) En d'autres termes, le spectateur est constamment confronté à une variété de discours; celui du monologue qui exprime l'intimité, celui du monologue-dialogué, noyau de l'intrigue confirmée par le dénouement qui confirme le dernier discours, celui du dialogue voire l'échange direct.

Reste à se demander si les personnages vont enfin pouvoir s'adresser directement; précisément, la pièce se clôt par une série de répliques:

-Madame, comment expliquer ce besoin d'inventer ou de rêver d'autres vies?

Exister tout simplement est insuffisant d'après vous?

-Monsieur, je ne sais ce que vous entendez par exister tout simplement.

Tout simplement n'existe pas.

-Le livre qui est entre vos mains, il se trouve que je l'ai lu également- (p.36)

En effet, à partir de ces dernières prises de parole surgit un dialogue coopératif car non seulement ils *parlent* mais ils *se parlent* aussi. Ainsi, on voit que La Femme répond à des questions sous forme de "vous". En parlant du "livre", elle lui fait sentir qu'elle sait qui il est. Au fait, elle semble interpréter l'adresse de l'Homme en tant qu'un acte sincère susceptible d'ouvrir les voies à ce lien affectif tant voulu. D'ailleurs, elle ne manquera pas de l'exprimer dans la réplique finale de la pièce:

- "(...) En vous lisant, il y a eu mille instants comme des éternités. Et s'il faut que je me montre à la hauteur du diable qui m'a déposée dans ce compartiment, je dois vous avouer que je vous ai aimé follement et que dans une autre vie- pour ne pas vous gêner- je me serais envolée pour n'importe quelle aventure avec vous... " (p.38)

Désormais, entre les deux interlocuteurs un lien s'instaure; La Femme ne manque pas de déclarer avec toute sa sincérité ses tentatives de rapprochement. De plus, elle révèle qu'elle est prête à toute sorte

“d’aventure” du moment qu’elle est avec lui. D’où un rapport établi et confirmé qui semble-t-il va continuer puisqu’enfin ils arrivent à échanger des paroles dans ce compartiment de train, cet espace du désir par excellence.

En parcourant *L’Homme du hasard*, on peut entrevoir l’enjeu de son texte dans la thématique de l’intime qui tend à disparaître les obstacles devant un éventuel lien amoureux. Outre l’ambiguïté que pose le discours monologique en matière d’adresse, on voit comment Reza accorde au monologue un rôle essentiel même singulier dont le pouvoir est d’établir ce lien affectif entre les deux compagnons de voyage.

La pièce de Reza est travaillée par une réflexion sur les conditions de possibilité au théâtre. Cette réflexion s’accompagne donc du choix des monologues-dialogués. Ce faisant, Reza invente pour sa part, une forme nouvelle de monologue qui n’est plus cette parole solitaire mais cette parole intermédiaire voulant établir une communication derrière ce flux de parole.

Bibliographie sommaire:

- Jakobson Roman, *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, 2003.
- Pavis Patrice, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, Paris, 2004.
- Reza Yasmina, *L’homme du hasard*, Paris. Albin Michel, 1998.
- Ryngaert Jen-Pierre, *Lire le théâtre contemporain*, Nathan, Paris, 2003.
- Sarrazac Jean-Pierre, *L’avenir du drame*, Circé/Poche, Paris, 1999.
- Ubersfeld Anne, *Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre*, Paris. Belin, 1996.

KINDER- UND JUGENDLITERATUR BEREITS ZU BEGINN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Lenka MARYŠKOVÁ*

Abstrakt

Kinder- und Jugendliteratur bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts

In dem Beitrag wird begründet, warum es gut ist, die Kinder- und Jugendliteratur schon vom Anfang eines Fremdsprachenunterrichtes einzusetzen. Es wird erläutert, was man unter dem Begriff Kinder- und Jugendliteratur verstehen kann und wie und vor allem warum man die authentischen Texte der Literatur für Kinder und Jugendliche der Zielsprache in dem Unterricht verwenden kann. Es werden auch Kriterien, die zu der richtigen Wahl des Textes dienen, vorgestellt, damit die Lehrperson, die sich entscheidet, mit diesen Texten im Unterricht zu arbeiten, sich daran halten und orientieren kann. Ein Teil des Beitrages wird dem konkreten Beispiel der Arbeit mit dem authentischen Text der KJL gewidmet.

Abstract

Literature for Children and Youth in the early Stage of Teaching and Learning of Foreign Languages

The paper deals with reasons of early use of literature for children and youth in teaching and learning of foreign languages. The explanation of the term "Literature for Children and Youth" is followed by a list of criteria for the choice of suitable texts. A particular example of the work with an authentic text is a part of the paper.

Ein berühmter Gelehrter und Pädagoge böhmischen Ursprungs, Johann Amos Comenius, hat bereits im 16. Jahrhundert gesagt: „Wie viele Fremdsprachen du kennst, desto mehr verstehst du von den Menschen.“ Und das gilt bis heute, denn in der Gegenwart, in der Zeit der Globalisierung, in der sich die Entfernungen verkürzen, wird immer mehr verlangt, dass jeder mindestens eine, aber besser zwei oder mehrere Fremdsprachen beherrscht.

* Universität Hradec Králové

Deswegen beginnt man mit dem Fremdsprachenunterricht bei Kindern so früh wie möglich. Einige Eltern bemühen sich, dass ihren Kindern schon im Vorschulalter z.B. Englisch beigebracht wird. Die Kinder lernen zwar nicht viel, es geht meistens um Singen und Spielen, aber eine Anzahl Wörter oder Wendungen bleiben doch im Gedächtnis gespeichert.

Das tschechische Schulprogramm möchte diese Tendenzen auch unterstützen und deswegen ist an den Grundschulen auf der Primarstufe die erste Fremdsprache in der dritten Klasse bereits ein Pflichtfach neben Mathematik, Naturkunde, Lesen und Schreiben.

In den Anfangsphasen des Fremdsprachenunterrichts wird mit den Kindern meistens viel gemalt, gesungen, getanzt, sie lernen, wie man in der Fremdsprache grüßen kann usw. Der Wortschatz konzentriert sich vor allem auf die Dinge, die das Kind umgeben, die dem Kind nahe stehen. Das ist natürlich richtig und gut. Was aber oft lange Zeit beim Spracherwerb vergessen wird, sind die authentischen Texte der Zielsprache. Viele Fremdsprachenlehrer befürchten, dass es für ihre Schüler zu kompliziert sein kann, dass sie noch nicht fähig sind, die Texte zu verstehen. Es gibt aber genug Texte, die für den Unterricht von Anfängern gut geeignet und bestimmt sind. Man muss nur gut auswählen.

Die Verwendung von Texten der zielsprachigen Literatur entspricht auch ganz der natürlichen Neugierde der Kinder. Die meisten Kinder nehmen ihr erstes Buch schon mit etwa 8 oder 10 Monaten in die Hand. Es handelt sich um Bilderbücher und die Kleinen sind übergelukkig, dass sie dort die Gegenstände aus ihrer Umgebung wieder erkennen können. Auch das „Blättern“ macht ihnen Spaß. Die Zeit, die mit einem Buch verbracht wird, wird immer länger. Je älter das Kind ist, desto mehr möchte es wissen, desto mehr Bilderbücher braucht es. Später kommen auch Bücher mit einfachen Gedichten, Fingerspielen und Märchen dazu. Die Kinder lieben das Vorlesen, aber sie wollen den Eltern auch das Gelesene nacherzählen. Mit etwa drei Jahren beginnen sich schon die Interessen der kleinen Jungen und Mädchen zu unterscheiden. Die einen wollen mehr über Autos und Schiffe wissen, die anderen haben eine Vorliebe für Prinzessinnen.

Das Vorlesen und „Lesen“ von Märchen und Gedichten gehört bei vielen Kindern zu ihrer Lieblingsbeschäftigung in der Freizeit. Und so geht es weiter bis zum Schulalter.

Die Tatsache, dass die Kinder schon mehr oder weniger Erfahrungen mit den Büchern haben, erleichtert dann die Einbeziehung fremdsprachiger Texte in den Unterricht. Die Schüler kennen es aus ihrer Freizeit und auch in anderen Fächern wird mit Texten gearbeitet.

Die Fremdsprachenlehrer, die nicht mit Texten in der Zielsprache im Unterricht arbeiten wollen, argumentieren oft auch, dass es zu

zeitaufwändig für die Unterrichtsvorbereitung und auch für die Bearbeitung des Textes in der Stunde sei. Die Texte der zielsprachigen Literatur machen jedoch den Unterricht interessant und bunt. Die Lerner freuen sich, wenn sie nicht nur mit einem Lehrbuch arbeiten. Denn in einem Lehrbuch sind die Texte für das entsprechende Sprachniveau adaptiert und der Schüler hat kaum eine Möglichkeit, in Kontakt mit dem wirklichen Sprachmaterial zu kommen. *„Die fremdsprachigen literarischen Texte bilden eine Brücke zur Authentizität der Fremdsprache.“* (Elblová, J.: Die Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht an der Grundschule. Hradec Králové, 2009)

In diesem Beitrag bemüht sich die Autorin zu beweisen, dass auch bei denjenigen, die sich am Anfang einer Fremdsprachenausbildung befinden, die Verwendung von authentischen Texten der Zielsprache möglich und geeignet ist.

Zuerst müssen aber einige Fragen, die die Kinder- und Jugendliteratur betreffen, beantwortet werden.

Wie unterscheidet sich die Kinder- und Jugendliteratur von der Literatur für Erwachsene? Ist es überhaupt sinnvoll sich mit diesen Unterschieden zu beschäftigen?

Warum sind die Texte der Kinder- und Jugendliteratur für die jungen Leser geeignet?

Im Weiteren werden auch wichtige Antworten auf folgende Fragen, die sich schon mit der didaktisch-methodischen Verwendung dieser Texte im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, gesucht.

Sind alle Texte der KJL im Fremdsprachenunterricht einsetzbar oder kann man, soll man oder muss man auswählen? Wie soll man diese Texte für den Unterricht vorbereiten? Wie kann man mit diesen Texten im Unterricht arbeiten? Was bringt es mir, der Lehrperson, und was bringt es den Schülern, wenn mit den authentischen Texten der Zielsprache in der Stunde gearbeitet wird? Anschließend werden einige Gattungen der KJL, die für den Anfängerunterricht gut geeignet sind, auch mit konkreten Unterrichtsaktivitäten ausführlicher behandelt.

Die Literaturwissenschaftler des 20. Jahrhunderts haben auf die Frage „Was ist die Kinder- und Jugendliteratur?“ keine einheitliche Antwort gefunden. Es gibt Probleme im terminologischen wie im sachlichen Bereich. *„Eine allumfassende, in jeder Hinsicht und zu allen Zeiten gültige Definition dieses kulturellen Phänomens kann es nicht geben“* (s. EWERS 2000, 2). Auch in der Vergangenheit wurde dieser Teil der Literatur mit verschiedenen Termini bezeichnet, z. B. Erziehungsschriften, Kinderschriften, Jugendschriften oder Jugendbuch. *„Bei der Kinder- und Jugendliteratur gibt*

es kein umgrenztes Gegenstandsfeld, sondern man arbeitet mit einer Mehrzahl kultureller Felder, die sich in hohem Maße überlappen“ (s. ebd.).

Deswegen findet man nicht eine, sondern eine Reihe von Definitionen, was man unter dem Begriff Kinder- und Jugendliteratur verstehen kann.

Allgemein kann man sagen, dass Kinder- und Jugendliteratur alles bezeichnet, was die Kinder und Jugendlichen zum Lesen in die Hand bekommen. Das betrifft aber auch solche Texte, die für diese Altersgruppe nicht bestimmt sind. Z. B. Zeitungen und Zeitschriften, verschiedenste Werbetexte oder Literatur für Erwachsene, die in der Sekundarstufe II für die Schüler als Pflichtlektüre vorgeschrieben wird oder die Fachliteratur, in der der junge Mensch mehr Informationen für sein Hobby oder Interessensgebiet sucht.

Die Kinder- und Jugendliteratur im engeren Sinne betrifft aber nur eine solche Literatur, die speziell für Kinder und Jugendliche geschrieben wurde und die die Merkmale dieser Art der Literatur enthält. Die Autoren dieser Literatur müssen aber nicht unbedingt Erwachsene sein, denn es gibt auch Kinder oder eher Jugendliche, die für ihre Mitschüler z. B. eine Zeitung oder eine Schulzeitschrift herausgeben oder einzelne Texte (z. B. Jugendgeschichten, Gedichte usw.) schreiben. So eine Literatur wird als intentionale Literatur bezeichnet.

Worin liegen aber die Unterschiede zwischen der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur und der Literatur für Erwachsene? Die Werke, speziell für junge Leser geschrieben, unterscheiden sich vor allem in der Themenauswahl. Die Themen der KJL werden meist dem engen Umfeld der Kinder und Jugendlichen entnommen, sie betreffen das, was die Leser gut kennen oder sich gut vorstellen können, sie beschäftigen sich mit den Problemen, die auch die Kinder lösen müssen, sie bieten solche Situationen an, in denen sich die Kinder befinden oder befinden wollen oder können. Die Sprache des Textes wird dem kindlichen oder jugendlichen Leser ebenfalls angepasst, vor allem der Wortschatz und die Satzkonstruktionen entsprechen dem mentalen Niveau des Lesers. Es werden keine komplizierten literarischen Bilder verwendet, die Sprache ist einfach, dem mündlichen Ausdruck nahe, Vieles wird redundant beschrieben. Die Handlung wird meistens chronologisch geschildert, es gibt nur wenig Nebenhandlungen oder gar keine, damit sich der Leser gut im Text orientieren kann. Auch die Länge der Texte entspricht der Aufmerksamkeit der jungen Leser, zuerst sind das Gedichte, Märchen oder kurze Erzählungen und erst später, wenn das Kind mehr Erfahrung mit dem Lesen hat, können die Geschichten und Erzählungen umfangreicher sein. Die KJL bietet Leseanreiz, Spannung, Komik und Identifikation. Sie knüpft an die Erfahrungen ihrer Leser an. Auch die graphische Seite des Textes spielt bei den Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Je kleiner oder jünger der Leser ist, desto

größer ist die Schrift und desto mehr Farben und Bilder befinden sich im Text.

Die Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur sind auch im Vergleich zur Erwachsenenliteratur anders. Zu den Hauptfunktionen gehören:

1. Entwicklungs- und sozialpsychologische Hinsicht. Die Kinder und Jugendlichen können sich in die literarischen Figuren einleben und ihre Denk- und Verhaltensweise besser verstehen.
2. Informatorische Hinsicht. In den Büchern können die jungen Leser Informationen aus solchen Fächern wie Biologie, Geographie, Geschichte usw. finden.
3. Kritisch – reflektorische Hinsicht. Er zeigt den Rezipienten verschiedene Zusammenhänge und nutzt sie zum kritischen Nachdenken.
4. Ästhetische Hinsicht. In den literarischen Texten erscheinen Gefühls- und Denkmuster, Erfahrungen und Verhaltensweisen der jungen Leute (vgl. LANGE 1998, 64).

Das sind die wichtigsten Merkmale, die die Kinder- und Jugendliteratur von der Erwachsenenliteratur unterscheiden.

Die Kinderliteratur spielt im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle. Von Beginn an soll die Literatur einen wichtigen Platz im Unterricht einnehmen. Es gibt mehrere Ansichten, die für den Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht sprechen. Z. B.: *„Eine Kultursprache als Fremdsprache lehren zu wollen, ohne gleichzeitig ihre Literatur mitzulehren, ist eine Form der Barbarei. Die Literatur ist der Ort, an dem die Lernenden der sprachlichen und sachlichen Komplexität des fremden Landes am besten begegnen können“* (s. WEINRICH 1988, 11, zitiert nach KOPPENSTEINER 2003, 42).

Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie man mit der KJL im Fremdsprachenunterricht arbeiten kann. RÖSCH nennt drei Varianten:

1. Kinderliteratur als authentisches Material. Sie orientiert sich am Alter der Lernenden. Es werden solche Texte gelesen, die auch die gleichaltrigen oder jüngeren Muttersprachler der Zielsprache lesen.
2. Kinderliteratur als leicht zu bewältigendes Sprachmaterial. Diese Literatur setzt man in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts ein.
3. Kinderliteratur als authentische Rezeptionsvorlage. Dies wird vor allem bei der Erwachsenenbildung ausgenutzt. Die Kinderliteratur bringt einen Einblick in die Zielsprache (vgl. RÖSCH, 86).

Die Kinder- und Jugendliteratur bringt viele Anlässe für die weitere Arbeit im Fremdsprachenunterricht. Sie wird oft als ein motivierendes Element benutzt, das die Schüler beim Erwerb der Fremdsprache

unterstützt. Die Lehrperson kann die Texte der KJL in den verschiedenen Stunden auch anders einsetzen. Z. B. können die Lernenden eine Geschichte ergänzen, ein neues Ende ausdenken, einen interessanten Anfang ergänzen, neue Personen in die Geschichte einsetzen, den Text nacherzählen, fehlende Gespräche bilden und dann vorspielen oder die ganze Geschichte dramatisieren. Einige Gedichte können auch als Bewegungsspiele präsentiert werden usw. Den Schülern macht die Bewegung im Unterricht großen Spaß. Solche Spiele stellen auch eine Möglichkeit dar, Hemmungen abzubauen.

Weitere Gründe für den Einsatz der KJL im Fremdsprachenunterricht:

- Mit Hilfe literarischer Texte können alle vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) trainiert werden.
- Man nutzt produktiv-kreative Techniken bei der Auseinandersetzung mit der Literatur aus.
- Es wird ein handlungsorientierter Umgang mit der Literatur ermöglicht.
- Literarische Texte machen die fremde Sprache bedeutungsvoller und interessanter, weil sie die fremdsprachlichen Wörter im Kontext darbieten.
- Die Lerner werden aktiviert, weil die literarische Fiktion nicht eindeutig ist.
- Die literarischen Texte ermöglichen persönliche und haltbare Einblicke in kulturelle und historische Zusammenhänge.
- Die Begegnung mit fremdsprachlichen und fremdkulturellen Texten entwickelt Toleranz und Empathie.
- Die Literatur trägt zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit bei (vgl. ELBLOVA 2009, 39; KRENN 2003, 42; HEYD 1997, 123 f.).

Der Textauswahl muss eine große Aufmerksamkeit gewidmet werden und es gibt bestimmte Prinzipien, die man bei der Auswahl berücksichtigen muss:

„Die Texte sollen:

- vom Thema her von den Lernern als attraktiv und lesenswert empfunden werden.
- zum Nachdenken und Reden über das Thema anregen, subjektive Deutungen und kreative Bearbeitungen ermöglichen.
- altersgemäß sein und einen Bezug zur Lebenswelt des Lernalters haben.
- vom Thema her Identifikations- und Projektionsmöglichkeiten bieten.

- landeskundliche Bezüge aufweisen.
- sprachlich so einfach sein, dass sie den Lerner mit seiner eingeschränkten Sprachkompetenz erreichen.
- in ihrem Anspruch so hoch sein, dass sie den Leser intellektuell und emotional nicht unterfordern.
- ästhetische Textfunktionen aufweisen.
- dem Leser nicht nach dem Mund reden.
- offen sein“ (s. HEYD 1997, 124 f.).

Die richtige Textauswahl ist sehr wichtig, aber man darf die Rolle der Gattung des Textes nicht unterschätzen. Es gibt eine große Menge literarischer Gattungen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, z. B. Lieder, Gedichte, Balladen, Witze, Sprichwörter, Märchen, Fabeln, Sagen, Novellen, Romane, Dramen usw. Gerade die große Vielfalt der literarischen Gattungen erschwert die Auswahl des angemessenen Schwierigkeitsgrades.

Wenn die Lehrperson den richtigen Text gewählt hat, steht sie vor der Überlegung, wie sie mit dem Text in der Stunde arbeiten soll. Muss die Arbeit mit dem literarischen Text die ganze Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen? Oder gibt es Aktivitäten, die nur ein paar Minuten dauern? Soll an dem Text nur Grammatik trainiert werden oder kann man den Text als Motivation und Einstieg in das neue Thema benutzen? Kann ein Text auch als Einführung in eine Gesprächsrunde dienen? Wäre es möglich mit einem Text mehrere Stunden zu arbeiten? Es gibt natürlich viel mehr Fragen, die sich die Lehrperson stellen kann. Es hängt meistens nur von der Lehrperson ab, wie sie sich die Arbeit mit dem Text vorstellt, was sie mit den Schülern mit dem Text unternehmen möchte. Die Vorbereitung muss selbstverständlich auch von der genauen Einschätzung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülergruppe ausgehen. Denn nur wenn alle Aspekte der Arbeit mit den authentischen Texten der Kinder- und Jugendliteratur beachtet werden, kann man eine erfolgreiche, spontane und ideenreiche Fremdsprachenstunde erwarten, die den Lernern viel bringt und sie im Fremdsprachenlernen unterstützt.

In der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts arbeitet man meistens mit einfachen Liedern und Gedichten, die nicht zu umfangreich sind.

Im Folgenden wird ein konkretes Beispiel beschrieben, wie man mit dem literarischen Text im FSU umgehen kann.

Text:

Das Haus

Mein Haus ist nicht gerade,

das ist aber Schade!
Mein Haus ist ein bisschen krumm,
das ist aber dumm!
Bläst der Wind hinein,
fällt das ganze Häuschen ein!

Altersstufe: 9 – 12 Jahre

Sozialform: einzeln, individuell, kleine Gruppen

Zeitaufwand: 10 – 15 Minuten

Material: Zeitungspapier

Verlauf der Aktivität: Der Lehrer hat ein Haus aus einem Doppelblatt der Zeitung gerissen. Er stellt das Haus auf den Tisch und erzählt das Gedicht. Die Konstruktion ist nicht gerade stabil und wenn er von dem Wind spricht, bläst er leicht in das Haus, und das Häuschen fällt auf den Tisch.

Die Schüler müssen zuerst Häuser aus Zeitungspapier machen. Ohne Schere, nur reißen. Die Kinder sollen beim Basteln auch zuhören und den Text des Gedichtes im Gedächtnis speichern. Der Lehrer wiederholt mehrmals den Text – einmal laut, dann leise, dann schnell, dann langsam... Die Schüler stellen die entstandenen Häuser sorgfältig auf die Bänke und sprechen mit dem Lehrer das Gedicht. Zuerst blasen die Kinder in die eigenen Häuser, dann arbeiten sie zu zweit. Der eine erzählt das Gedicht, der andere bläst und umgekehrt, bis alle Schüler das Gedicht auswendig aufsagen können.

Diese Aktivität kann man als Einstieg zum Thema Wohnen einsetzen. Es macht den Schülern Spaß und bietet ihnen eine Möglichkeit, auch mit den Händen etwas zu machen, sich im Unterricht ein bisschen zu bewegen usw.

Die Lehrpersonen, die sich entscheiden, die authentischen Texte der Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht einzusetzen, müssen nicht unbedingt immer die eigene Kreativität und Phantasie verwenden. Es gibt sehr viele Texte mit Unterrichtsvorschlägen und mit Ideen, wie man damit im Unterricht umgehen kann, entweder im Internet oder in Fachbüchern. Man kann unter vielen Webseiten auswählen, wo Lehrpersonen ihre Ideen und Erfahrungen zum Unterricht sammeln und austauschen, oder man kann auch die Bibliothek des Goethe Institutes besuchen und sich dort beraten lassen. Die Lehrpersonen brauchen nur Mut, mit etwas Neuem in den Unterricht zu kommen und ihre Schüler beim Fremdsprachenlernen mehr zu unterstützen, zu motivieren und auch für die fremde Sprache zu aktivieren. Die authentischen Texte der fremdsprachigen Kinder- und Jugendliteratur können die Stunden bunt, lebhaft und interessant machen. Die Schüler

arbeiten mit Freude, spontan, sie bringen ihre Ideen und Meinungen, sind aktiv. Und aktive, motivierte Schüler sind für den Lehrer die beste Belohnung.

Literaturverzeichnis:

ELBLOVA, Jarmila. *Die Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht an der Grundschule*. Diplomarbeit. Hradec Kralove, 2009

EWERS, Hans-Heino. Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zu Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In LANGE Günter. *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* : Band 1. Hohengehren : Schneider Verlag GMBH, 2000. S. 2 – 16. ISBN 3-89676-237-0

HEYD, Gertraude. *Aufbauweisen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1997. 218 s. ISBN 3-8233-4962-7

LANGE, Günter, et al. *Textarten – didaktisch: Eine Hilfe für den Literaturunterricht*. Hohengehren : Schneider Verlag GmbH, 1998. 192 s. ISBN 3-89676-039-4

RÖSCH, Heidi. *Entschlüsselungsversuche : Kinder- und Jugendliteratur und Ihre Didaktik im globalen Diskurs*. Hohengehren : Schneider Verlag GmbH, 2000. 313 s. ISBN 3-89676-240-0

KOPPENSTEINER, Jürgen. Literatur im DaF-Unterricht : Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken. In KRUMM, Hans-Jürgen, PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck : Studienverlag, 2003 s.41 – 55. ISBN 3-7065-1805-8

KRENN, Wilfried. Garnierung oder Hauptgericht? : Überlegung zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In KRUMM, Hans-Jürgen, PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck : Studienverlag, 2003 s. 15 - 40. ISBN 3-7065-1805-8

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM İLGİSİ

Halil İrfan MERCAN*

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim ilgisiyle hazırlanan kitaplarla yabancı dil öğrenme başarısı artacaktır. Farklı kültürün dilini öğrenme sürecindeki kişi, kültürlerarası etkileşim sürecini kendi değer yargılarıyla sürdürmeli, ancak yabancı dil yoluyla karşılaştığı yabancı kültürü de, kendi kültürüne bir katkı sağlayabilir düşüncesiyle tanımalıdır.

Anahtar Kelimeler: Almanca Yabancı Dil Ders Kitapları, Kültür Transferi, Kültürlerarası Etkileşim

Yabancı dil öğreniminde ana hedef söz konusu yabancı dili öğrenmektir. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı mesleki, ailevi, turistik olduğu gibi eğitim, kişisel gelişim v.b. nedenlerden de kaynaklanabilmektedir. Bu farklı nedenlere odaklı yabancı dil öğretimi farklı yöntemlerle uygulansa bile ülke ve kültür bilgisinin de faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan gramer bilgisi kadar, yabancı dilin kültürünü de tanımak önemlidir. Dolayısıyla bu anlayış yabancı dil öğrenimi kadar, öğretimi için de geçerlidir. Bu çerçevede her iki dilin, hem anadilin hem de yabancı dilin kültürünü dikkate alan ders kitapları hazırlanmıştır. Çünkü anadili “A” olan birisi, “B” dilini öğrendiğinde, “B” dilinin kültürünü tanıması gerektiği kadar, “B” dilini öğreten de daha verimli bir öğretim için “A” dilinin kültürünü tanımalıdır. Nitekim yabancı dil eğitimin geliştirilmesi için yapılan yöntem değişiklikleri sonucunda 20. yüzyılın sonlarından itibaren yabancı dil ders kitaplarını hazırlayan uzmanlar, kültürlerarası etkileşimin gerekliliğini anlamışlardır. Buna göre yabancı dil ders kitaplarının müfredatlarında, yabancı dili öğrenenin anadili de dikkate alınmış, kültürü önemserek yeni ders kitapları hazırlanmıştır.

Kültürlerarası iletişimin gerekliliği amaçlanarak hazırlanan yabancı dil ders kitaplarının temel aldığı öge, öğrenilecek olan yabancı dilin kültürüyle

* Okutman Halil İrfan Mercan, Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, himercan@sakarya.edu.tr

birlikte daha kolay öğretilir olmasıysa, ana dildeki kültürle etkileşim oluşturması ve kültürlerin kaynaşması için bir ilgi olması gerekmektedir. Bununla birlikte yaygın olarak tercih edilen bir yabancı dil, diğer dilin kültürüyle etkileşime geçip oluşturacağı kültür gelişimini değil de, kendi dilini ve kültürünü karşısındakine daha kanıksatmayı amaçlıyorsa, o ders kitaplarının öğretim hedefinin dışına çıktığı düşünülebilir. Nitekim okutulmakta olan yabancı dil ders kitaplarının yöntemleri böyle bir algılamaya neden olmaktadır. Kültürlerarası etkileşimin, farklı olanı kabullenmenin ve dikkat göstermenin tartışıldığı çağımızda, 20.yüzyılın sonlarından beri kültürlerarası etkileşim amacıyla hazırlanan yabancı dil ders kitaplarının bu bakış açısıyla tekrar ele alınması gerekmektedir. Bu gereklilik yabancı dil ders kitaplarının bir kültür ithal etme anlayışını barındırma olasılığından kaynaklanmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmamızda Almanya'da "Yabancı Dil Olarak Almanca" (Deutsch als Fremdsprache) bilim dalında bilinen ve ders kitabı olarak okutulmak üzere önemle tercih edilen, Hueber Yayınevinin, AB Referans Ölçülerinin belirlediği "Niveau A1, A2 ve B1" seviyelerini karşılayan, 2008 basımlı Schritte International 1-6 kitaplarıyla; Cornelsen Yayınevinin aynı seviyelere karşılık gelen; 2008 basımlı, Studio d A1, A2 ve B1 kitapları incelemeye alınmıştır. Yabancılarla yönelik hazırlanan bu güncel yabancı dil ders kitapları üzerinden, diğer kültürün ne kadar dikkate alındığı araştırılmıştır.

Kristof Kolomb'un Almanca basımlı "Das Bordbuch 1492"¹ isimli kitabında günlüğünden notlar yer almaktadır. Kolomb'un uzun deniz seferinden sonra ulaştığı ada, bugünkü Bahama adalarından olan, 1492'de Avarak toplumundan "Tainos" isimli yerlilerin "Guanahani" diye adlandırdığı adadır. Kolomb adaya ayak bastığında toprağı öper, Kraliyet Flamasını diker ve İspanya Kraliyeti adına adayı ele geçirdiğini ilan eder. Adanın ismini de San Salvador olarak değiştirir (San Salvador Türkçede Aziz Kurtarıcı demektir). Kolomb Hintli olduklarını düşündüğü yerlilerle ilk karşılaştığında onlarla konuşur, ancak anlayamaz. Vücut diliyle yerlilerin burundaki ve kulağındaki altınları nereden elde ettiklerini öğrenir ama günlüğünde düştüğü notlara göre yerlilerin dilinin olmadığını düşünmektedir. Kolomb'un bu yazıları Avrupa'nın diğer dillerine çevrildiğinde özellikle yerlilere bakışı, *ötekini* nasıl algıladığı dikkati çekmiştir.²

Kolomb tarafından ilk kaleme alınan yazılar Avrupa'da önce Latinceye, sonra Latince'den de ilgili bütün Avrupa dillerine çevrilmiştir. Çevirmen

¹ Christoph Columbus, Robert Grün, "Das Bordbuch 1492- Leben und Fahrten des Entdeckers der Neuen Welt in Dokumenten", Edition Erdmann Verlag, 2000

² Christoph Columbus, Robert Wallish, "Der erste Brief aus der neuen Welt", Reclam Verlag, Ditzingen 2000

Robert Wallish Kolomb'un "Yeni Dünyadan ilk Mektup" isimli kitabının çevirisinde bu ayrıntıya değinmiş ve Avrupalıların merakla bu yeni olguyu takip ettiklerinden söz etmiştir.³ İsviçreli Tarihçi Urs Bitterli'nin "Die Entdeckung Amerikas" (Amerika'nın Keşfi) adlı kitabında da Kolomb'un *ötekini* algılayamaması üzerine vurgular yapmaktadır.

Kolomb'dan bu yana Avrupa tarihinde birçok değişiklik yaşanmış, özellikle iki dünya savaşından sonra başka halklarla ilişkilerde dikkat çekici gelişmeler görülmüştür. Farklı pek çok alandaki etkileşim ve iletişim odak noktasını yabancı dil öğreniminin artması oluşturmaktadır. Özellikle 1960'lı yılların başlarından itibaren, Avrupalı halkın yükselen refah düzeyi, yabancı dil öğrenme gereğini turistik ve mesleki nedenlerle artırmıştır. Almanya'da 70'li yıllara kadar süregelen "tutucu eğitim politikasının, sosyal-liberal anlayıştaki hükümetlerce reformize edilmesiyle"⁴ yabancı dil öğrenimi belirli bir kitlenin değil, herkesin faydalanabileceği bir eğitim olanağı haline gelmiştir. Bu bağlamda farklı eğitim düzeylerindeki yabancı dil öğrencisine yönelik yabancı dil ders kitaplarının hazırlanması gereği doğmuştur. Bununla birlikte yabancı dil öğrenimi tek taraflı değildir. Almanca konuşanların başka bir dil öğrenmesi kadar, Almanya'ya çeşitli nedenlerle gelen yabancıların da Almancayı öğrenmesi söz konusudur. Böylece "Yabancı Dil olarak Almanca" (Deutsch als Fremdsprache) Bilim Dalının yeni metotlarla kendini geliştirme gereği artmıştır. "Yabancı Dil olarak Almanca" (daF) ilk kez 1960'lı yıllarda, Leipzig Üniversitesi'nin Herder Enstitüsü'nde Bilim Dalı olarak Gerhard Helbig tarafından kurulmuştur. Bunu izleyen 70'li yıllarda, yabancı dil öğreticiliği ve yönteminde iletişim olgusu ön plana çıkmıştır. Bu gelişmede Pragmatik Dilbilim'in (Pragmalinguistik) öngörülerinin yabancı dil derslerinde dikkate alınması etkili olmuştur. Buna göre; dil sadece dilsel biçemi olan bir sistem değil, insan davranışının iletişim amaçlı bir tezahürüdür.⁵ Bu bağlamda iletişim olgusu, pragmatik ve pedagojik perspektiften ele alınmıştır. Latince ya da eski Yunanca gibi kullanımda olmayan diller yerine *yaşayan* dili öğrenmek yani arkadaşlık kurmak, turizm bölgesinde yabancılık çekmemek ya da bir filmi, müziği veya bir yazıyı anlamak için öğrenilen yabancı dil yarırcı perspektifte ele alınabilir. Buna göre sadece yabancı dilin grameri ya da ülke ve kültür bilgisi önemli değil, yabancı dili günlük hayatta kullanmak önemli olmuştur. İşte tam bu bakışta, günümüzde okutulan Almanca yabancı dil kitaplarıyla, bir Türk yabancı dil öğrencisi, dili kullanmakta zorluk çekmektedir. Çünkü kitapta öğrendiği ve örnek olarak okuduğu diyalog

³ Christoph Columbus, Robert Wallish, a.g.e

⁴ Prof. Dr. Gerhard Neuner, allgemeiner Herausgeber des Fernstudienprojekt des DIFP-Tübingen, der GhKassel und des Goethe-Institut, "Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts", Langenscheidt, 1997, s.85

⁵ Heidrun Pelz, "Linguistik für Anfänger", Hoffman und Campe Verlag, Hamburg, 1998 s.221-249

örneklerini, istese de günlük hayatta tekrar kullanamamaktadır. Örneğin kitaba göre diyalog örneğinde, lokantada yemek siparişi veren birisi, günlük hayatta yemediği yemekleri ayrıntılarıyla sipariş vermektedir. Yine kitaptaki örneklerde belki kutlamadığı Paskalya ve Noel kutlamalarının diyaloglarını okumaktadır. Ders sonrasında bu örneklemelerle bir lokantaya giden öğrenci, tam anlamıyla kitaptaki diyalog sürecinin ve kitaptaki yemek siparişinin aynısını yaşamadığı için dilin kullanımından soğumakta ve dil öğrenmedeki başarısı düşebilmektedir. Eğer Türkiye’de okutulan Almanca yabancı dil ders kitaplarında, Türk Kültürü’ne uygun örnekler olsaydı, öğrenci kendini yabancı dilin içerisinde de rahat hissedecek ve yeni öğrendiği dili benimsemesi kolaylaşacaktı. Bundan dolayı bir yabancı dil ders kitabı, mümkün olduğunca her bir farklı anadil için yeniden düzenlenmelidir. Konu örnekleri, resimler, sesler özenle seçilmeli ve karşı kültürün kolay benimseyebilmesi dikkate alınmalıdır.⁶

“Yabancı Dünyayla olan karşılaşma süreci duruma göre yabancı dünya hakkındaki bölük pörçük bilgi kısıntılarıyla ya da arka planda kendi kültürünün yaşam tecrübelerindeki ele alınış biçimiyle devam ediyor. Bunun tezahüründe kendi kültürünü hiçe sayıp, yabancı kültüre hayran kalma olası olduğu kadar, tam tersine yabancı olanı tamamıyla reddetmek (Kültür Şoku) de olasıdır. Bu yüzden konu belirlemesi özenle yapılmalı.”⁷

Yabancıların ve kültürünün dikkate alınmasının yanında, onu yabancı görmeyerek sorunun ortadan kalkacağını düşünen görüşlerde yaygınlaşmıştır. Artık homojen bir kültürün olmadığı, bir kültür ve diğerinin belirli bir alanla veya toplulukla ayrılamadığı, artık farklı kültürdekilerin farklı olmayanlarla bir arada yaşadığına dair düşünceler 90’lı yıllardan itibaren gelişmiştir. Bu bağlamda 70’li ve 80’li yıllarda farklı olanı dikkate alma söz konusuysa, 90’lı yıllarla birlikte farklı olanla olmayanın aynı ortamda aynı kültürü yaşadığı öne sürerek belki de ilerleme tersine dönüştürülmüş olmaktadır. Bertelsmann Vakfı, internet ortamında⁸ yayınladığı proje çalışmalarındaki tezinde; başka kültürlerin varlığının bir grup halinde algılamının ve belirli bir alanda ele almanın uydurma⁹ olduğunun ispatlandığı yazılıyor. Bu durum önceki yılların düşünceleri ve yabancı dil yöntemleriyle değerlendirildiğinde, kültür temelindeki çalışmaların sorunsallığı aşılabılırken tekrar aşılamaz hale gelmektedir.

⁶ Gerhard Neuner, a.g.c. s.109

⁷ Gerhard Neuner, a.g.c. s.111

⁸ http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-F68BBB39-D1B9B96B/bsi/hs.xml/nachrichten_29001.htm,(2009)

“Interkulturelle Kompetenz beruht auf cinem prozessualen Kulturbegriff”, Gütersloh, 2006

⁹ Dr. Darla K. Deardoff, “Interkulturelle Kompetenz –Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?” Gütersloh, 2007, s.11

Varlığı kabul edilen ve aşılabilir bir kültür şokunun, sadece farklı kültürü sayarak elde edilebilir olumlu bir sonuç, “farklı kültürdekini neredeyse tamamıyla dikkate almayarak elde edilecek sonuç”¹⁰tan daha faydasızdır. Öğretmenlik Eğitimi ve Okul Gelişimi Hamburg Eyalet Enstitüsü'nün hazırladığı bir projede, çokkültürlü olan Hamburg'un okullarında öğretmenlerin ders uygulama esnasında, konu anlatımında yabancı uyruklu bir öğrencinin algılayabileceği yöntemleri uygulaması gerektiği yer almaktadır.¹¹ Bu projede yer alan bir çalışmada eğitim ve öğretimde aile yapısının, öğrenmeye olan etkisini ortaya koymak üzere, 20 Türk uyruklu öğrenci araştırılmıştır.¹² Dr. Heidari'ye göre 20 Türk ailenin, yetiştirme anlayışı 20 farklılık gösterse de, Türk ailelerini temelde modern, dindar ve geleneksel olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Ancak bu üç temel farklılıklar iç içe geçmektedir ve çok farklı olgular oluşturabilmektedir. Dr. Heidari'nin tespitlerinden elde edilebilecek değerlerde, ailelerden elde edilen yaşam biçimlerinin öğretilerinde bir öğrencinin derse karşı tutumu, yabancı dile ve kültüre karşı olan duruşu ve öğretmenine karşı davranışları değişmektedir. Özellikle de bulunduğu ülkenin kültürüne bu durumda Alman kültürüne uyum zorlukları gözlenmektedir. Yapılan araştırma örneklerinde, Almanların bireysel çalışma (sadece gereklilikte grup çalışmasına açık) ve bireysel sorun çözme açılımı varken, Türklerin kendi kültür grubundakilerle birlik içinde hareket ettiği ve sorunları grup halinde çözdüğü gözlemlenmiştir. Alman bir öğrenci sorgulama ve eleştirme yanlısıyken, Türk öğrencinin öğretmenini dinlemesi, öğüt alma yaklaşımı, *öğretmenine karşı saygılı olmalısın* terbiyesine bağlanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Almanya'da dahi gözlemlenen bu durumun ışığında Almanca yabancı dil ders kitaplarının müfredatındaki konu belirlemesi ve tarzı, eğer Alman Kültürüne göre düzenlendiyse, zaten bu durumda Türkiye'deki öğrenci de, yabancı kültüre karşı duruş sergilemekte ve yabancı dil ders öğrenimini güçlüklerle sürdürmektedir.

Bu çalışma için incelemeye alınan Türkiye'de okutulan Almanca yabancı dil ders kitaplarından “Schritte International 1”de, 33.sayfadaki, prospektüs örneğindeki “Schinken Wurst” (Domuz Sucuğu) resmi, dinine ya da geleneklerine bağlı öğrencilerin Alman Dili ve Kültürüyle karşılaşmasını olumsuz etkileyebilmektedir. Benzer durumların 36. sayfada büyük bir resimde “Kasseler Rippchen” adıyla domuz bifteğin görünmesi, “Wiener Würstchen” resmi, geri plandaki Avrupa Kültürüne karşı duruşu körükleyebilmektedir. “*Schinken*”li konu ve resimler aynı kitapta 61.

¹⁰ Georg Auernheimer, *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, VS Verlag, Wiesbaden, 2008, s.42

¹¹ Brigitte Holstein-Hendriks, *Beratung im System Schule*, Hamburg, 2009

¹² Doç. Dr. Mohammed Heidari, *Werte und Ideale Traditioneller Erziehung im Kontext interkultureller Auseinandersetzungen* Köln Üniversitesi ve “Pro Dialog Köln” Eğitim Kurumu, 2009

sayfada yer almaktadır. Diğer ele alınan “Studio d A1/2” kitabında da 59, 62, 64, 67, 69 ve 91. sayfalarında da özendirici halleriyle yer almaktadır. “Schritte International-3” kitabının 33. sayfasında, Domuz eti yemenin Alman Kültürün olağan bir parçası olduğu öğretilmesinden ziyade, bir de özendirici ve tavsiye edici bir sayfalık bir metin kullanılmış. Bu metinde Eski Şansölye Gerhard Schröder’in Berlin’de “Konnopke” isimli bir ayaküstü lokantada atıştırırmayı tercih ettiğini ve “Siz hiç yediniz mi?”, “Siz de deneyin, kim bilir belki eski başbakanlara rastlarsınız” gibi cümleler kullanılmıştır. Bunları okuyan farklı kültürdeki bir öğrenci olumsuz etkilenebilir. Ön yargıları artabilir. Bu örnek nedeniyle öğrencide oluşabilecek *oraya asla gitmem* düşüncesi, yabancı dil ve kültür bilgi edinmesini zorlaştırır ve dilini öğrendiği ülke ve topluluğa karşı olumsuz düşüncelerini artırabilir.

Schritte International-2 kitabında şöyle deniliyor: “Dört Mevsim tanırıyorsunuz. İlkbahar, Yaz, Güz ve Kış. Bir de çılgın bir mevsim vardır, o da Karnaval” (s.26) Böyle bir girişle iki sayfa büyük resimlerle dolu adı Almanya’nın bazı yörelerinde “Fasching” ve “Fasnacht” olarak adlandırılan “Karnaval” tanıtılmış. Bu durumda farklı kültürün öğrencisi, şimdiye kadar bildiği dört mevsimden dolayı kendini bilgisiz mi hissetsin? Yoksa yeni bir mevsimi ve bir eğlenceyi keşfettiği için sevinsin mi? Konu üniteleri arasında sadece tanıtım amaçlı olduğundan dolayı, bir ders konusu olmayan bu “Karnaval” resimlerinin kitapta yer alması yine kültürler arası çatışmanın beyinde yerleşmesine neden olabileceği dikkate alınmalıdır. Almanca yabancı dil ders kitaplarında kültür ithali ögesi gibi yer alan başka bir konu ise, belirli günlerin kutlanmasıdır. Başka kültürlerin önemli gün ve bayramlarının da yer alması gerektiği düşüncesinde, sadece Paskalya ve Noel gibi Hıristiyanlığa ait kutlamaların¹³ yer alması Almanca ders kitaplarının halen daha çokkültürlülüğe hazır olmadıklarını göstermektedir. Schritte International-2 kitabında, Aziz Nikolaus’un kim olduğu iki sayfalık büyük bir resim eşliğinde tanıtılmaktadır. (s.75) Ayrıca 6 Aralıkta çocuklara hediye vermesiyle ilgili sempatiklik uyandıracak bilgiler yer almaktadır. Böyle durumlar karşısında hatırlamak üzere Gerhard Neuner, “Bunun tezahüründe kendi kültürünü hiçe sayıp, yabancı kültüre hayran kalma olası olduğu kadar, tam tersine yabancı olanı tamamıyla reddetmek (Kültür Şoku) de olasıdır. Bu yüzden konu belirlemesi özenle yapılmalı.”¹⁴, diyor. İncelemedeki kitaplardan “Studio A2/1”de, Aile fertlerinin bayramlaşmasıyla ilgili konuda, Noel kavramına uygun ses takviyesinde, Noel şarkısı ve kitapta ona uygun resimler¹⁵ yer almaktadır. İncelemeye alınan ders kitapları sadece Türkiye’ye yönelik hazırlanmamış olsa da, kitabın ismi verilirken seçilen “international” ibaresi, bütün farklı kültürlere yönelik olabileceği kanısını uyandırmaktadır. Almanya’da yaşayan yabancıların en çoğunu Türkler

¹³ Schritte International-2, s.74, Hueber Verlag, Ismaning, 2008

¹⁴ Gerhard Neuner a.g.e.

¹⁵ Studio d, A2/1, s.30-31, Cornelsen Verlag, Berlin. 2008

oluşturmasını ve iki ülkenin ekonomik ve turistik nedenlerle yakınlığını dikkate alırsak, söz konusu ders kitapların, az çok Türkiye'ye uygun hazırlanması gerekmektedir. Örneğin Schritte International-3 kitabında kutlama ve tören konusunda kilisedeki bir nikâh töreni ele alınmaktadır. Metinde yer alan ve çeşitli resimlerle desteklenen bu konuya göre, resmi nikâhı Papaz Kilisede kıymaktadır.¹⁶ Eğer farklı kültürler ve rejimleri dikkate alınsaydı, laik rejimde nikâhın kilisede kıyılmayacağı ve bazı yörelerde gelinliğin beyaz olmadığı farkında olunurdu. Aynı serinin Schritte International-5 kitabında, "Glücksbringer" (Şans Getirici) başlığında,¹⁷ at nalı, yonca yaprağı ve domuz uğur getiriyor. Bir ayın 13'ü Cuma günü, kırık testi, kırık ayna, baca ya da şömine temizleyicisi ve siyah bir kedi uğursuzluk olarak ele alınmaktadır. Kitaba göre uğurlu olan ve olmayanları düzenleyiniz diye alıştırmaya verilmiştir. Bu konuda da, farklı kültürün anlayışındaki uğurların neler olabileceği, ya da var olup olmadığı dikkate alınmadığı gözlemlenmektedir. Örneğin Japonya'da Maneki Neko isimli porselen ya da seramikten yapılan bir kedi heykeli uğurlu sayılır. Evine misafir gelmesini uğurlu kabul eden Japon halkı, pencereye bu kedi heykelini koyunca, bir tanrı misafirin evine uğrayacağına inanmaktadır. Bunun gibi farklı kültürlerin farklı değerleri varken, bir uluslararası yabancı dil ders kitabının, sadece kendi kültüründeki öğeleri kullanması düşündürücüdür. Schritte International-4 kitabında olduğu gibi İncil'den alıntılarının yapılması¹⁸ ve tanrının çalışma günlerinin konu edilmesi, günümüz yabancı dil ders kitaplarının, çağdaş bir yabancı dil ders kitabı görünümünü vermediğini göstermektedir.

Almanca yabancı dil ders kitaplarında en sık rastlanan hatalardan bir tanesi de, her nedense, konu örneklerinde bir Avrupa Haritası kullanıldığında, Türkiye'nin yer almaması, yarım yer alması ya da başka bir renkle ayırt edilmesidir. Avrupa Birliği'ne aday bir ülke olmamıza karşın, aday olmayan İsviçre ve Norveç gibi ülkelerin şehirleri ve yolları detaylı olarak verilirken, Türkiye ders kitaplarında da ayrımcılığa maruz kalmıştır.¹⁹ "Grüße aus Europa"²⁰ (Avrupa'dan Selamlar) başlığı altındaki sayfada, topraklarının çoğu Asya'da bulunan ve AB'ye aday olmayan Rusya'nın Kremlin Sarayı'ndan bir fotoğraf bulunurken, Türkiye'den bir görüntü yer almadığı gibi, haritada yarım ve farklı bir renkte gösterilmektedir. Konu itibariyle Almanca yönler öğretilmek istendiğinde, kitabın sadece Almanya haritasını göstermesi, öğrencinin üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır. Almanca öğrenen birisi sanki coğrafyadan veya haritadan habersizmiş gibi görülüyor. Elbette Avrupa ve Almanya haritasını bilmesi gereken bir üniversite

¹⁶ Schritte International-3, s.73, Hueber Verlag, Ismaning, 2008

¹⁷ Schritte International-5, s.16, Hueber Verlag

¹⁸ Schritte International-4, s.16,

¹⁹ Schritte International-1, s.60; Schritte Plus A1, s.64

²⁰ Studio d A1/1, s. 25, s. 44, s. 47

öğrencisinin, Hamburg Münih'in kuzeyindedir cümlesini Almanca kurması beklenebilir. Ama bu ders kitapları sadece üniversite seviyesindeki öğrenciye değil, Lise düzeyindeki öğrenciye de hitap etmektedir. Dolayısıyla, İstanbul'un Ankara'nın batısında olduğunu bilmesi gereken bir lise öğrencisine, aynı bilgiyi bir de Almanca telaffuz etmesini istemek normaldir ama öğrencinin Leipzig'le Braunschweig arasındaki konumu bilmesi için yeni bir şey öğrenmesi gerekmektedir. Yeni bir şey öğrenmek iyidir, ama yabancı dil öğrenirken, kendini sürekli bilgisiz hissetmek pedagojik açıdan ne derece doğrudur? Eğer bilinçli olarak böyle bir yöntem uygulanıyorsa Almancanın yabancı muhatabına bir çeşit küfür uygulanıyor demektir.

İlginç tespitlerden bir tanesi de, Avrupa'da konuşulan dillerle ilgili bir tablonun verilmesidir.²¹ Bu tabloya göre Avrupa'nın %49'u İngilizce, %34'ü Almanca, %31'i Fransızca, %18'i İtalyanca konuşmaktadır. Bazı diğer Avrupa dillerinin de yer aldığı tabloya göre en az konuşulan dil %1'lik oranla Fince'dir. Normal olarak 500 milyonluk Avrupa nüfusunun 5,2 milyonluk Finlisi (o nüfusun bir kısmı Sami'dir) pek tabii dikkate alınmıştır, ama ders kitapları güncel olmasına karşın, Avrupa'da yaşayan ana dili Türkçe olan 4,8 milyonluk²² nüfus henüz dikkate alınmamıştır. Belki tablo 5 milyondan daha az konuşulan dilleri de kapsayabilseydi, Letonca, Litvanca gibi Avrupa Birliği dilleri de yer alacaktı.

Yabancı dil öğrenirken, yabancı dil kelime hazinemiz de çoğalmaktadır. Çoğunlukla sözlük yardımıyla iki dil arasında gelip gidilir. Sözlük iki dil arasında belirgin bir köprüdür. Hem birleştiricidir, hem de ayrıştırıcıdır. Bundan dolayı, bilinçli bir istekle yabancı dil öğrenirken, kelimeler karşılaştırılır. Ana dildeki bir kelimenin, yabancı dildeki karşılığı öğrenilir. Günümüzde bazı düşüncelerin aksine, iyi bir anadili olanın, yabancı dili daha iyi öğrenmesi beklenmektedir. Beyinde ayırtırmaya gitmeden, karmaşık olarak iki dilin kelimeleriyle kurulacak cümleler, her iki dile yaramadığı gibi, kişiyi anadilden de yoksun bırakmaktadır. Dil kullanımının sosyal bir olgu olduğu hatırlandığında, ait olmak istenen sosyal çevreye uygun konuşmak gerektiği doğrudur.

Dilimize yerleşen yabancı kelimelerle, ait olunan sosyal çevreden farklılaşma başladığı gibi, kimlik yanılsamaları da başlamaktadır. Kişi dilin kimliğinde mi? Yoksa kimliğinin bilinciyle kendi dilinde mi? sorunsalı doğmaktadır. Güncel müfredatla hazırlanmış Almanca yabancı dil ders kitaplarındaki başka dikkat çekici konu da; kullanılan dildir. Normal şartlarda özgün Almanca kelimelerin yer alması gereken kitapta, fazlasıyla

²¹ Studio d A1/1, s. 49, Cornelsen Verlag, 2008

²² http://de.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkische_Sprache, 2010

İngilizce kelimeler yer almaktadır. Bu, iyi niyetle açıklanabilir bir tespit olduğunda, yabancı dil öğrencisinin konuya kolay alışması için uygulanan bir yöntem olduğu düşünülebilir. Ancak dille kültür ithali amaçlanıyorsa, kelimeler üzerinden *herkes böyle konuşuyor, böyle diyor, bunu biliyor* düşüncesi aktarılmak isteniyor olabilmektedir. Öğrenci yine kendini bilgisiz, geri kalmış hissederek, ne öğretilirse sorgulamadan almaya hazır hale gelmektedir. Sözlük yardımıyla kelimelerin karşılıklarını bulmaya çalışan bir öğrenci, kendi dili ve kültürünü de dikkate almayı öğrenmektedir. Studio d A1/1 kitabının daha ilk sayfasında, “Internationale Wörter” başlığında yer alan bölümde “Airport”, “Cafeteria”, “Airbus”, “Espresso” gibi kelimeler yer almaktadır. Resimler eşliğinde okuyucuya, *bunları zaten biliyor ve kullanıyorsun* fikri yansıtılmaktadır. Türk okuyucusu belki bu kelimeleri anlıyor ama yüzyıllık kahvehaneyi cafeteria olarak kullanmıyor. Kullansa bile, başka anlamda kullanıyordur. Ancak Batı Dillerindeki Cafeterianın karşılığı kahvehanedir. Aynı kitabın 14. sayfasında yer alan metinlerde, “Job”, “Medical Department”, “Ensemble”, “Center”, “Metropol”, “Skyline” gibi Almanca olmayan ve Almancada kullanılmayan kelimeler yer almaktadır. Eğer bu kelimeler Almanca kullanılsaydı, Türkçe konuşan bir öğrenci Almanca-Türkçe sözlüğüne bakıp, kelimelerin Türkçe karşılığını bulacak ve her iki dilin önemini kavrayacaktır. Ama gitgide Almanca ders kitaplarında da İngilizce kelimeler çoğalmaktadır. Bu durumda bu örnekler çoğalır, sanırım Almanca ya da bir başka dili öğrenmek yerine sadece İngilizce bilgimizin olmasını yeterli bulacağız. Küreselleşen gelecekte, kültürlerin kaynaştığı, ortak tek dilin kullanıldığı bir dünyada yaşayacağız. Bu durumda acaba bu ortak dilin karşılaştırmalı yöntemle mi öğrenildiği, yoksa anadilin önemsenmemesiyle mi elde edildiği sorusu ortaya çıkacaktır.

Şimdi yazının başlangıcını hatırlarsak, Kolomb'a göre yerlilerin dili yoktu. Tainos'ların dili yok muydu? Vardı tabii ki. Kolomb'un adını San Salvador diye adlandırdığı adanın da ismi vardı. Önemli olan ben ve öteki bakışını elde edebilmektir. Maalesef Batı dünyasında çoğunlukla ben ve bana göre bakışı bulunmaktadır. Yapılan incelemeyle Almanca ders kitaplarını bu Batı bakışından ayrı tutmanın mümkün olmadığı ispatlanmaktadır. İncelenen kitaplardaki örnekleri çoğaltmak mümkündür. Kolay anlaşılın diye metnin içerisinde yer alan: “populär”, “Variation”, “Tradition”, “Top Favorit”, “ideal”, “Kontakt”, “Convention Center”, “Callcenter”, “Exkursion”, “Design”, “flexibel”, “Animateur”, “Showprogramm”, “Fitness-Center” gibi kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimelerin çoğu resmi anlamda Almancada kullanılmamaktadır.

Türk Dil Kurumu bu kelimelerin Türkçe karşılıklarını çıkarmıştır. Bu kelimelerin Almanca karşılıkları da vardır. Örneğin “Show” Almancada “Aufführung” Türkçede gösteri demektir, “Fitness-Center” Almancada “Leistungsfähigkeitszentrum” Türkçede sağlıklı yaşam merkezidir. Bu

örneklerden de anlaşılabilceği gibi kelimelerin dillerdeki karşılıklarının olması her iki dile de saygı ve ilgi olgusunu ortaya koymakla birlikte dilin ve dolayısıyla kültürün zenginleşmesini de sağlamaktadır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde yabancı dil öğreniminde sözlük kullanımı veya çeviri yaklaşımı ana dile karşı tutumu olumlu hale dönüştürmektedir.

Küreselleşmeyle ekonomik anlamda dünya tek bir pazar haline gelirken, beraberinde getirdiği diğer olgularıyla da, dünya tek bir okul, iş yeri, eğlence yeri ya da lokanta haline dönüşmektedir. Böyle bir ortamda farklı dil ve kültürlerin yerine, ortak bir dil ve kültürün yaygınlaşması, büyük bir havuz haline dönüşen dünyanın ve dünya fertlerinin daha kolay iletişim halinde olmasını sağlayacaktır. Ancak her bir ferdin aynı oranda bu havuzdan yararlanıp yararlanamayacağı ve bazılarının yine farklılaşıp farklılaşmayacağı bilinmemektedir. Bilinen şu ki, günümüzde farklı olan dil ve kültürler vardır. Bu farklı dil ve kültürlerin birbiriyle olumlu iletişim kurması için birbirlerini tanımalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmayla anlaşılan şudur ki, Almanca'yı anadil olarak kullananlar tarafından düzenlenen yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında, Almanca konuşanlar kendi kültürünü benimsemişler ve karşı kültürdeki yabancıya da bu kültürü olabildiğince tanıtmaktadır. Bunun yanında, bu ders kitapları hazırlanırken, uzmanların öngördüğü gibi erek dil ve kültür dikkate alınmalıdır. Kültürlerin sürekli iletişim halinde olmasıyla, kültürlerarası çatışma teorisi çürütülebilecek ve daha zengin daha içerikli yeni bir kültür olgusu geliştirilebilecektir.

“Kültürün kolektif doğası gereği, onu her dile getiriş biçiminde, onun sosyal geçmişini bulursun. Kültür paylaşılabilir bir iyiliktir. Onun varlığı iletişimsel bir birliği gerektirir. Ortak bir dilin farklı şiveleri olduğu gibi, kültürün de birlikte aynı tecrübeyi paylaşanlarla oluşturduğu farklı algılanışları ve kullanım biçimleri vardır.”²³

Bu bağlamda herkesin ve her farklı kültür benimseyicisinin dünya kültür havzasına ekleyebileceği bir katkısı olabilecektir. Ancak böyle bir gelişimin çokdilli ve çokkültürlü bir olguyla mı olacağı, yoksa diğer kültürleri bastıran ve galip gelen tek bir dil ve kültürle mi olacağını tartışmaya açıktır. Ekonomik açıdan gelişmiş ya da gelişmemiş, askeri açıdan güçlü ya da güçsüz toplumun, tanınmışlığı itibarıyla yaygın olan ya da olmayan, değer ölçülerine göre tercih edilen ya da edilmeyen her bir dilin ve kültürün kabul görmesi, dünya uygarlığında insanlığın varabileceği erdemli bir basamak olacaktır.

²³ Tasos Zembylas ve Monika Mokre © Kurswechsel Dergisi. (Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschaftspolitischer Alternativen.) “Sein oder nicht sein – vielfalts- und partizipationsförderung als leitziele einer künftigen Kulturpolitik”, Heft 4/2003, S.47-61, Wien, 2003

Kaynakça:

- 1) Auernheimer, Georg; "Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität", VS Verlag, Wiesbaden, 2008
- 2) Austin, John L.; "Zur Theorie der Sprechakte" Reclam Verlag, Stuttgart, 1972
- 3) Columbus, Christoph; Grün, Robert; "Das Bordbuch 1492- Leben und Fahrten des Entdeckers der Neuen Welt in Dokumenten", Edition Erdmann Verlag, 2000
- 4) Columbus, Christoph; Wallish, Robert; "Der erste Brief aus der neuen Welt", Reclam Verlag, Ditzingen 2000
- 5) Deardoff, Dr. Darla K.; "Interkulturelle Kompetenz beruht auf einem prozessualen Kulturbegriff", http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/SID-F68BBB39-D1B9B96B/bst/hs.xsl/nachrichten_29001.htm, (2009), Gütersloh, 2006
- 6) Deardoff, Dr. Darla K. "Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?" Gütersloh, 2007
- 7) Firges, Jean; "In: Die Neueren Sprachen" Hannover, 1975
- 8) Funk, Hermann; Kuhn, Christiane; "Studio d A1, A2 – Kurs- und Übungsbuch", Cornelsen Verlag, Berlin, 2008
- 9) Heidari, Doç. Dr. Mohammed; "Werte und Ideale Traditioneller Erziehung im Kontext interkultureller Auseinandersetzungen" Köln Üniversitesi ve "Pro Dialog Köln" Eğitim Kurumu, 2009
- 10) Hilpert, Silke; Kalender, Susanne; Schritte international – Kurs- und Arbeitsbuch", Hueber Verlag, Ismaning, 2008
- 11) Holstein-Hendriks, Brigitte; "Beratung im System Schule", Hamburg, 2009
- 12) Neuner, Prof. Dr. Gerhard; allgemeiner Herausgeber des Fernstudienprojekt des DIFF-Tübingen, der GhKassel und des Goethe-Institut, "Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts", Langenscheidt, 1997
- 13) Pelz, Heidrun; "Lingusitik für Anfänger", Hoffman und Campe Verlag, Hamburg, 1998
- 14) Tasos Zembylas ve Monika Mokre © Kurswechsel Dergisi. (Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschaftspolitischer Alternativen.) "Sein oder nicht sein – vielfalts- und partizipationsförderung als leitziele einer künftigen Kulturpolitik", Heft 4/2003, S.47-61, Wien, 2003
- 15) Vielau, Axel; "Audiolingulaes oder bewußtes Lernen?", "Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht", Metzler Verlag, Stuttgart 1979

ECKENHOF NUVELİNDE AİLE

Meryem NAKİBOĞLU*

ABSTRACT

Theodor Storm is the most read writer of the 19 th century. He is one of the most important writer of novellen in the history of Germanliteratur.

Families conliets between father his novellas: Conliets between father and son, problem in mariages, child education, banned love afeirs are among the themas he prefers to write. There are also to some extent traces of authobiograpahie elemets in his writings. The death of his first wife, his secand marrige and problems related to it have been reflected in his Works. It is also possible to see problems wiht his children in his novels.

ÖZET

Theodor Storm, 19. yüzyılın en çok okunan yazarlarından biridir. Alman edebiyat tarihinin en önemli nuvel yazarlarındanıdır. 58 nuveli vardır. Nuvellerinin konusunu 19.yüzyıldaki aileler oluşturmaktadır. Ailevi konular eserlerine yansımıştır. Baba oğul anlaşmazlıkları, düşman kardeşler, aristokrat ailelerin çöküşleri, birbirinden uzaklaşan baba oğullar, evlilik hayatındaki problemler, çocuk eğitimi, yasak aşklar tercih ettiği konular arasında yer almaktadır. Eserlerinde otobiyografik özellikler görülür. İlk eşinin ölümü, ikinci evliliği bu evlilikte yaşanan sıkıntılar bu esere de yansımıştır. Çocuklarıyla olan problemleri de nuvellerinde görmek mümkündür.

GİRİŞ

Evrensel olan aile, varoluşundan günümüze kadar önemini korumuş hala korumaya devam eden sosyal bir kurumdur. Yapılan araştırmalar neticesinde aile kurumunun görevlerini ve fonksiyonlarını başka hiçbir kurum ve kuruluşun layığı ile yapamayacağı saptanmıştır. Aile zaman içerisinde dönemin sosyal, ekonomik, politik şartlarından etkilenmektedir. Aileyi şekillendiren en önemli unsurların başında din, gelenek ve görenekler

* Uzman, YYÜ. Fen Edebiyat Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Böl. Van.

gelir. Aileler değişik ülkelerde, farklı yerler de bulunsalar bile hemen hemen aynı problemlerle karşılaşmaktadırlar.

Theodor Storm, 14 Eylül 1817 yılında Husum'da doğdu. Babası avukat, annesi eşraftan Woldsen ailesinden gelmektedir. İlkokulu Amberg'de, liseyi Husum'da bitirir. Hukuk öğrenimini Kiel üniversitesinde tamamlar. Avukat olarak görev yapar. Schleswig Holstein bölgesinin Danimarkalılar tarafından işgali sonrasında Alman taraftarlığı yüzünden ülkesini terk etmek zorunda kalır. 1834 yılında tekrar memleketine döner. 1865 yılında hanımı Constanze'yi kaybeder, bir yıl sonra gençlik sevgilisi Dorethea Jensen ile evlenir. Yedi çocuk babasıdır. Storm, novel ve şiir alanlarında her iki türde de eser verir. Romantizmin etkisinde kalarak "Immensee" adlı eserini 1850'de yazar. 1888 yılında bitirdiği

"Der Schimmelreiter" adlı nuveli en son ve en önemli eserleridir. 1880 yılında Hadermarschen'e yerleşen yazar, 4 Temmuz 1888 yılında burada ölür. Storm 58 novel yazmıştır.¹

Theodor Storm, Alman realist döneminin en önemli novel yazarlarından biridir. Eserlerinde döneminin sosyal ve ailevi problemlerini büyük bir ustalıkla ele alıp, okuyucuya aktarmıştır. Nuvellerinin konusunu yaşadığı dönemin sosyal sorunları oluşturur. Aileyi eserlerinde merkeze yerleştirmiştir. Çöken nüfuzlu aileler, birbirine düşman kardeşler, baba-oğul anlaşmazlıkları, evlilik hayatının getirdiği problemler, karı koca anlaşmazlıkları, üvey anne ile çocuklar arasında olan sıkıntılar en belirgin konulardır. Ele alınan bu konuları günümüz toplumunda da görmek mümkündür. Storm'un nuvelerinde ele aldığı konular yaşamış olduğu Schleswig bölgesinde geçer. Bazı eserlerinde ise otobiyografik özellikler görülmektedir. Biz bu bildirimizde yalnızca bir eserini ele alıp bu eserdeki aile ilişkilerini inceleme çalışacağız.

1.Aile Hakkında Genel Bilgi

Sanayi devrimi sonrasında kentleşme, aile yapısına birçok değişiklik getirmiştir. Hala da getirmektedir. Sanayileşme ve kentleşme feodal mülklerin parçalanmasına neden olmuştur.² Yaşam biçiminde ve meslek tiplerinde belirgin değişiklikler başlamıştır. Theodor Storm Fransız İhtilalının etkilerinin yaşandığı bu dönemde doğmuştur. Bu dönem 19. y.y. da Avrupa'da sanayileşmenin başladığı, sınıflar arası yeni sosyal tabakaların ortaya çıktığı aristokrat ailelerin çöktüğü, burjuva sınıfının güçlendiği, köylü, şehirli, işçi fabrikatör farkının iyice bilinçlendiği kırsaldan şehre göçün sıkça yaşandığı bir dönemdir.

2.Eckenhof (1879)

¹ Aytaç, Gürsel: Yeni Alman Edebiyatı Tarihi, Kültür ve Turizm Bak.Yay.Ankara 1983.s.366.

² Ana Britanica. Ana Yayıncılık ve Sanat Ürünleri Paz. AP.1.Cilt. İstanbul,1986.s.228.

2.1.Nuvelin Tarihçesi

17.y.y ikinci yarısını kapsayan tarihi bir nuveldir. Taşra aristokrasisinde (Landadel) yaşanan gerçek bir olaydır. Olaylar harabe bir şehir durumundaki Eckenhof'ta geçer. Hali vakti yerinde olan, parasını har vurup harman savuran taşra aristokrasine mensup bir kişiden bahsedilir. Maddi durumu iyi olduğu için iki evlilik yapar. Evlilikleri kendi isteği doğrultusunda gerçekleşir.

Eserde her iki evlilikten Hennicke'nin üç oğlu olur. Hennicke hırslı ve merhametsizdir. Bütün nefreti birinci hanımından olan oğlu Detlev'e karşıdır. Detlev'in annesi loğusa iken ölür. Hennicke hanımının ölümünden sonra oğlunun da ölümünü ister. Böylece oğlunun mal ve mülküne sahip olacaktır. Oğlunun zengin olabileceği düşüncesini asla kabullenmez. Gayri meşru ilişkiden bir kızı olur; bu arada Hennicke ikinci bir evlilik yapar. Bu kadın Eckenhof korusunun arkasındaki malikâne'de tek başına yaşamaktadır. Zengin mirasa konmuş birisidir. Hennicke bu nedenle bu kızla evlenir. Bu evlilikten iki oğulları olur. Her ikisi de kısa boylu yaramaz çocuklardır. Çocuklar Hennicke'nin gayri meşru kızını sevmezler.

Bu eserde aile problemleri yoğun bir şekilde işlenmiştir. Hennicke ile oğlu Detlev arasındaki problemler, Benedikte hanım ile üvey kızı arasındaki problemler, çocuklar arasındaki anlaşmazlıklar, karı-koca arasındaki problemler ağırlıklı olarak işlenen konulardır.

2.2. Nuveldeki Tipler

Nuveldeki karakterleri iyiler ve kötüler olarak iki grupta incelemek mümkündür. Storm'un nuvellerinde iyiler güzel, masum ve yardımseverdir. Bütün güzel ve iyi huylar genellikle iyiliği temsil eden kişilerde bulunur. Kötü tiplerde ise çirkinlik, kabalık kötülük, cimrilik gibi özellikler bulunur. Bu nuvelde iyileri Hennicke'nin ilk eşi, Detlev ve Heilwig, kötülerini ise başta senyör Hennicke, ikinci eşi Benedikte hanım ve oğulları temsil eder.

2.2.1. Hennicke

Hennicke, dünya malına düşkün, sert ve eşlerine karşı ilgisiz, çocukları arasında ayırım yapan bir kişidir. Oğlu Detlev'e karşı düşmanca davranışları, gayri meşru kızına ise aşırı düşkünlüğü, ikinci hanımından olma oğullarına karşı eşinden çekindiği için fazlasıyla sert olmayışıyla dikkat çeker. Sertliği, tamahkârlığı ile nuveldeki en önemli karakterdir.

2.2.2. Hennicke'nin İlk Eşi

Güzel, son derece iyi kalpli, yardımsever, duygusal, zengin, kimsesiz bir kadındır. Kocasının sert olmasından dolayı son derece korkaktır. Mutsuz evliliği onun fazla yaşamamasına sebep olur. Oğlunun doğumundan sonra ölür.

2.2.3. Detlev

Hennicke'in ilk eşinden olan oğludur. Kıvrık saçlı sarıdır. Annesinde var olan bütün iyi özelliklere sahiptir. Babası tarafından hiç sevilmez. Tek dostu Heilwig'dir.

2.2.4. Benedikte Hanım

Malikânesinde hizmetçileriyle birlikte oturur, orta yaşlı, evde kalmış, çirkin, sözünü geçirir, cimri bir kızdır. Saçlarını daima ortadan ayırır ve sert mizaçlı bir kişidir. Hennicke ile evlenir. Ondan iki oğlu olur.

2.2.5. Benedikte'nin İki Oğlu

Her ikisi de bodur yapılı, yaramaz, kızıl saçlı, çirkin çocuklardır. Eserde devamlı birlikte zikredilirler. Babaları onlara "çakallarım" diye hitap eder. İsimleri geçmez.

2.2.6. Heilwig

Hennicke'nin gayri meşru ilişkisinden olan kızıdır. Canlı, güzel ve çeviktir. Kıvrık siyah saçları, mavi gözleri ve tatlı bakışlarıyla dikkat çeker. Annesi o doğduktan sonra öldüğü için Eckenhof şatosunda anneannesiyile birlikte yaşar. Orman korucusunun torunudur. Gerçek babasının Hennicke olduğunu bilmez. Ona "vaftiz baba" diye hitap eder. Onun aşırı sevgisinden, Benedikte hanımın nefretinden sürekli kaçır. En iyi anlaştığı kişi sonradan kardeşi olduğunu öğrendiği Detlev'dir.

3. Senyör Hennicke ve İlk Evliliği

Hennicke, maddiyatı olduğu için kimsesiz ve zengin olan ilk eşiyile evlenir. Eşleri sayesinde zenginliğine zenginlik katar. İkinci hanımı kocasının mal varlığının kökeni ile ilgili olarak şöyle söyler: "*Es ist auch zweimal glücklich von ihm angewandt worden, so dass späterhin die Rede ging Herr Hennicke lebe von seinen weibern, der lebender von der toten Eckenhof*" (Eckenhof I.Band s.38)

Hennicke'nin ilk eşi mahzun olduğu için kocasının sertliğine karşı tavır alamaz. Ondan gerekli sevgiyi bulamadığı için Storm'un "Mehresstand"³ adlı şiirinde olduğu gibi kendini yalnız hisseder, ondan korkar. Evliliklerinin ilk gününde yalnızlık duygusunu yaşar. "Als der Tag vorüber und dann alle, mit ihnen auch die lustige Base, den Eckenhof verlassen hatten, ist die junge Frau in Einsamkeit zürückgeblieben; denn ihr Eheherr, wenn er nicht zu Gelang und Spiel bei seinen Nachbarn war, hatte draussen genug zu tun" (Eck. I.B s.39) Hennicke'nin hanımına karşı davranışları ve onun kocasından korkusu şu cümlelerden anlaşılır. "*Diener,*

³ Walter Monch: Kleines Deutsches Kulturlesebuch. F.H.Kerle Ver. Heidelberg, 1968 s.99.

deren Knochen ihm nicht stark genug erschienen, hiess er gehen. Seines Weibes Fürbitte, wenn sie sich je und hervorwangte, hat er mit hartem Wort zurückgeschreckt, dass sie mit scheuem Aufblick stumm geworden ist; und bald hat sie gezittert, wenn draussen auf der Treppe nur sein Schritt erscholl" (Eck. I.B.s.39)

Hennicke ile ilk eşi arasındaki evlilik menfaat üzerine, tek taraflı kurulduğu için mutlu bir aile oluşamaz. Bu evlilikten Detlev doğar, kısa bir süre sonra kadın ölür.

3.1. Annenin Çocuğuyla İlgili Kaygıları

Öleceğini anlayan genç kadın anne şefkatiyle karnındaki çocuğu düşünür. Onun, çocuğu için kaygı duyduğu şu cümlelerden anlaşılır. "*Mein Kind, mein Kind was soll meinem Kindem werden*" (Eck. I.B.s.41)

Storm'un diğer eserlerinde olduğu gibi bu nuvelinde de anne hangi şartlar içerisinde olursa olsun çocuğuna karşı iyi duygular ve şefkat beslemektedir. Anne daima çocuğunu himaye etme duygusu içerisinde.

3.2. Baba Oğul Anlaşmazlığı

Eşinin ölümüne üzülmeyen Hennicke oğlunun da ölebileceğini hemşireden duyunca çok sevinir. Atını şaha kaldıran baba, mutluluğunu şöyle ifade eder: "*Vorwärts! Wir traben bald auf eigenem Grund und Boden!*" (Eekenhof 1. Band s.43)

Eşinin ölümünden sonra oğlunun ölümünü sabırsızlıkla bekleyen senyör, çocuğun kurtulduğunu doktordan öğrenince hayal kırıklığına uğrar. Oğluna karşı nefret duyguları başlar. "*Seit jenem Augenblicke hasste Herr Hennicke den alten Arzt; noch mehr aber seinen eigenen Sohn.*" (Eck. I.B.s.44)

Hennicke ve oğlu Detlev birbirini baba oğul gibi sevmezler. Çocuk annesinin ölümünden sonra bakımı için teyzesine verilir. Baba sevgisinden yoksun bir şekilde büyür. Hennicke oğlunun hala hayatta kalmasını içine sindiremez. Mirasa tek başına sahip olamadığı için öz oğlundan nefret eder. "*Herrn Hennicke's Brust der Groll gegen den Junker Devlet eingegraben.*" (Eck.I.B.s.56) Devlet de babası hakkında iyi duygular beslemez. Hiç bir zaman ondan gerekli sevgi ve şefkati göremediği için onun hakkında şöyle düşünür: "*Ich glaube, mein Vater ist auch kein guter Mann!*" (Eck. I.B.s.56)

Hennicke, oğlunun köylüleri haksızlıklara karşı koruması karşısında, ona karşı şiddete başvurur. "*Gibt ihm die Peitsche! Als aber der Vogt vor solche Anmutung zurückgewichen ist, hat er den Stock aus dessen Hand gerissen und den Junker in das Angesicht geschlagen, dass das Blut hervorgeschossen ist.*" (Eck. I.Band s.59)

Bu nedenle Devlet Eckenhof'tan uzaklaşır. Kendinden ve evinden uzaklaşan oğlunun ortada uzun bir süre görünmemesini fırsat bilen baba önüne çıkan her fırsatta oğlunun öldüğünü ispatlamaya çalışır. Böylece tek başına varis olacağını düşünür. Bunun için bazı girişimlerde bulunur. "*Auch Herr Henricke war dort gewesen, schon zuvor hatte er durch Zeugen dargetan, dass sein jetzt mündiger Sohn aus erster Ehe vor nun mehr fast zehn Jahren auf einem Lübischen Kauffahrer nach dem Mittelmeer das Land verlassen habe, und dass von Schiff und dass von Schiff und Mannschaft später keine Kunde laut geworden sei, dass der Junker Detlev als ein verschollene durch Spruch des Landgerichts für tot erklärt, und so mit der Eckenhof des Vaters Erb und Eigen werden.*" (Eck. I.B.s.63-64)

3.3. Senyör Henricke ve İkinci Evliliği

Henricke'nin ikinci evliliği de menfaate dayanan bir evliliştir. Benedikte yaşı geçkin olduğu için Henricke'yi kabul eder. Bu evlilikte de sıcak bir aile ortamı yoktur.

Henricke, kadınlara değer vermediği gibi ikinci eşi Benedikte'ye de değer vermez. Karısının isteklerini yerine getirmez. "*ich brauch hier keine Weiberzungen.*" (Eck. I.B.s.68)

Ailenin gelirleri bir yerde toplanmaz, karı koca gelirlerini ayrı yerlerde tasarruf ederler. Bu ailede eşlerden birinin maddi açıdan zor durumda kalması durumunda maddi destek eş tarafından yapılmaz. Benedikte: "*War's etwa einer von den Lübischen Stadtjunkern, bei denen du in der Kreide stehst? Mach dir auf meine Gülten keine Rechnung!*" (Eck. I.B. s.68)

Henricke eşine karşı hiddetli ve kötü davranır. "*Er war aufgesprungen und tat einen dröhnen den Fastschlag auf den Tisch. Ein Stadtjunker, Frau Benedikte? Beim Teufel, ich gäbe dich mitsammt deinem Hof darum, so es einer dem Krämervolk gewesen wäre.*" (Eck. I.B.s.68)

3.4. Henricke ve İkinci Eşinden Olan Oğulları

Henricke ile oğullarının bağları daha iyi olmasına rağmen, özellikle ilk eşinden olan oğlu Junker Detlev'e karşı düşmanca tavır içindedir. İkinci eşinden olan oğulları Detlev'in aksine yaramaz ve birbirleriyle kavga ederler, bunun için Henricke onlara: "*Er hatte sie seine beiden Füchse geheissen und an ihren Streichen seine Lust gehabt.*" (Eck. I.B.s.47)

Çocukların kavgalı hallerinde ise onlara: "*Drauf ihr Füchse, darauf!*" diye hitap eder. Onları kışkırtır. Çocukları arasında da ayırım yapar. Gayri meşru kızına at almasına rağmen çakallarım dediği oğullarına almaz. Çocukları arasında ayırım yaptığı şu cümlelerinden anlaşılır. "*den Pony habe er Heilwig eingekauft; für solche Buben, wie sie beide, seinen die Milchesel annach die besten Rosse.*" (Eck.I.B.s.50) Babanın bu olumsuz davranışları yüzünden

kardeşler arasında sevginin azalmasına, kıskançlık duygularının daha da artmasına neden olmaktadır.

3.5. Hennicke ve Heilwig

Hennicke kızına aşırı düşkündür. İlk hanımından olan oğlu ve Benedikte'den olan oğullarına karşı bu sevgisini asla göstermez. Heilwig, Hennicke'ye "vaftiz baba" diye hitap eder. Gerçekte kendi babası olduğunu bilmez. Hennicke'nin Heilwig'in annesi ile olan ilgisi gizli tutulmaya çalışılmıştır. Fakat anneannesi ve köylüler bundan haberdardır.

Hennicke'nin bütün amacı ilk hanımından oğluna miras kalan Eckenhof'a tek başına sahip olmak, orada kızı Heilwig ile birlikte yaşamaktır. Hennicke sıklıkla kızının yanına gider, bazen de onu evine getirir. Ona en güzel meyveleri alır. Sofrada yanında oturur. Kızı için kendi odasına yakın bir yerde özel oda hazırlar. Bütün bu aşırı ilgiye rağmen kız babasından korkar ve kaçmak ister. Onun babasını sevmediği hareketlerinden anlaşılır. *"Am meisten vielleicht fürchtete sie die ihr unverständliche, gewaltsame Zärtlichkeit des finsternen Mannes selber. Nicht selten, wenn Morgens sie in ihrem Bett erwachte, sie sah die schwarze Augen ihres Paten über sich; er sagte nichts; er strich ihr stumm die Löcken von der Stirn oder drückte ihr verschlafens Köpfchen zwischen seine beiden rauhen Hände; mitunter riss er sie vom Kissen auf an seine Brust, dass sie mit ihrem nackten Armchen gleich einem Opfer ins Mannes Armen hing. Wenn er dann plötzlich abliess und schweigend, wie er gekommen, zur Kammertür hinausgeschritten war so lag sie auf ihr Kissen hingesunken und wagte sich nicht zu rühren, bis unten auf den Steinernen Hausgang sein harte Tritt verschollen war."* (Eck.I.B.s.49)

Hennicke, kızını üvey annesine ve kardeşlerine karşı korur. Heileig'i evlerinden kovmak isteyen çocuklara ve hanımına karşı çok sert çıkışır ve şöyle de: *"Wenn du das alles weißt Frau Benedikte, denn weißt du auch, weshalb der Vogel hier ins Nest gehört."* (Eck.I.B. s.51) Kızının kendisini sevmesini isteyen baba, kızından bu istekleri doğrulusunda hiç cevap alamaz.

Babasından herhangi bir istekte bulunmayan Heilwig, köylülerden birinin isteklerine dayanarak onun için babasından bir ricada bulunur. Köylünün boğası bir gün Hennicke'nin köpeğini öldürdüğü için hayvanı hücrede hapsedmiştir. Köylü önce Benedikte'ye beyini ikna etmesi için rica eder. Ancak bu istek ve kadının ricaları boşunadır. Benedikte köylüye piç diye adlandırdığı üvey kızı Heilwig'den rica etmesini söyler. Heilwig'in daha önce kendisinden hiçbir şey istemediği için Hennicke bu isteğe çok şaşırır, aynı zamanda çok sevinir ve ne istediğini sorar: *"Bitte nur Heilwig! Du hast mich nie gebeten, nun mach's gleich so dass ich einführen kann!"* (Eck. I.B.s.61) Hennicke'nin bu sözlerinden de anlaşıldığı gibi

kızının bu ricasını hemen kabul eder, fakat bir baba olarak her vakit kızının ağzından çıkacak tatlı bir sözün özlemini çeker.

3.6.Kardeşler Arasındaki Bağ

Storm'un bu nuvelinde görüldüğü gibi baba ile evlatlar arasındaki soğukluk çocuklar arasında da görülür. Heilwig ile Junker Detlev birbiriyle çok iyi geçinirler. Her zaman birlikte oynarlar. Karakter bakımından birbirlerine benzerler. Onları birbirlerine bağlayan ise Detlev'in ölen annesinin portresidir. Her ikisinin de annesi yoktur. Portre onların birbirini sevmesine vesile olur, onları birbirine bağlar.

Bedikte hanımın oğulları Heilwig'i asla sevmezler. Onların nefreti şu davranışlarından ve sözlerinden de anlaşılır.“*Die untersetzten Buben rannten ihr, wo sie nur konnten, nah und plagten sie auf alle weise; sie hiessen sie den Kuckuck*”. (Eck.I.B.s.49) Kızı bu adla çağırımları şu cümlelerinden ileri gelir.“*Weil sie ihnen das beste Futter nehme.*”(Eck. I.B.s.49) Heilwig onların bu davranışları karşısında kurtulmak ister. Babalarının Heilwig'e at alması iki çocuğu çileden çıkarmaya yeter. Bu yüzden kızı döverek cezalandırırlar. Heilwig onlara karşı kendini muhafaza edemez, kendini savunmaması onlardan korktuğunu gösterir. Onlara suçsuz olduğunu şu cümleleriyle anlatmaya çalışır: “*Was wollt ihr!*”, “*Was hab ich euch getan?*” Herhangi bir şey istemediğini, açgözlü olmadığını şu cümlelerinde ifade eder. “*Lasst mich, ich will das dumme Pferd nicht haben; ich will nichts, gar nichts von euch und eurem Vater haben.*”(Eck. I.B.s.50)

3.7.Üvey Anne İle Üvey Çocukların İlişkileri

Storm'un bu nuvelinde Benedikte üvey anne olarak iyi bir izlenim bırakmaz. Heilwig ve Detlev üvey oldukları için onları sevmez. Üvey oğlunun evine gelişinin ilk akşamı ona müdahale etmeye başlar ve ona şu şekilde hitap eder:“*Mit ihrem magaren Fingern aus geprüpf und ihm gesagt, dass passte hier nicht auf dem Lande; auch werde sie noch Morgen ihm die blonden Locken stutzen.*”(Eck. I.B.s.54)

Benedikte oğulları gibi Heilwig'in evinde kalmasını istemez, onu evinden uzaklatırmak ister. Heilwig'e karşı davranışları çok aşağılayıcıdır.“*Die kleine Heilwig selber hatte keine Lust davon.*” “*Frau Benedikte gab ihr weder Blick noch Wort, und bei den Mahlzeiten, bei denen sie auf ihres Paten Geheiss an dessen Seite sitzen musste, wurde ihr der Teller wie einem Hunde oder eine Katze zugeschoben.*”(Eck. I.B.s.48)

SONUÇ

Storm'un gerçek hayattan alınmış bu nuvelinde görüldüğü gibi ailevi problemler yaşanmaktadır. Aileler var olduğu sürece de kendi aralarında birlik, beraberlikleri paylaşacak, anlaşmazlıklar gibi birçok sıkıntıyı

yaşayacaklardır. Aile içindeki bu yansımalar da edebiyatta yerini alacaktır. Bu eserde günlük hayatın bir yansımasıdır.

ZUSAMMENFASSUNG,

Theodor Storm ist einer der meistgelesenen Autoren des 19. Jahrhunderts. Man kann leicht sagen, dass er der bekannteste Novellendichter der deutschen Literatur ist. Er hat fast 58 Novellen geschrieben. Seine Novellen spiegeln die deutsche Familie im 19. Jahrhundert. Die Konflikte zwischen Vater und Söhne, Bruderzwiste, Ideologie der patriarchalischen Kleinfamilien, die bürgerliche Familien und ihre Konflikte. Ehe- und Liebesprobleme zwischen den Ehegatten, Verfall der grossfamilien sind die Hauptthemen seiner Novellen. Sein Werke haben meist autobiographische Züge. Der Tod seiner ersten Gemahlin Constanze und seine zweite Ehe mit seiner Jugendgeliebten Dorethea Jensen, finanzielle Schwierigkeiten in seinem Leben, die Probleme mit den eigenen Kindern spiegeln sich in seinen Novellen.

Literatur

- 1.Storm, Theodor: Sämtliche Werke in zwei Bänden, Winkler Ve. München, 1967.
2. Aytaç, Gürsel: Yeni Alman Edebiyatı Tarihi, Kültür ve Turizm Bak. Yay. Ankara 1983
- Ana Britanica: Ana Yayıncılık ve Sanat Ürünleri Paz. AP.1.Cilt. İstanbul,1986.
- 3.Walter Monch: Kleines Deutsches Kulturlesebuch. F.H.Kerle Ver. Heidelberg,1968 s.99.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

FREMDSPRACHENLERNEN UND –LEHREN IN DER EUROPÄISCHEN UNION

Doc. PhDr. Jana ONDRAKOVA *

Abstract

Die Sprache ist das grundlegende Mittel der gegenseitigen Verständigung der Menschen und die Fähigkeit zum Kommunizieren gehört im menschlichen Leben zu den wichtigsten. Zur Kommunikation benutzt man am häufigsten seine Muttersprache, in der letzten Zeit gewinnen jedoch die Fremdsprachen immer mehr an Bedeutung. Die Welt beginnt „grenzenlos“ zu sein, was die Bewohner der ehemaligen sozialistischen Zone sehr stark entdecken. Man kann in alle Weltecken nicht nur reisen, sondern hier auch leben und arbeiten. Der Fremdsprachenunterricht wurde deshalb zu einem untrennbaren Bestandteil des Rahmenbildungsprogrammes, das die Rolle des Bildungsgebietes „Sprache und Sprachkommunikation“ als grundlegend bezeichnet. Man steht plötzlich vor der Frage, welche Sprachen man eigentlich lernen und lehren sollte, welche für „die nächste Zukunft“ des Menschen sozusagen am wichtigsten sind.

Abstract

Language is the basic instrument for the double-facet peoples understanding and the ability to communication belongs to the most importante in the life. Man uses for the communication his mother tongue first of all, but foreign languages get interest more and more recently. The world begins to be fenceless, what the people of the ex-socialist countries feel very intensely. It is possible to go abroad and to live and to work there. The learning and teaching of foreign languages is the integral part of school teaching. There is a quastion now, what foreign language to learn and to study, what of them is „the best“ for the next peoples life.

* Doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D., Pedagogická fakulta UHK, Katedra německého jazyka a literatury, Rokitanského 26, CZ 500 03 Hradec Králové, Europa, mail: jana.ondrakova@uhk.cz, tel.: +420 493 331 367

Zur gegenseitigen Verständigung verwenden die Menschen in der ersten Reihe die Sprache, die zu den wichtigsten Kommunikationsmitteln gehört. Die Frage, wie viele Sprachen es eigentlich in der Welt gibt, ist bis heute heftig umstritten. Die meisten Werke nennen eine Zahl zwischen 4000 und 5000. Die Schätzungen schwanken jedoch zwischen 3000 und 10 000 Sprachen, was jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit zu viel ist.¹ Nach morphologischen Kriterien werden die Sprachen in folgende Gruppen geteilt:

- a. **isolierende (analytische) Sprachen** - alle Wörter sind unveränderlich (d.h. ohne Affixe), grammatikalische Beziehungen werden durch die Wortstellung angezeigt, typische Beispiele sind *Chinesisch, Vietnamesisch*
- b. **agglutierende Sprachen** - die Wörter werden aus mehreren Morphemen gebildet, jedes Morphem hat nur eine bestimmte Bedeutung - z. B. *Finnisch, Türkisch, Japanisch*
- c. **flektierende (synthetische, fusionierende) Sprachen** - grammatikalische Beziehungen werden durch die innere und äußere Flexion ausgedrückt (meist durch Flexionsendungen), die Träger mehrerer grammatikalischer Bedeutungen sind - z. B. *Lateinisch, Griechisch*²

Die Sprachen unterscheiden sich in vielen Merkmalen - es gibt verschiedene Schriftarten, Schriftsysteme, Schriftrichtungen usw. Zur Bezeichnung der Sprachen entwickelte sich eine umfangreiche Terminologie:

- Als **lebende** werden solche Sprachen bezeichnet, die von ihren Muttersprachlern benutzt werden, im Unterschied zu den **toten** Sprachen (z. B. Lateinisch).
- Unter den **klassischen** Sprachen versteht man Lateinisch und Griechisch, alle anderen Sprachen sind dagegen **moderne** Sprachen.
- Diejenigen Sprachen, die auf natürlichem Weg entstanden sind und sich im Laufe der Zeiten innerhalb der Gesellschaft entwickelt haben, sind **natürliche** Sprachen, **Kunstsprachen** wurden jedoch von einer oder mehreren Personen planmäßig gebildet (z.B. Esperanto, Ido, Programmierungssprachen).
- Eine Sprache, die offiziell in einem Land oder Staat in dienstlichen Angelegenheiten verwendet wird, heißt **Amtssprache**, die Bevölkerung dieses Gebietes kann sich mittels **Verständigungssprachen** (lingua franca) verständigen.

¹ Crystal, Enzyklopädie der Sprachen, S. 284 f.

² Die tschechische Sprache gehört zu den flektierenden Sprachen, sie wird in lateinischen Buchstaben geschrieben und zählt zum westlichen Zweig der slawischen Sprachen.

- Unter der Sprache, die ein Kind nach seiner Geburt von seiner Mutter lernt, wird die **Muttersprache** verstanden, Kinder, deren Eltern verschiedener Nationalität sind, beherrschen noch eine **Zweitsprache**, daneben gibt es noch **Fremdsprachen**, die gelernt werden (institutionell oder auf natürliche Art und Weise in einem fremdsprachigen Gebiet). Die Muttersprache wird oft als **L1** (lingua eins) bezeichnet, die erste erlernte Fremdsprache dann **L2**, die zweite **L3** usw.
- Die gelernte Sprache kann man auch als **Zielsprache** bezeichnen, dagegen heißt die Sprache, die man als Grundlage des Lernprozesses spricht, **Ausgangssprache**. Ein sehr spezifisches Termin ist **Interlingua** (auch Interimsprache), die die Kenntnisse und Fähigkeiten eines Individuums zu einem bestimmten Zeitpunkt bezeichnet, d. h. die individuelle Sprachkompetenz.

Das Christentum führt die ersten Erwähnungen über die Sprache in der Bibel auf. Danach hatten die Menschen auf der ganzen Welt ursprünglich nur *eine* Sprache und alle gebrauchten dieselben Worte. Eines Tages kamen sie auf die Idee, gemeinsam einen hohen Turm zu bauen, dessen Spitze den Himmel berühren sollte. Gott sah ihre Bemühungen und dachte: "Die Menschen sind *ein* Volk und sprechen *eine* Sprache. Wenn ihnen dies gelingt, wird ihnen nichts mehr unmöglich sein, was immer sie sich auch vornehmen.“ Gott wollte die Menschen für ihre Überheblichkeit bestrafen. Seine Strafe war sehr hart: Er verwirrte ihnen die Sprache, damit keiner mehr die Sprache eines anderen verstehen konnte.³ Die Materialisten haben für die Mannigfaltigkeit der Sprachen natürlich eine wissenschaftliche Erklärung, die Geschichte des Turms zu Babel ist jedoch bis heute noch immer allgemeinverständlich und beliebt.

Heutzutage sind wir Zeugen einer veränderten Situation: die Menschen aus Europa tendieren dazu, ein Territorium zu bilden, wo sich Menschen mit verschiedensten Muttersprachen verständigen werden. Sie müssen sich nicht nur verstehen, sondern auch begreifen. Es entsteht die Europäische Union und man muss sich auf Verhandlungssprache(n) in der EU einigen. Ursprünglich entstand im Jahre 1951 die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl, an der Gründung nahmen bekanntlich Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande teil. Als Arbeitssprache wurde Französisch gewählt. Bei der Fusion mit Irland, Großbritannien und Dänemark im Jahre 1965 in die sog. Europäische Gemeinschaft stellte Frankreich die Bedingung, dass man nur dann mit dem Beitritt Großbritanniens einverstanden sein wird, wenn Großbritannien nicht

³ <http://www.mgb-home.de/Die-Bibel2.html>

verlangt wird, eine weitere Arbeitssprache – nämlich Englisch – einzuführen. Die Engländer haben diese Bedingung erfüllt, für die Dänen und Iren war es jedoch schwierig, sich auf Französisch umzustellen, weil Englisch für sie verständlicher war. Schließlich hat Italien seinen Protest gegen die Benutzung einer einzigen Arbeitssprache geäußert und seinen Vertreter angewiesen, an den Versammlungen und Tagungen nur Italienisch zu sprechen. Es kam zur Einführung mehrerer Amtssprachen der EU: ursprünglich waren es elf (Englisch, Dänisch, Finnisch, Französisch, Italienisch, Deutsch, Niederländisch, Portugiesisch, Griechisch, Spanisch, Schwedisch), nach dem Mai 2004 kamen dann weitere neun Sprachen dazu (Tschechisch, Estnisch, Lettisch, Litauisch, Ungarisch, Maltesisch, Polnisch, Slowakisch, Slowenisch). Etwas später treten noch zwei Staaten bei (2007: Bulgarien mit Bulgarisch und Rumänien mit Rumänisch). Als Folgen dieser sprachlichen Demokratie sind enorme Ansprüche an die Agenda der EU zu sehen: Jeder Europäer soll jährlich für die Übersetzungsmaschinerie der EU 3,5 EUR bezahlen. Diese Summe kann optimistisch gesehen werden (es ist ja der Preis für eine Tasse Kaffee), es gibt jedoch auch eine pessimistische Erklärung: schon heute gibt das Europäische Parlament mehr als ein Drittel aller Ausgaben für das Übersetzen und Dolmetschen aus. In der Zukunft scheint es wichtig zu sein, bestimmte Regeln festzulegen, um die Kosten zu senken, weil die EU sich um die heutigen Kandidatenstaaten erweitern soll. Es gibt mehrere Möglichkeiten⁴, diese Tatsache zu lösen:

- a. Verwendung einer sog. Lingua franca (höchstwahrscheinlich Englisch)
- b. Verwendung einer Kunstsprache (d. h. gleiche Anforderungen an alle, niemand hat das Privilegium der Muttersprache. In Betracht kommen Esperanto, Ido...)
- c. Latein (weil es heutzutage keine Muttersprachler mehr hat)
- d. Rezeptive Vielsprachigkeit (jeder benutzt eine Sprache zur aktiven Kommunikation, daneben beherrscht man passiv noch weitere Sprachen)
- e. Modell der Nachbarsprachen (neben seiner Muttersprache beherrscht man noch die Sprachen der Nachbarstaaten)
- f. Selektiver Multilinguismus (Englisch, Französisch und Deutsch für die Kommunikation der EU mit anderen Staaten, Spanisch für die Kommunikation der EU mit Lateinamerika, Russisch für die Kommunikation mit Russland).

In jedem Fall wird eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen dem institutionalisierten Unterricht beigemessen. Die EU hat einen Fremdsprachenplan vorgestellt: die gegenwärtige Gesellschaft soll von der Vielsprachlichkeit (man lernt isoliert und komplex Fremdsprachen) zur

⁴ Bosch (1997, S. 459–469)

Mehrsprachigkeit übergehen (die Fremdsprachen werden nebeneinander unterrichtet, kombiniert, man wählt, welche fremdsprachigen Fähigkeiten man vor allem für seine professionelle Laufbahn braucht). Es wird von der Notwendigkeit gesprochen, neben der Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen und auch den Minderheitssprachen wird entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet.

Welche Fremdsprachen sollte man eigentlich lernen und können? Es wird von der EU folgendes empfohlen⁵:

1. Sprachen der Nachbarstaaten (nach der konkreten geographischen Lage)
2. Verhandlungssprachen (nach der Berufsorientierung)
3. Weltsprachen (nach der Zahl der Muttersprachler und Learner dieser Sprache).

Bei der Auswahl einer Sprache spielt auch das Verhältnis zu den Muttersprachlern dieser Sprache eine wichtige Rolle. Der Fremdsprachenunterricht soll sich deshalb nicht nur mit der Sprache, sondern auch mit der Landeskunde und mit verschiedensten Vorurteilen beschäftigen, um den Lernern die fremde Kultur näherzubringen. Im Rahmen dieser Bedingung soll man auch verschiedenste Vorurteile und Klischees abbauen und das Zusammenleben aller Nationen erleichtern und ermöglichen.

Die Fremdsprachen in der EU befinden sich auf dem Plan des lebenslangen Lernens. Mit dem Lernen der ersten Fremdsprache soll obligatorisch spätestens in der Primarstufe begonnen werden, in der Sekundarstufe I kommt dann die obligatorische Fremdsprache II, in der Sekundarstufe II ist es möglich, mit dem fakultativen Unterricht einer dritten Fremdsprache zu beginnen. Der Erwerb der Sprache wird im Rahmen der allgemeinen und fachlichen Bildung lebenslang fortgesetzt.

Im Fremdsprachenunterricht selbst sollen sich viele Innovationen durchsetzen: man spricht von der Arbeit mit dem Sprachfolio, vom integrierten Lernen, von der Verwendung des Internets und der Multimedien, sogar von der Errichtung eines Webportals mit Informationen über Möglichkeiten zum Fremdsprachenlernen.

Eine besondere Aufmerksamkeit soll der Lehrervorbereitung gewidmet werden. Das Studium wird laut Bologna-Abkommen strukturiert (3 + 2 Jahre), im FSU rechnet man mit Sprachassistenten, auch Lehrer werden gezwungen, sich weiterzubilden (oder anders gesagt: auch die Lehrer bekommen die Möglichkeit, sich weiterzubilden).

⁵ Graf und Tellmann (1997, s. 100)

Was hat sich also im Fremdsprachenunterricht des vereinigten Europas verändert?

- Fremdsprachenlernen geht jeden Menschen an
- Reduktion der Altersgrenze und Verlängerung der Dauer des FSU im Rahmen der Schulpflicht
- Erweiterung des Angebots unterrichteter Fremdsprachen
- Größerer Spielraum für Lehrer, aber auch größere Verantwortung (Rámcový vzdělávací program)
- Unterstützung des autonomen Lernens und der Selbstbewertung (Sprachenportfolio)
- Unterstützung der Mobilitäten (z.B. Socrates) und Zusammenarbeit mit dem Ausland

Abschließend muss man jedoch ein paar kritische Überlegungen erwähen:

1. Einige Maßnahmen im Fremdsprachenlernen werden nach dem Eintritt Tschechiens in die EU kontraproduktiv gefunden, z. B. die Verminderung der Lektorenstellen der Stiftungen und EU-Organisationen, die Verringerung der Finanzdotationen für Auslandsaufenthalte der Studenten und Lehrer usw.
2. Die Realisierung des Fremdsprachenunterrichts entspricht oft in der Praxis nicht den ursprünglichen Absichten und wirkt demotivierend. In der Presse kann man Berichte lesen, nach denen Menschen, deren Muttersprache zu den sog. Weltsprachen gehört, überhaupt nicht bereit sind, eine andere Fremdsprache zu lernen (z. B. junge Briten).
3. In Tschechien wurde Englisch als die erste Fremdsprache in der Primarstufe bzw. Sekundarstufe I eingeführt. Offiziell gibt es zwar die Möglichkeit, mit dem Lernen einer anderen Fremdsprache anzufangen. Leider ist das nur unter der Bedingung, dass die Eltern der Kinder unterzeichnen, dass sie sich dessen bewusst sind, dass die Fortsetzung des Unterrichts dieser Sprache in den nächsten Klassen nicht garantiert ist... Die armen Eltern entscheiden sich dann doch noch für Englisch.
4. Obwohl das Angebot unterrichteter Fremdsprachen erweitert werden soll, liegt diese Idee jedoch oft nur auf Papier geschrieben. Englisch hat seine Priorität und wird obligatorisch unterrichtet, eine andere Fremdsprache kann zwar fakultativ später gewählt werden, sie hat jedoch eine starke Konkurrenz von anderen fakultativen Fächern wie z. B. Fußball, Ballspiele, Biologisches Praktikum usw., die Jugendliche (Teenager) interessanter und spannender finden.
5. Die Ideen über Sprachassistenten mit einer 3-Jahre-langen Ausbildung (Bakkalaureatsstudium), die in dem Unterricht gemeinsam mit einem „richtigen“ Lehrer (Absolventen des Magisterstudiums) arbeiten und ihm behilflich sein werden, finden

in der Fachwelt im Rahmen der heutigen Finanzkrise nur eine schwache Reaktion. Man befürchtet, dass es dazu tendiert, dass eine kürzere und deshalb billigere Lehrerbildung in der Zukunft behördlicherseits legalisiert wird.

Literatur und andere Quellen:

- Autorenkollektiv. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe. Tschechische Version. UP Olomouc, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- BOSCH, Gloria. Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten Europa. *Info DaF* 24, 4/1997, s. 459-469.
- CORDER, Stephen, Pit. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. In RICHARDS, Jack C.(ed.). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974, s. 158-171. ISBN 0-582-55044-0.
- CRYSTAL, Enzyklopädie der Sprachen, S. 284 f. Zugänglich unter <<<http://www.weikopf.de/Sprache/Sonstiges/Anzahl/anzahl.html>>>
- GRAF, P., TELLMANN, II. 1997: *Vom früheren Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa*. Frankfurt am Main: Lang, 281 S. ISBN 3-613-31237-7.
- KORČÁKOVÁ, J., MÜLLEROVÁ, M.: Znalost cizích jazyků – otázka jednotlivce? In: Doležalová J. (ed.): *Didaktika – opora proměn výuky?* Gaudeamus, Hradec Králové, 2004, 116-119. ISBN 80-7041-498-7
- ONDRÁKOVÁ, J.: K otázce pregraduální přípravy učitelů cizích jazyků ve strukturovaném studiu. In: kol. *Oborový cizí jazyk v bakalářském stupni strukturovaného studia*. Liberec: Technická univerzita, 2008, 60-63. ISBN 978-80-7372-427-6
- ONDRÁKOVÁ, J.: *Zum Fremdsprachenlernen in der Europäischen Union*. Bratislava, 2006. ISBN 978-80-7368-327-6
- MF DNES, 18. 12. 2004, A/10
- Top Vikend Magazin, 17/2004, s. 8
- Turm zu Babel. Zugänglich unter <<<http://www.mgb-home.de/Die-Bibel2.html>>>

YÜKLEM ve YÜKLEMİN ALDIĞI ÇEKİM EKLERİ ODAKLI OKUMA YÖNTEMİNİN SAĞLAYACAĞI ALGILAMA İMKÂN LARI VE OLASI SAKINCALARI

Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖÇALAN(*)

ÖZET

Metin okuma biçimlerinin algılama ve anlamada önemli bir yeri vardır. Metin okumalarında birim zamanda okunan kelime sayısı ile okuma hızının ölçümü tecrübesini yaşayan herkes, bu yöntemin hızlı okumayı geçici olarak sağlamaya yönelik bir arayıştan kaynaklandığını bilmekle birlikte sağlıklı bir algılama sonucuna götürmediğini de bilir. Anlamsal düzeyde bir algılamayı asla doğurmayan bu tür deneyimlerin, okuma hızı kazandırma gibi küçük faydaları yanında, anlamlı okuma, vurgu ve tonlama hataları gibi sakıncalarından daha da önemlisi metnin iç ve derin yapısına ulaşmada ortaya çıkardığı sakıncalardır. Bu sakıncalar zamanla ortaya çıkmaktadır. Yanlış yöntemlerle yetiştirdiğimiz okurlar sonuçta; hızlı okuyan fakat sözcüklerin, tümcelerin ve metnin anlamlarını ayrıntılı olarak ele alamayan, metin içi bağıntılayanları fark edemeyen, tümcelerarası ilişkileri gözden kaçıran, olay ve anlam örgüsünü kavrayamayan ve metnin anlatımında kullanılan dilbilgisel kalıp ve kuralları sezemeyen bir okur-anlamaz grubu halinde karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, doğal olarak okur-yazamaz grubunu da oluşturmaktadır. Görülen sakıncalar, yeni arayışları gündeme getirmiş ve "olay odaklı", "simge odaklı", "özne odaklı"...vb. okuma yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Bu makalede şimdiye kadar pek denenmemiş sayılabilecek morfosentaktik ve semantik bir okuma yöntemi, bir deneme olarak takdire sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Yüklem Odaklı Okuma Yöntemi, Metin, Dilbilim, Morfosentaktik, Semantik,*

**THE OPPORTUNITES AND POSSIBLE DRAWBACKS PROVIDED BY THE
READING TECHNIQUE WHICH FOCUSES ON THE PREDICAT AND THE
INFLECTIONS TAKEN ON BY THE PREDICAT**

Summary

* Sakarya Üniversitesi, SMYO Türk Dili Öğretim Üyesi, muharremocalan@gmail.com, ocalan@sakarya.edu.tr

The types of text reading have an important place in understanding and detection. Everybody who has an experience on number of words reading in per unit and measuring reading speed, knows this method is intended to provide a temporary quick reading. Speed reading does not lead to an accurate dedection result. These experiences never perceived in semantic level. They have some small benefits like gaining speed reading. But they also have some bad effects such as meainingful reading, accent and intonation errors, more importantly, reaching in text's deep form. These drawbacks have appeared in time. The readers, educated in a wrong way, have become reading fast but not knowing the meaning of words and can't catch the relations between the sentences, can't understand the expressions used in grammatical patterns. This proecess naturally creates a group that can read but not write. These drawbacks has brought up new methods such as "event- oriented", "icon oriented", "subject oriented" e.t.c.

In this essay, methods that are rarely used to read texts which are named semantic and morphosemantic, is presented to your appreciation.

Key Words: *Predicute Focused Reading Method, Text, Linguistics, Morphosentaktic, Semantic.*

1.GİRİŞ

Okuma etkinliği, bir bütün olarak "algı ve anlama" etkinliğinin en önemli parçasıdır. Algının görsel boyutu, işitsel boyutu da okuma etkinliğinin dışında değildir. Bilimsel çalışmalarla pek çok yönü açıklanmaya çalışılsa da insan denilen mkemmел varlığın henüz açıklanmayı bekleyen yüzlerce meçhl mevcuttur. İnsan gelişimi ile ilgili bilimsel çalışmalarda şu tespit yapılmaktadır: İnsan, dünyaya gelişten itibaren, nesne, obje ve sesleri alt belleğe işlemede (*son yapılan çalışmalar anne rahmi evresini de bu sürece dahil göstermektedir*)ve günü geldiğinde çeşitli zdeşimler kurarak alt bellekten bu kayıtları çıkarmakta ve anlama büründürmektedir. Gerçekten de insanın sahip olduğu ve çoğunu doğuştan getirdiği kodlamaların davranışa dönüşmesi aşamasında bilinçaltına atılmış pek çok izi, biçimlendirici olarak görmek mümkündür. Anne ve babasının elinde gazete, kitap gören çocuğun yetişkinliğinde okuma merakına sahip olduğu; sevgi ve şefkat eksikliğini karakter oluşumu döneminde hisseden çocukların çoğunun çeşitli davranış bozukluklarına sahip olduğu...gibi pek çok tespit, davranış bilimi açısından bugün için bilinen gerçekler durumundadır. Bu bağlamda okuduklarımız yönünden anlamlandır/ama/dıklarımıza bakarak gerek yöntem gerekse izlek bakımından okuma edimimizi (¹) gözden geçirmekte fayda vardır.

İnsanın en önemli kazanımlarından biri olarak nitelenebilecek "okuma" ediminin anlam derinliği, sadece, davranış boyutuyla değerlendirilerek "alışkanlık" düzeyine çekilmemelidir. Okumayı sadece, "alışkanlık" olarak

¹ **edim:** Dille onu algılayan insan arasındaki ilişkiyi inceleyen dil bilimi dalı; demek olan edimbilimi açısından fiiliyat, insan davranışı .

tanımlamak, yeterli değildir. Alışkanlık, olsa olsa, okuma ediminin sürekliliğine ilişkin bir nitelendirme olabilir. Bamberger, “Okuma eylemi, bireyin okunan olayları düşünerek, metinde geçen kişi ve yerleri zihninde kaydederek ve olaylar arasında bağ kurarak zihnini sürekli bir şekilde canlı tutmasına katkı sağlar.” demektedir (Bamberger 1990, s.2). Salim Razi, dokuz alt başlıkta irdelediği ve “algılayıcı beceri süreci” olarak tanımladığı okumanın ne kadar karmaşık bir eylem olduğunu ifade eder ve bu eylemi bilimsel, bilişsel yönlerden ele alarak incelerken aynı zamanda onu tek bir cümleyle açıklamanın zorluğunu da dile getirir. (Razi 2008, 1.Böl., 1-15) Akay ise okumanın dayanaklarını ve nasıl olması gerektiğini sorguladığı yazısında, “okuma kavramı” hakkında tam da alımlama estetiğinin(²) mânâsına uygun bir biçimde; “Okuma; kültürel, medenî, dinî, sosyal, siyasî, etik, estetik köklere”, bu köklerin yansıması olarak “nelik, nitelik ve öz hususunda harika ipuçlar”na ve “-açık söylemek gerekirse- özgün bir mizaca sahiptir.”(Akay: 2009)demek suretiyle okumanın özü ve taşıdığı değerler itibarıyla göstergesel anlamı hakkında önemli bir tespit yapmaktadır.

Akay’ın ifadesindeki bu özgün mizaç; bir dilde üretilen sözlü, yazılı her üründe, kullanılan dile ait her sözde, her simgede, her imgede, her bağlamda yüzeysel yapı bakımından görünen anlamlarla birlikte derin yapıda topluma özgü kodlamalarla donatılmıştır. Bu mizaç kodlamalarından habersiz birinin; “Gönül Çalabın tahtı/Çalap gönüle baktı/ İki cihan bedbahtı/ Kim gönül yıkar ise...” sözlerinin yer aldığı Yunus’un bir dörtlüğünden ya da “Taş değse ayağına, diken batır gönüme”, “Yoluna kurban olduğum”, “Başın gözüm Allah’a emanet!” gibi bize özgü sözlerden bir anlam çıkarması, imkânsız denecek kadar zordur.

2.Okuma Edimi Bakımından Toplumsal Karnemiz

Okuma kavramının tüm boyutlarıyla ne kadar önemli olduğu konusunda hemen herkes hemfikirdir. Bu kadar önem atfedilen bu önemli edim hususunda da yerli ve yabancı pek çok insan tarafından, çeşitli fikirler üretilmiş, sağlıklı bir anlama yetisi kazandırmak maksadıyla çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. (Geniş bilgi için bkz.: Göktürk 2007: 143-148)

Ana okulundan başlamak üzere, eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında okuma-yazma-anlama ile ilgili birtakım amaç ve ilkelerin programlarda yer alması (Bkz.: 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu) bu edimin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin amaç ve ilkelerinde yer almasına karşın, bu hayatî önemi haiz edimin kazandırılması konusunda uluslar arası düzeyde iyi bir yerde olduğumuzu söylememiz mümkün

² Alımlama estetiği: Yazınsal metinlerin göstergeler düzenini, okurda başlattığı süreçler açısından; bu metinleri oluşturan toplumsal-tarihsel-yazınsal süreçlerin ortaya çıkardığı olası ya da gerçek etkiler açısından inceleyen yazınbilimsel yaklaşım. (Alm. Rezeptionsaesthetik, İng. reception theory.)(Göktürk 2007: 149)

değildir. Yapılan pek çok ulusal ve uluslar arası araştırmadan elde edilen sonuçlar da bunu teyit etmektedir. Aytas, Ş. Aktaş'ın makalesinden şu bilgileri aktarmaktadır: “*Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik yapılan bir araştırmaya göre Türkiye, 35 ülke arasında 28. sırada yer almaktadır. Okuma deneyiminde İsveç birinci, İngiltere ikinci sırada yer alırken, İngiltere’yi Hollanda, ABD ve Bulgaristan takip etmektedir. Uluslar Arası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA). Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yaptırdı. Bu araştırma kapsamında Türkiye’de 62 ilde 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrencinin okuma yeterlilikleri tespit edildi. Araştırma sonucunda, Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslar arası standartların altında olduğu ortaya çıktı.*” (Aytas 2005)

Gerek araştırmaların sonuçları, gerekse 35 yıldır eğitimin her kademesinde bizzat işin içinde biri olarak tecrübelerimiz, bize, okuma edimi ve kazanımı konusunda daha fazla çalışılması gerektiğini ifade etmektedir. Hem bu hayati önem taşıyan edimin kazandırılmasında sistematik olarak gösterilmesi gereken gayretin, hem de iyileştirmeye yönelik az sayıdaki gayretlerde tercih edilen ilmi yöntem ve tekniklerin yeteri kadar tutarlı olduğunu söylemek, ne yazık ki, mümkün değildir. Söylediklerimize kanıt teşkil etmesi bakımından, yakın eğitim ve öğretim programları geçmişimize bir göz atmak yeterlidir.

Cumhuriyet döneminde sık sık değişen eğitim-öğretim programları (1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005) (Gözütok 2003; Şahin 2009) içerisinde en uzun süreli uygulama imkânı bulan 1968 programıdır. Bu programın özellikle konumuzu ilgilendiren yönüyle okuma-yazma-anlama edimini kazandırmaya yönelik metodu olarak benimsenen “*tümdengelim metodu*”, öğretmenliğe başladığımız yıllarda henüz yeni uygulanmaya başlanmıştı. Öğrenim hayatımıza “*tümevarım yöntemi*” ile başlamış olmamızın tersine, öğretmenliğimizin ilk yıllarında tümdengelim metodunu uygulamak zorunda oluşumuzu, her iki metodun fayda ve sakınca tartışmalarıyla birlikte hatırlamaktayız.

MEB tarafından 1968 programının uygulanmaya başlandığı yıllarda bu programdan daha önce uygulanan tümevarım metodu; “*öğrencilerin bütünü algılamasına engel olduğu, göz sıçrama aralığını düşürdüğü ve buna bağlı olarak okuma hızını da yavaşlattığı*” gerekçeleriyle eleştiriliyordu. Buna karşın eski yöntemle öğrencinin “*okumayı öğrenmesinin daha çabuk gerçekleştiğini, çocuk gelişiminde algının parçadan bütüne doğru bir seyir izlediğini ve yeni yöntemin (tümdengelim) buna ters olduğunu*” iddia edenler de yok değildi.

Gerçekten de belirtilen sakınca ve faydalar; ciddi, bilimsel düşüncelerden kaynaklanan tartışmaların parçalarıydı. Basit ifadesiyle, “parçadan- bütüne varış” olarak özetlenebilecek tümevarım metodunun uygulanması sonucunda

okuma, kısa zamanda öğreniliyor; fakat okuma hızı, istenen seviyeye bir türlü ulaşamıyordu. Bu yüzden, okuma hızını geliştirmek için *birim süre içinde en fazla kelimeyi okuyabilme* becerisini geliştirici alıştırmalar, okumayı öğrenme sonrasının en önemli uğraşlarından birini teşkil ediyordu. Bu hız, istenen seviyeye yaklaşırsa bile, bu sefer de okuma eyleminin sonuç çıktısı sayılması gereken *“anlama ve algılama edimi”*, istenen düzeyde gerçekleşmediği için, uygulanan yöntem, zincirleme sorunları da beraberinde getiriyordu. Öğrencilerimizin okumayı öğrenme zamanları kısaltılmış olsa da anlamlı okuma, okuduğunu anlama, parça- bütün ilişkisini kavrama gibi nitelikli okuma seviyesine erişemedikleri gözleniyordu.

Aradan geçen yıllarda değişen ne olduysa, eski metoda (tümevarım) yeniden dönüldü!

Yukarıda, fayda-zarar tartışmalarından bir kısmını aktardığımız metot ve yöntemlerden tümevarım yöntemini, eğitim sistemimize yerleştirdiğimiz sıralarda bir çocuğun hangi yaşta, neyi, nasıl algıladığını ölçebilecek bilimsel çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Bugün ise, çocuk gelişimindeki evreler, büyük ölçüde tespit edilmiş durumdadır. Çocuğun her aşamada hangi becerilerinin hangi düzeyde gelişmesi gerektiği ve bu becerilerin hangi etkinliklerle, hangi metot ve yöntemle daha iyi geliştirilebileceği, bu etkinliklerin sonuç çıktılarının hangi ölçütlere göre ve nasıl değerlendirilebileceği...gibi konularda geçmişe göre daha fazla bilimsel çalışmaya sahibiz. (Bkz. Çaycı ve Demir 2006; Akyol 1998, Kuzu ve İpşiroğlu 1993...vb.)

Bugün, eğitim biliminde, bireysel farklılıkların tespitinin daha kolay yapılabildiği bir aşamaya gelinmiştir ve bu farklılıklara göre verilecek eğitimde de farklılıkların olabileceği bilinmektedir. Bu sebeple öğretmen; toptancı metot ve teknik dayatmalarına mahkûm olmak yerine, modern dünyada olduğu gibi, öğrencilere ait bireysel farklılıkları da göz önüne alabileceği, karma metot ve teknikleri uygulayabilmelidir. Öğretmen, bu metot ve teknikleri uygularken hangi gerekçeyle hangi metot ve tekniği uyguladığının bilimsel hesabını verebilecek yetkinlikle donanmalıdır. Yapılan uygulamaların çıktıları da başlangıç ve sonuç itibarıyla toplam kalite yönünden belirlenen hedeflere uygun olmalıdır.

Bilindiği üzere, dil eğitim ve öğretiminde insana; *okuma, dinleme, yazma ve konuşma* olmak üzere dört temel beceri kazandırılmaya çalışılır. Bu çalışma vesilesiyle gözlemlediğimiz ve üzüntü ile belirtmemiz gereken bir durum da şudur ki; üniversiteye kadar getirdiğimiz çocuklarımızın küçümsenmeyecek bir kısmı, bu dört temel beceriden yoksun olarak üniversitelerimize gelmektedir. Daha da acısı, dilin bu dört temel becerisine sahip olmak bakımından sadece öğrencilerimiz değil, öğretmenlerimiz de dahil olmak üzere, toplumumuzun büyük bir kesimi esef verici bir durumdadır. Aşağıda sonuçları verilen istatistiklere bakıldığında, durumun vahameti daha iyi

anlaşılacaktır. Toplumların kültürel gelişmişlik düzeylerini belirlemek üzere; *okullaşma oranı, eğitimli insan sayısı, eğitim düzeyi, diplomalıların nitelik ve nicelikleri, kütüphane kullanım sıklığı ve yaygınlığı, üretilen fikir eserleri, kitap basım ve yayın sayıları...* gibi konu başlıkları esas alınmaktadır. Bu başlıklarda yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, o toplumun gelişmişlik düzeyinin göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Bu ölçütlerden birisi de ölçüme muhatap ulusların bireylerinin yılda okudukları kitap sayısı ile âlâkalıdır. Bu konuda Özer Soysal, öğretmenlerin okumaya karşı ilgilerini saptamaya yönelik bir araştırma sonucuna dikkat çekmekte ve elde edilen bulguları şöyle açıklamaktadır: *“Beş yıllık bir sürede öğretmenlerimizin ne kadar kitap okuduğu ile ilgili yapılan araştırmada; toplam 675 öğretmenden sadece 15’i, yılda 10 kitaptan fazla okuduğunu belirtmiş, geriye kalan 660 öğretmenin yılda 10 kitaptan daha az kitap okuduğu tespit edilmiştir. Denk öğretmenlerin yaklaşık % 75’ine denk gelen 510’u ise hiç kitap okumadığını ifade etmişlerdir.”* (Soysal 1998)³ Belli bir zaman diliminde okuma eylemine ayrılan süreye ya da okunan yayın sayısına göre okur tiplerini belirlemeye yönelik bir takım uluslar arası standartlar da bulunmaktadır. (Örn. ALA/ American Library Association Standartları) Buna göre; yılda 1-5 kitap okuyan kişi “az okuyan okur”, 6-11 kitap okuyan kişi “orta düzeyde okuyan okur”, 12 ve daha fazla kitap okuyan kişiler ise “çok okuyan okur” sayılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların ve hazırlanan raporların hemen hemen hepsinde yapılan ortak tespit; “Türk insanının okuma karnesinin zayıf olduğu” şeklindedir. Bir örnek olması bakımından Odabaş ve arkadaşlarının Özdemirci’den (Özdemirci, 1990, ss. 154-155’ten) nakille verdikleri anket sonuçları da ilgi çekicidir. 1990 yılında Kütüphaneler Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan ‘Niçin Az Okuyoruz’ adlı raporu esas alan açıklamalarda şu ifadeler yer almaktadır: *“15 yaş üstü her yaş grubundan 1551 kişi üzerinde uygulanan anket sonuçlarına göre, Türk toplumunun okuma karnesi oldukça zayıf çıkmıştır. Örneğin son bir ayda okunan kitap sayısının sorulduğu soruya katılımcıların %40’ının hiç okumadığı ve % 30’unun ise yalnızca bir kitap okuduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda anket sonuçları katılımcıların % 60’ının ebeveyninin kitap okumadıklarını, %51’inin evlerinde kitaplık olmadığını, % 41’inin bir hediye olarak yakınlarına kitap vermediğini ve yaklaşık % 39’unun kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olmadığını da göstermektedir.”* (Geniş bilgi için bk.: Odabaş vd. 2008)

Aynı araştırmada, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimlerinde öğrenim gören 304 öğrenciye uygulanan anket sonuçları da benzer bir sonucun çıkarılmasına uygun veriler içermektedir: Ankette “hiç kitap

³ Bu istatistik verilerinin sayısal ifadesinde, algılama kusuru doğmaması bakımından, şöyle bir ifade tercih edilse daha iyi olurdu: *“Toplam 675 öğretmenden 15’i yılda 10 kitaptan fazla kitap okuduğunu, 510’u hiç kitap okumadığını, 150’si ise 1-10 arası sayıda kitap okuduğunu ifade etmişlerdir. Toplam sayı içinde hiç kitap okumayan öğretmenlerin oranı %75 olmaktadır.”* (M. Öcalan)

okumadım” cevabı % 4.6; bir kitapla beş kitap arası kitap okuyanların oranı % 46.1, altı kitapla on bir kitap arası kitap okuyanların oranı % 38.5, on ikiden çok kitap okuyanların oranı % 10.9 çıkmıştır. Bu sayısal değerler, üniversite gibi eğitimin en uç noktasındaki gençliğimizin kabaca % 50.7’sinin okumadığını ifade eder.

Öğretmen, öğrenci, ebeveyn, okuma-yazma ediminin üç temel muhatabıdır. Bir bütün olarak ifade edilen okuma-yazma-dinleme-konuşma becerisinin üç muhatabı okuma yönünden yukarıda verilen istatistik sonuçlarındaki durumda iseler, becerinin diğer yönlerine bakmaya bile gerek yoktur aslında. Zira okuma alışkanlığı ve becerisi olmayan bir toplumun yazma, konuşma becerilerinin gelişmesi de beklenemez. Belki de sadece “dinleyici” bir toplum oluşumuzun kodları burada yatmaktadır. Göktürk, okuma- yazma edimini; “*Kâğıt üzerindeki bir takım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, sözcük dizileri, anlamlar çıkarabilme, kendi istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üzerine dökebilme becerisi*” şeklinde tanımlamaktadır. (Göktürk 1989: 45- 46) Şüphesiz ki bu tanım, bu önemli becerinin en temel ve en alt düzeyini ifade etmektedir. Odabaş ve arkadaşları ise aynı edime metnin oluşturulması aşamasını ve algı kavramını da katarak; “*Dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreç.*” (Odabaş vd. 2008: 3) şeklinde bir tanım getirmektedirler. Bu ikinci tanım ise, okuma ediminin beceri düzeyinde kazanılmış olmasını gerekli gören bir anlayışı ifade etmektedir. Bu beceriyi kazanmış okuyazar tiplerinden; İşeri’nin tanımladığı, “*Okumaya çalıştığı metnin öncelikle kod’unu çözecek, sonra metnin ana konusunu belirleyerek metni anlamlandırıp kendi bakış açısına göre yorumlayacak, eleştirecek ve metinle konuşur duruma gelecek bir okur tipi*”ne (İşeri 1996) ulaşmak hedeflenmelidir. Bu hedefe ulaşma isteği, toplumun eğitimli katmanlarından başlamak suretiyle toplum tabanına yaygınlaştırılmalıdır.

3. Karne Notlarımızdan Çıkarsamalar:

Okuma durumumuzu ortaya koyan yukarıdaki araştırma sonuçları ve tespitlere göre şunlar söylenebilir:

3.1.) Okuma ediminin etik, estetik düzeyli bir toplumsal zevk seviyesine çıkarılması gerekmektedir. Böylesi bir zevkin toplum tabanına yaygınlaştırılması zor ve zaman alıcı olsa da bu çabadan vazgeçilmemelidir. Metin kodlarını çözebilecek, anlamlandırıp algılayacak, eleştirel okuyabilecek okur tiplerinin çoğaldığı toplumlardan biri olmamız; tespit, tahlil, tahmin, tedbir, tefekkür kapılarımızı açacak bir toplumsal yapıyı oluşturmamızı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda tercih ve takdimlerimizi de isabetli yapmamıza zemin hazırlayacaktır

3.2.) Durumun vahameti bizleri yıldırmmalı, hedeflenen nitelikli edimlerle donatılmış bir yapı oluşturmak için eksiklerimizi gidermek amacıyla

eğitlimcilerimiz başta olmak üzere; bu zevki toplum tabanına yaymakla görevli her birey, birim, kurum, kuruluş, örnek gayretler içinde olmalı ve herkes ortaya çıkan tablodan gereken dersi çıkararak üstüne düşeni yapmalıdır.

3.3.) Eğitim öğretim süreci sonunda görmeyi arzuladığımız nitelikli insan tipi yetiştirme ihtiyacı hemen herkes tarafından vurgulanmaktadır. Bu süreçle ilgili sorunlar biteviye dile getirilmekte ve sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri de sunulmaktadır. Fakat, önerilerin hayata geçmesi ne yazık ki gerçekleşmemektedir.

“Anadil eğitimi ve anadilin kullanımı en ciddi sorun olarak ele alınmalı ve ilköğretimden yüksek öğretime kadar dil bütün yönleriyle iyi öğretilmeli.”, *“Sözlü ve yazılı anlatım konusuna gereken önem verilmeli, bu yolda gelişmeyi sağlayacak çok önemli bir etken olan okuma alışkanlığı yaratacak yöntemler uygulanmalı; çocuklara ve gençlere ders kitabı dışında okuma olanağı da yaratılmalıdır.”* (Aksan 1993:202) Aksan hocadan alıntılıdığımız “-mAll” gereklik kipinde çekimlenmiş fiillerle dolu önerilerin sayılması mümkün değildir. Eğitimle ilgili bilimsel ve idarî toplantıların hemen hepsinde dile getirilen, bütün paydaşlarca itirazsız kabul edilen fakat bir türlü uygulamaya geçirilmemiş binlerce öneri, ya ilgililerin masalarında ya da arşivlerde okunmadan, incelenmeden ve de gereği yapılmadan beklemektedir. Sorunlar belli olduğuna ve çözüm önerileri de sunulduğuna göre, önerilerin uygulanabilirlik analizleri yapılmak suretiyle hayata geçirilmesinde ihmalkârlık gösterilmemelidir.

3.4.) “Uğraş, sanat, alışkanlık, işlenmiş algı, etkinlik..” gibi çok değişik anlamlandırmalara muhatap olan okuma edimi, sözün “Sanat” kabul edilmesi halinde -ki öyledir- Göktürk’ün; *“Bir sanat yapımın, bir tarihsel kültürel bağlamda, alıcının beklentisiyle de ilişkili olarak kavranışı.”* (Göktürk 2007: 149) şeklinde tanımladığı “Alımlama” ve doğal olarak da “Alımlama estetiği düzeyine çıkarılmalıdır. Oysa bu önemli sanatın estetik yönü, okuma edimini doğrudan ilgilendiren yüksek öğretim kurumlarımızdaki bölüm ve birimlerimizin hemen hiçbirinin programında, konu başlığı olarak dahi yoktur.

3.5.) Bu kapsamda değerlendirilen okuma ediminden söz ederken alımlamanın sağlıklı yapılabilmesi için *anlambilim, bağlam, ön alan- art alan (yüzey yapı-derin yapı), metin çözümlemesi...* gibi kavramların da bu beceriyi kazanmak ve kazandırmakla yükümlü paydaşlarca, asgarî düzeyde de olsa, bilinmesi gerekmektedir. Zira sözün sadece görüngüsünü ya da klasik sözlüksel anlamını bilmek, okumanın sonunda elde etmeyi amaçladığımız algılama ve anlamlandırma için yeterli değildir. Okuma öğretimi ve okuma modelleri ile ilgilenen bilim insanlarının üzerinde durdukları okuma becerisi, çok yönlü ve karmaşık bir edimdir. Toplumsal ve

kültürel yapı kodlarından, bireysel fiziksel yapıya; yazarın ifade tarzından, okurun bilgi birikimi, deneyim ve alışkanlıklarına; metin türlerinden, okuma biçimlerine kadar pek çok etkenin şekillendirdiği okuma edimi hakkında sadece “şu yöntem doğrudur” demek, mümkün değildir. Ancak, “*anlamayı doğurmayan bir okumanın anlamsızlığını*” söylemek her zaman mümkündür. Bu sebeple, okuma edimi konusunda gösterilen bütün çabaları, çeşitli metin türlerine ve bireysel farklılıklara göre bireyin anlama düzeyini en iyi hâle getirebilecek değişik yöntemler ve modeller bulmaya yönelik çabalar olarak görmek gerekir. Kuzu’nun ele aldığı “*Etkileşimsel Model*” (Kuzu, 2004)⁴, Nurettin Özdemir’in geliştirdiği *AHOT* (Anlayarak Hızlı Okuma Tekniği) ve Aktif Okuma Teknikleri, aslında 1940’lı yıllardan beri Batı ülkelerinde uygulanan fakat bizde Mustafa Ruşen tarafından *ÇHO* (*Çok Hızlı Okuma*) yöntemi adıyla geliştirilen ve yeni yeni uygulama alanı bulan Hızlı Okuma Tekniği (Richaude vd.1974), Yılmaz Özakpınar’ın geliştirdiği *Etkin Okuma* (Özakpınar 1998), Keçik ve Uzun’un çalışmalarında söz ettiği *İç Doğrultulu, Dış Doğrultulu, Etkileşimsel Model ve Şema Modeli* gibi modeller (Keçik ve Uzun, 2002; 127-131)⁵, SAÜ Eğitim Fakültesi öğretim üyelerimizden Yrd. Doç. Dr. Mehmet Özdemir tarafından geliştirilen ve henüz bir makaleye dönüştürülmemiş *Olay Odaklı Okuma Yöntemi* ve bu alanla uğraşan bilim insanlarının ortaya koyduğu *Özne odaklı, simge odaklı okuma* gibi yöntemler bu cümledendir.

4. Neden Yükleme ve Yüklemin Aldığı Çekim Ekleri Odaklı Okuma Yöntemi?

Okuma ve anlama eyleminde yukarıda sözü edilen yöntemlerin fayda zarar dökümünü yapmak, bu çalışmanın amacı değildir. Bu çalışma; “*Daha iyi anlamaya yönelik daha iyi bir okuma nasıl yapılabilir?*”, “*Türkçenin cümle yapısı bu konuda yardımcı olabilir mi?*”, “*Ortaya konulan yöntem ve teknikler, cümleyi ne kadar merkeze alıyorlar?*”, “*Cümle merkezli bir okumada hangi unsurdan hareket edilirse, daha iyi bir anlama sağlanabilir?*”...gibi soruların yönlendirdiği bir arayış sonucunda ortaya çıkmıştır.

Anlam ve bağlamın bütünü algılamadaki önem ve işlevi üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. 1957’de N. Chomsky’nin *Syntactic Structures* adlı

⁴ Metni anlamlandırma sırasında metin yüzeyindeki dilsel, dilbilgisel düzenlemeyi işlemleyerek dünya bilgileriyle (yaşam deneyimi, artalan bilgisi, zihinsel şemalar) etkileşime soktuğunu kabul eden model.

⁵ **İç Doğrultulu Model:** Okuma ediminin harflerden başlayarak ses, sözcük, tümce ve metin düzenlemesine çıkan aşamalı bir süreç olduğunu benimseyen model.

Dış Doğrultulu Model: Harf, ses ilişkisinden çok insanın sahip olduğu bilgi kaynaklarını ön plana çıkaran ve okumayı okurun kestirimlerinin yönlendirdiğini ileri süren model.

Etkileşimsel Model: İç doğrultulu ve dış doğrultulu yaklaşımı birleştiren, anlamının değişik bilgi kaynakları arasındaki etkileşimle gerçekleştiğini öne süren model.

Şema Modeli: Okurun sahip olduğu dünya bilgisinin; bilginin yorumlanması, alınılması ve depolanması sırasında üslendiği işlevleri açıklamaya çalışan model.

kitabıyla ortaya atılan üretken dilbilgisi kuramı, cümleden hareketle “*her dile uygulanabilir evrensel dilbilgisi ilkelerine ulaşmak*” amacındaydı. (Aksan 1999; 143, vd.) Kuram, dillerin farklılıklarından kaynaklanan farklı cümle, bağlam ve anlam yapıları sebebiyle, amacına ulaşamamıştır. Başlangıçtan bu güne kuramda yapılan eklem ve düzeltmeler oldukça fazladır. Bu düşüncenin lehinde, aleyhinde yapılan pek çok çalışma, kuramı içinden çıkılmaz bir hâle sokmuş olmasına rağmen, kuram faydalanılabilir birçok kapının açılmasına da zemin oluşturmuştur.

Nitekim; Chomsky’nin ortaya attığı kuram, zamanla sadece söz diziminin merkeze alındığı ve anlamın yeterince önemsenmediği şekle bürünmüş; fakat gelen eleştirilerin de katkılarıyla geliştirilerek, özellikle kuramcının Aspects adlı eserinden sonra, yorumlayıcı anlambilimsel (*interpretative semantics*) bir “standart model” hâline getirilmiştir (Aksan age; 144). Bu çalışmada, Chomsky’nin standart modelinin ve buna karşı olan Lakoff, Mc Cawley, Ross gibi dilbilimcilerin ortaya attığı tümce temelini salt anlama dayandıran üretken anlambilim (*generative semantics*) ilkelerinin ayrıntıları da konu edilmeyecektir.

Hareket noktası olarak ele aldığımız cümle/tümce anlam biriminin en önemli iki unsuru özne ve yüklemdir. Yüklem, çoğu kez taşıdığı kişi eki vasıtasıyla özneyi de içermesinin yanında, cümlenin olduğu kadar, metnin de anahtarı durumundadır. Cümlenin diğer unsurları yüklemle doğrudan bağlantılıdır. Türkçenin cümle yapısı ve bu yapının içerdiği unsurlar, bu unsurların adlandırılmaları ve cümle tahlili konularında, diğer pek çok konuda olduğu gibi, hâla tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. (Tartışmalar için, TDK Gramer Kolu tarafından düzenlenen Türk Dilinin Gramer Sorunları başlıklı toplantılara ait tartışma ve tebliğ kitapçıklarına bakılabilir.)

Türkçe cümle yapısında *Özne+Tümleç+Yüklem* öge sıralamasının varlığı, asgarî mutabakatın olduğu hususlardan biridir. Asıl unsurların sonda, yardımcı unsurların başta yer alması da Türkçenin söz dizimi ile ilgili mutabık kalınan kurallarındandır. Bu mutabakatlar gereğince Türkçe cümlelerde temel yargı unsuru olan yüklem, nazım türü ve devrik cümleli anlatım tercihleri dışında, cümle sonunda yer alır. Yüklem, cümlenin yargı bildiren unsurudur ve eksiltili ifadeler ya da kesik cümleler gibi yüzey yapılarında yüklemsiz görüntülerine rağmen yüklemsiz sayılamayacak yapıların dışında, mutlaka cümlede bulunan bir unsurdur. Bu sebeple yüklemsiz bir cümle yoktur. Yüklem, gerek doğrudan eylem biçiminde, gerekse ek eylem [+DIR < (Etü.)tur-] biçiminde cümlenin yargı yükünü omuzlayarak en önemli icracı sıfatıyla söz diziminde yer alırlar.⁶

⁶ Yüklemün türüne göre cümle çeşitleri başlığı altında yapılan sınıflamalarda genel kabulde isim ve fiil cümleleri ayrımı yapılmaktadır. Bizce de, “Bugün hava güzel (dir).” yapısı, eksiltili dahi olsa, fiil cümlesi sayılmalıdır. “Okula gelir, sınıfa girer...” örneklerinde şahıs eklerinin yokluğu, şahsın yokluğu anlamına gelmediği gibi bu yapılarda da ek eylemin yokluğu, hüküm üstlenen ek eylemin yokluğu anlamına gelmez. Yüklemde, eylemin ek eylem

Yüklemlerin cümleyi oluşturmadaki bu önemli rolleri, cümlede pek çok unsuru doğrudan ya da dolaylı istemeleri veya içermeleri, onların sözdizimi bakımından değerliliğini (Valenz) artırır. Yüklem, sadece cümlenin değil cümlelerin de bağlam, uyum ve anlam bütünlüklerinde önemli rol oynarlar. Metinlerin bütünlüğü, anlaşılabilirliği, algılanabilirliği ve yorumlanabilirliğine cümlelerdeki yüklemlerin yaptığı katkı göz önüne alındığında niçin yüklem odaklanıldığı daha iyi anlaşılacaktır. Yüklem bu belirleyici nitelikleri, yüklem ve yüklem aldıkları eklere odaklanan bir okuma yöntemini araştırmaya yönelmiştir. Yüklemi odağa aldığımızda, yüklem türüne göre cümle çeşitleri konusundan, yüklem aldıkları çekim eklerinin (kip/zaman, şahıs ve çokluk) nitelik ve işlevlerine; fiilimsilerle kurulan cümlelerin oluşturduğu cümle yapımızın adlandırılmasından (basit/birleşik), “*kök ve ek biçimbirimlerin birleşmelerinin söz varlığı içinde mi gerçekleştiği, yoksa söz dizimi bileşenince mi bu görevin üstlenildiği*” (Göksel 1997; 13-23) hususuna varıncaya kadar tartışmalar yığınının da içine girdiğimizin farkındaydık. Klasik dilbilgisi bilgilerinden anlam bilim, söylem çözümlemesi, metindilbilim konularına varan bir alanla doğrudan ya da dolaylı ilgili olan böyle bir konuda söylediğimiz pek çok husus, konunun tabiatı gereği eleştiriye ve katkıya açıktır. Bunlarla birlikte, dil çalışmalarında temeli Amerikalı dilbilimci Harris’le atılan cümleden büyük unsurların (söylem =discourse, metin=text) irdelendiği metindilbilimi açısından cümlenin ve cümlenin yükünü omuzlayan yüklem iyi bir odak ve isabetli bir hareket noktası teşkil edeceğini düşünüyoruz. Özellikle Türkçe gibi cümle omurgası yüklem bina edilmiş ve bağıntılayanların çoğunu yüklem ve yüklem taşıdığı çekim unsurları vasıtasıyla fark edebileceğimiz bir dil için yüklemden hareket etmek, aynı zamanda metni oluşturan diğer sözcükler arasındaki bağdaşıklığı kavramaya da yardım edecektir. Nitekim, Aydın da makalesinde eylemlerin sözdizimsel yapıda belirli sayıda üyeyi gerektirdiği ve bu üyelere belirli görevler yüklediğinden söz ederek eylemlerin cümledeki belirleyici işlevlerine değinmektedir. (Aydın, 2004:3) Aslında bu düşünce yeni de değildir. Zira XX. Yüzyılın ikinci yarısından sonra beliren dilbilim akımları, eylemin önem ve gücünü ortaya koymuşlardır (Aksan 1999; 157 -158). Aksan’ın aynı yerde ifade ettiği *bağımlılık dilbilgisi* (Fr. grammaire de dépendences) de, cümlede eylemin temel işleri yüklediği görüşünü benimseyen *değerlilik dilbilgisi* (Alm. Valenzgrammatik) de cümlede yüklem bir anahtar rol oynadığı fikrine dayanıyor. Üstünova da cümlenin temel iki unsuru olarak özne ve yüklemi ele almaktadır (Üstünova 2000). Hem yüklem kendisi hem de bünyesinde barındırdığı çekim ekleri üzerinden cümlenin yüzeysel yapısına ve derin yapısına büyük bir oranda ulaşma imkânı sağlaması, yüklem değerliliğini de artırmaktadır. Bizim yaptığımız; Charles j. Fillmore’un cümleyi

olarak yer alması ise o cümleyi yüklem türü bakımından fiil cümlesinden başka bir cümle türüne çevirmez.

olumsuzluk, zaman, kip gibi kiplik ögeler ve önermeden oluşturduğu formüle (Aksan age: 159), şahıs ve çokluk eklerini ilave ederek bu biçimbirimlerle birlikte yüklem algı ve anlamaya varan bir boyutta nirengi noktası olarak değerlendirilebileceğinden ibarettir. Söz konusu edilen biçimbirimlerden zaman ekleri üzerinde duran Sözer, doktora tezinde Çağdaş Almanca'da Koşul ilişkilerine değinirken Türkçedeki -MIŞ, -DI ve -(I/A)r eklerinin bağlamsal olarak cümle anlambilimi açısından önemine vurgu yapmaktadır. (Sözer 1979:9-27; 1983)

5. Yükleme Odaklanmanın Göz Sıçramaları ve Anlayarak Okumaya Fayda Sağlayıp Sağlamayacağı Hususu ve Uygulama:

Çeşitli göz temrinleri vasıtasıyla aktif görme alanının genişletilmesi, hızlı okuma becerisinin kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır. (Bkz.: Ruşen 2008; s.77 vd.) Türkçenin cümle yapısı bakımından yüklem izah edilmeye çalışılan önem ve işlevi yanında, göz sıçramalarında sıçrama aralığı olarak alınmasının da faydalı olacağını düşünmekteyiz.

Hızlı okuma ile ilgili kaynaklarda göz sıçramasını geliştirmek üzere verilen alıştırmalardan bir kısmı, (tıpkı okuma yazma öğretimi için kullanılan, tümünden gelim/ tüme varım metodlarındaki uygulamalarda olduğu gibi) fayda, zarar hususunda tartışmalı idi. Örneğin aşağıya bir parçasını aldığımız alıştırmada koyu yazılan satır başı ve satır sonu söz/hece kısımları gözün satırı bütün olarak algılaması (göz sıçrama aralığını genişletmek amacıyla) bakımından renklendirilerek şöyle dizilmiştir:

**“Bir gazeteci 102 yaşındaki bir adamla
röportaj yapmak üzere evine gider. Gazeteci
yaşlı adama ilk olarak bu kadar uzun yaşa-
masını neye borçlu olduğunu sorar. Bekledi-
ği cevap, hiç sigara içmedim, kendimi yorma-...”**

(Baran-Sözcüer 2006; 80)

Yukarıya bir parçasını aldığımız örnekte gözün satırı bütün olarak algılaması amaçlanmıştı.. Ancak bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik bu ve benzeri örnekler, anlamlı okumaya engel teşkil edecek niteliktedir. Aynı kaynaktan aldığımız şu örnekte de göz sıçramasını sağlamak üzere, renklendirilerek gruplanmış (metinde koyu yazılmış) kelimeleri toplu algılatmak amaçlanmıştır:

**“Fatih Sultan Mehmet, Trabzon seferinden dönmüş
ve bu seferin yorgunluğunu atmak için ava çıkmıştı.
Avlanırken karşısına bir dilenci çıktı.
Fatih'i karşısında bulan dilencinin sevinci görülmeye
değerdi...”**

(Baran-Sözcüer, age; 118)

Örneklere gösterilmeye çalışılan şekliyle göz sıçramasını sağlamada istenenin bir kısmı gerçekleşse bile, benzer alıştırmalarla anlamlı okuma sonucunu elde etmek mümkün gözüküyor. Kitabın içinde yer verilen

yazım kuralları yanlışları içeren örnekler de buna katılırsa (Bkz. Baran-Sözcüer, s.119), yapılan alıştırmaların faydadan ziyade zarar getirebileceğini söylemek mümkündür.

Göz sıçramalarını genişletmek ve bir bakışta görme algısını geliştirmek bakımından tercih edilen benzer alıştırmalar oldukça farklı şekillerde tanzim edilmiştir. Bu alıştırmalar, okunan metnin türüne göre değişebilmektedir. Örneğin gazete, dergi sütunlarını okuma ile bilimsel bir yazımın okunması ya da öykü türünün okunması arasında farklılıklar vardır. Bir sütun okuması esnasında (S), (Z) harflerinin çizim doğrultularında göz gezdirmeli okumaların sağlayacağı algı sınırı ile bilimsel bir yazımın okunması esnasında aynı tarzda bir okumanın sağlayacağı algı sınırı aynı değildir ve elde edilecek fayda da doğal olarak aynı olmayacaktır.

Metin okumalarında göz sıçrama aralıklarının geliştirilmesi okuma hızını artırmak bakımından dikkate alınmak zorundadır. Ancak bu hız artırılırken, okumanın anlamlı okuma boyutu gözden ırak tutulmamalıdır. Verdiğimiz örneklerin dışında da hızın, anlama tercih edildiğine ilişkin bir izlenim elde etmemiz, anlamı gözden ırak tutmayan bir okuma yöntemi araştırmamıza yönlendirici olmuştur.

Bu araştırma için, tamamını makalemizin sınırları genişlemiş olduğu için veremediğimiz, H. Nihal Atsız'ın Ruh Adam romanından alınmış 430 kelime bir kesit kullanıldı. Bu metin, yirmişer kişilik iki gruba (bir grubun metni düz metin, bir grubun metninde yüklem koyu yazılmış biçimde) dağıtıldı.

(A GRUBU): *Selim'in sarhoşluğu geçmişti. Bir aralık arkadaşına dikkatle bakınca üstünde apoletleri sökülmüş yüzbaşı elbisesi olduğunu görerek büyük bir acı duydu.../* **B GRUBU):** *Selim'in sarhoşluğu geçmişti. Bir aralık arkadaşına dikkatle bakınca üstünde apoletleri sökülmüş yüzbaşı elbisesi olduğunu görerek büyük bir acı duydu...)*⁷

Metnin iki farklı şekilde gruplara dağıtılmasındaki amaç, yüklem belirginleştirildiği metin ile diğeri arasında okuma hızı ve anlama bakımından fark olup olmayacağını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla; önce bu metinler üzerinde öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayıları bakımından bir ölçüm yapıldı. Öğrenciler, dağıtılan metinleri okumaya aynı anda başladılar ve aynı anda bitirerek bir dakikada okudukları kelime sayılarını işaretlediler. Gruplarda kişi başı okunan kelime sayıları toplanarak grup üye sayısına bölündü, kelime /dk. cinsinden ortalama okuma hızı belirlendi. Aynı metinler, aynı gruplara tamamı okunmak üzere tekrar dağıtıldı. Gruplara 5 dakika süre verilerek ellerindeki metnin tamamını okumaları istendi. Okuma sonunda her gruba 10 soruluk anlama testi uygulandı. Öğrenci başına doğru cevap sayıları toplanarak gruptaki birey

⁷ Metin kesiti Mustafa Ruşen'in Hızlı Okuma adlı kitabının 275-276. sayfalarından alındı.

sayısına bölündü. Ortalama doğru cevap sayısı ve anlama oranı puanları tespit edildi. [Anlama Oranı (AO) = (“Doğru Cevap Sayısı” / “Toplam Soru Sayısı”) x 100]⁸

6.) Uygulama Sonuçları:

6.1- Okuma hızı ortalaması bakımından; yüklemi belirginleştirilmemiş grubun okuma hızı ortalaması, yüklemi belirginleştirilmiş metni okuyan grubun okuma hızına göre daha düşük çıktı (A: 110, B: 124). Okuma hızı ortalamasının yüklem belirlenildiği metni okuyanlarda yüksek çıkması, aynı zamanda göz sıçraması bakımından da bu uygulamanın fayda sağladığını düşündürmektedir.

6.2- Anlama oranı bakımından da okuma hızına paralel bir şekilde, yüklemi belirginleştirilmemiş metni okuyan grubun anlama puanı daha düşüktü (A:4/10X100=40; B: 6/10X100=60).

6.3- Her iki grubun gerek hız gerekse anlama puanları bakımından belirlenmiş ortalamalardan daha düşük olduğu tespit edildi.

6.4- Gerek okuma hızı ortalaması, gerekse anlama puanları bakımlarından yüklemi belirginleştirilmiş metni okuyanların ortalamalarının diğerlerine göre yüksek çıkması, kısmi olarak bir metin okumada yüklemden hareket etmenin ya da yüklem odaklanmanın fayda sağladığını gösterir.

6.5- Grupları oluşturan bireylerin bireysel farklılıkları (okuma ve anlama becerilerinin farklı olabileceği) göz önüne alınırsa, bu durumun sonucu etkileyeceği hesaba katılmalıdır.

6.6- Yüklemi belirleme ve belirginleştirme işinin tarafımızdan yapılmış olması, yüklemi belirginleştirilmemiş metinle denenen grubun aleyhine bir durum oluşturur. Bu sebeple okuma hızı farkı ve anlamaya etki konusunda bu belirlemenin sonuçlara yansıdığı üzere bir katkısı varsa, bu durum ölçümün güvenilirliğini zedelemiş olur. Asıl ölçüm, yüklemi oluşturan söz ya da söz gruplarının da okuyucu tarafından ayırt edilmesiyle yapılması şartına bağlıdır. Bunun ise asgari bir cümle ve dil bilgisine sahiplik gerektirdiği unutulmamalıdır.

6.7- Çalışmada yüklem odaklanmanın, anlayarak okuma edimine fayda sağlayıp sağlamayacağını araştırılmasından öte yüklem aldıkları çekim eklerinin (*zaman ekleri, kip ekleri, şahıs ekleri, çokluk ekleri*) metni çözümlemede hangi oranda yardımcı olduğunun araştırılması da hedeflenmiştir. Bu maksatla; her iki tarzda okuma ve anlama ölçümleri yapılan gruplarla şöyle bir çalışma daha yaptırılmıştır:

6.7.1. Her iki gruba yüklem üzerinde açıklayıcı çalışmalar yapıldıktan sonra, yüklemden hareket edilerek, cümlenin ve cümlelerden oluşan metnin analizi yaptırıldı. Örneğin: “*Selim'in sarhoşluğu geçmişti.*” Şeklindeki cümlenin yükleminden hareketle yüklem ve yüklem bağı cümle unsurlarının değerlilikleri şu şekilde belirtildi:

⁸ http://hizliokumatesti.com/okumahizi_anlamaorani.asp

Cümle: “*Selim'in sarhoşluğu geçmişti.*”

Yüklemi: Geçmişti⁹

geç-: Fiil kökü, **-mİş:** Duyulan geçmiş zaman eki, **+DI:** Hikâye eki

Bağımlıları/ istemi/ Valens değeri/ değerliliği:

Zaman: (Yüklem üzerinde)

Özne: “*Selim'in sarhoşluğu*” (Cümlede)

Cümle: “*Bir aralık arkadaşına dikkatle bakınca üstünde apoletleri sökülmiş yüzbaşı elbisesi olduğunu görerek büyük bir acı duydu.*”

Yüklemi: Duydu.

duy-: Fiil kökü,

-DI: Görülen geçmiş zaman eki (yüklem üzerinde.)

Bağımlıları/ istemi/ Valens değeri/ değerliliği:

Öznesi: **Selim** (Yüklemde: Ø, istemi: 1. Cümle; 2. Cümle, 1. Cümleye bağımlı),

Belirtisiz nesnesi: **Büyük bir acı** (Cümlede sıfat tamlaması şeklinde,)

Zarf tümleci: “*Bir aralık arkadaşına dikkatle bakınca üstünde apoletleri sökülmiş yüzbaşı elbisesi olduğunu görerek*” (Cümlede, zarf fiil grupları halinde)

6.7.2. Yukarıda örnekleri verildiği üzere metnin yüzey yapısı ve derin yapısı mümkün olduğunca irdelenerek, yüklemeler arasındaki ilinti vasıtasıyla metindeki bağdaşıklıkla da dikkat çekildi. Yüklemelerdeki zaman eklerinin metnin bütünlüğünü oluşturmada ve metindeki acıcılığı gerçekleştirmede nasıl bir öneme sahip olduklarına dikkat çekilince, metnin algılanma ve yorumlanmasının daha da kolaylaştığı gözlemlendi.

6.7.3. Daha önce ifade edilen denek gruptaki bilgi zemin boşluğu sebebiyle metinde geçen; “*Tanrıkut'un ordusunda iken suçu bir anda işlemiş. buyruğu yerine getirmediğin için idam olunmuşsun.*” gibi mutasavver bir sıralı cümlede gerek cümlelerin yüzeysel tahlili, gerekse derin yapısının irdelenmesinde “anlamama derecesinde” bir zorluk çekildiği belirlendi. Bu tip anlam bakımından birbirine bağlı, yüklemelerindeki biçim birimsel yapıları ve çatıları farklı anlatımlarda anlama zorluğu doğmasını da zikredilen gerekçe sebebiyle anlamak mümkündür.

6.7.4. Yüklemelin taşıdığı eklerle ilgili temel sıkıntılardan biri de yüzey yapıda veya derin yapıda “zaman kaymaları” başlığı altında epeyce işlenmiş bir konuyla ilgilidir (Demircan 1977: 108). 6.7.3'te örneklemediğim

⁹ Burada Türk dilinin önemli bir tartışma konularından birini ihtiva eden ve genel olarak “Fiil çekimi” özel olarak da bu kategorinin “Basit/Birleşik” çekim olup olmadıkları, kip- görünüş eki farklılıkları, fiillerde bitimlilik ve süregenlik konularına dair tartışmalara girmektense, yaygın gencl kabullere göre bir yol izlemek tercih edilmiştir. Zira uygulama alanımızdaki öğrencilerin bilgi düzeyleri buna imkân verecek nitelikte değildir. Bu konuda geniş bilgi ve tartışmaların irdelenerek sonuçlandırılması hususunda bilgi edinmek için Zikri TURAN'ın kaynakçada verilen mufassal makalelerine bakılmalıdır.

cümlelerde görülen “*olunmuşsun*” tarzındaki görünüşü (aspekt)ve kılıcı farklı cümleler de anlaşılmakta zorluk çekilen cümlelerdi. Son cümle olarak yüklemden hareketle bir metnin okunmasında pek çok faydanın temin edileceği tespit edilmiş oldu. Ancak bu yapılan çalışmanın, kat’i sonuçlara sahip bir bilimsel tez olmadığını ifade etmekle birlikte; geliştirilebilir, faydalı bir araştırma ve uygulama çalışması olduğunu söylemeliyim.

KAYNAKLAR:

- AKAY, Hasan (2009)**; ‘*Okuma’nın Yeniden Okunması: bile bile okumak - ile bile Okumak*’ Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/3 Spring
- AKÇATAŞ, Ahmet**; “ *Türkçede Cümle Düzeyinde Zaman Üzerine Bir İnceleme*” Türk Dili Dergisi, TDK Yay., S.645
- AKSAN, Doğan (1993)**;Türkçenin Gücü , İstanbul, Bilgi Yayınevi.
.....(1999); *Anlambilim*, Engin Yay., İstanbul
- AKTAŞ, Şerif; Osman Gündüz, (2004)**, *Yazılı ve Sözlü Anlatım, Kompozisyon Sanatı* Akçağ Yay., Ankara.
- Akyol, Hayati (1998)**; “*Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi*”. Selçuk Üniversitesi, Konya, VII Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, cilt 1. Sh. 677-684.
- AYDIN, Özgür(2004)**; “*Türkçe Zarf Tümceciklerinde Özne Konumu*”(*The Subject Position in the Adverbial Clauses*). *Dil Dergisi*, 124, 7-17
- AYTAŞ, Gıyasettin (2005)**; “*Okuma Eğitimi*” Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 3. Cilt, 4. Sayı, s.461-470 .
(http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/461-470.pdf)
- Bamberger, Richard (1990)**; *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, (Çev. Bengü Çapar)Ankara, Kültür Bakanlığı Yay.
- BARAN, Ziya, Nursevim SÖZCÜER (2006)**; *İlköğretim İçin Anlayarak Hızlı Okuma*. Bilgivizyon Yay., İzmir.
- ÇAYCI, Barış; Mehmet Kaan DEMİR(2006)** “*Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2006, 4(4), 437-456
- CELENK, S. (1992)**. “*Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (8).s.370.
- DEMİRCAN, Ömer (1977)**; “*Türkiye Türkçesinde Kök-Ek Birleşmeleri*”, TDK Yay., Ankara.
- GÖÇER, Ali (2007)**; “*Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Say :23 Yıl:2007/2 (17-39 s.)
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978)**, *Türkçe ve Yazın Eğitimi* Kadioğlu Matbaası , Ankara.

GÖKSEL, Aşlı (1997); “Chomsky’ci Kuramda Biçimbirimler ve Biçimbilimin Yeri” Dilbilim Araştırmaları,(Haz. K. İmer vd.) Kebikeç Yay., Ankara, s. 13-23.

GÖKTÜRK, Akşit (1989) *Sözün Ötesi*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

..... (2007); *Okuma Uğraşı*, YKY, İstanbul.

GÖZÜTOK, F.Dilek (2003); “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları” *MEDergisi*, Sayı 160, Güz 2003

GÜNAY, V. Doğan (2003); “Liselerdeki Yazın Eğitime Yeni Bir Yaklaşım”, *Metin Bilgisi, İstanbul, Multilingual Yayınları*.

İŞERİ, Kâmil (1996); “Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi”, *Dil Dergisi*, Ankara, TÖMER Yayınları, sayı: 70, s.5-18..

KAVCAR, Cahit; Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever (1998), *Türkçe Öğretimi* Engin Yayınevi, Ankara.

KEÇİK, İlknur; Leyla Subaşı Uzun (2002), *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Anadolu Üniv. Yay., Eskişehir.

KUZU Tülay Sarar (2004); “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1 ss 55-77

KUZU Tülay Sarar; İpşiroğlu, Z. (1993) *Okumayı Öğretme*, İstanbul, Cem Yayınevi.

ODABAŞ, Hüseyin; Z.Yonca Odabaş; Coşkun Polat(2008); “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği”, *Bilgi Dünyası* 2008, 9(2):431-465

ÖZAKPINAR, Yılmaz (1998) *Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları*, Epsilon Yay., İstanbul.

RAZI, Salim (2008) *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*, Kriter Yayınları, İstanbul. 196 s.

Richaude François, Michel Gauquelin, François Gauquelin (1974); *Methodé de Lecture Rapide (Hızlı Okuma Yöntemleri)* Çev. A. Sarp, Ankara Basım ve Ciltevi Yay.

RUŞEN, Mustafa (2008); *Hızlı Okuma*, Alfa Yay. İstanbul (25. Basım).

SEVER, Sedat (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme Anı* Yayıncılık, Ankara

SOYSAL, Özer. (1998). “Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine”, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi* 3 (1): 46-51.

SÖZER, Emel (1979); *Türkçe ve Almanca’da Kip- Zaman: Bağlam* No: 1, 9-27 (*Aksan, agy. Aktarmadır.*)

.....(1983) ; *Çağdaş Almanca’da Koşul İlişkileri*, Doktora Tezi, İÜ Edebiyat Fakültesi Yayını.

ŞAHİN, Mustafa (2009); "*Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi*" Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research, Volume 2 / 8 Summer 2009).

ÜSTÜNOVA, Kerime (2000); "*Türkçede Asıl Unsurlar: Özne ve Yüklem*" Türk Dili Dergisi S. 582, Haziran 2000, s. 489-497.

TURAN, Zikri (2006); "*Türkçede Basit/ Birleşik Çekim Ayırımıyla Sembolleşen Fiil Çekiminin Problemleri*" Journal of Turkish Studies- Türklük Bilgisi Araştırmaları Dergisi-volume 30/III, Harvard Universty , Orhan Okay Özel Sayısı III.

.....(2008) "*Gösterme Sıfat Fiili*", Ahmet Bican Ercilasun Armağanı, Akçağ Yay. İstanbul. S. 235-251.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

**FRANZ GRILLPARZERS "DER ARME SPIELMANN" IM
LICHTE VON ARTHUR SCHOPENHAUERS
LEBENSPHILOSOPHIE**

Yrd. Doç. Dr. Kenan ÖNCÜ* - Öğr. Gör. Florian HERTSCH -
Okt. Aylin SEYMEN*****

Özet

İnsan hep sürekli değişim ve yenilik peşinde olmuştur. Bu önlenemez eğilim diğer bütün alanlarda olduğu gibi edebiyat alanında da gözlemlenmektedir. Bu sempozyumun ana başlığında da yer alan yenilik olgusu, bugünlerde edebi kalitenin önemli ölçütlerinden biri olarak görülmektedir. Bu belkide başlangıçtan beri böyleydi, yoksa örneğin çeşitli edebi akımlar oluşturulmazdı. Fakat edebiyatta yeni şeyler üretmek zamanla daha güç hale geldi ve gelmektedir de. Çünkü sürekli yeni konular, usuplar ve teknikler denenmiştir ve denenmeye de devam edilmektedir ve sonunda yeni diye pek birşey kalmayacaktır. Bu durum bütün alanlar için geçerlidir. Zaten bugün yeni olarak sunulan olguların çoğunun kökleri geçmişe uzanmaktadır. Örneğin bütün dünyada sıkıntıda olan insanlara yardım için kurulan dernekler ve bunların düzenledikleri organizasyonlar 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülmeye başlanmıştır. Fakat bu eylemlerin hareket noktasını oluşturan „başkalarının acısını paylaşma“ düsturu çok daha önceleri semavi dinlerde ve Schopenhauer'in yaşam felsefesinde zaten ifadesini bulmuştu. Başkalarının acısını paylaşmayı („Ahlak Yolu“) Arthur Schopenhauer insanın mutsuzluğuna ve gerçek huzura kavuşmasını engelleyen istencin boyunduruğundan kurtulma noktasında etkili yollardan biri olarak görmektedir. Diğer iki yol ise sanat ve münzevilerin gittiği yoldur. Schopenhauer ve Avusturyalı yazar Franz Grillparzer aynı çağda yaşamışlardır. Edebi eserler yazıldıkları çağın izlerini taşıyabilirler. Bundan hareketle, karma metodun uygulandığı bu çalışmada yazarın 1848 yılında yayınlanmış olan „Der arme Spielmann“ adlı öyküsünde Schopenhauerin yaşam felsefesinin izleri ve etkileri araştırılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: istenç, sanat yolu, ahlak yolu, münzevilerin yolu, huzur.

* Gazi Üniversitesi, yoncu@gazi.edu.tr

** Hacettepe Üniversitesi, hertsch.florian@googlemail.com

*** Gazi Üniversitesi, aylin_seymen@yahoo.de

Exposee

Der Mensch neigt permanent zu Veränderungen, Entwicklungen und Innovationen. Diese unumgängliche Tendenz ist unter anderem auch auf dem Terrain der Literatur zu konstatieren. Heutzutage gilt Innovation, welche auch zu den Schlagworten dieses Symposiums gehört, als eines der relevanten Kriterien von literarischer Qualität. Vielleicht war es von Anfang an so, sonst hätten sich zum Beispiel nicht verschiedene Epochen entwickeln können. Innovativer Umgang mit Literatur wurde und wird aber mit der Zeit immer prekärer, weil schon viele Formen und Techniken versucht worden sind und immer wieder neue versucht werden, so dass am Ende nur noch wenige Möglichkeiten für weitere Erneuerungen übrig bleiben. Demnach ist auch das, was heute als innovativ deklariert, wird mit seinen Wurzeln in der Vergangenheit zu suchen. Die Gründung zum Beispiel von Hilfsorganisationen., die überall in der Welt Not leidenden Menschen Hilfe leisten, beruht seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hauptsächlich auf nichts anderem, als dem Phänomen einer „Übernahme des fremden Leidens“, das sich bereits in den Büchern der Offenbarungsreligionen und auch bei Arthur Schopenhauers Lebensphilosophie aufzeigen lässt. Die Übernahme des fremden Leidens („Der Weg der Ethik“) ist einer der drei Wege, welche Schopenhauer als effiziente Mittel zur Verneinung des leidverursachenden Willens (Egoismus) bei Menschen und somit auch zur Erreichung der endgültigen Erlösung sieht. Die anderen Wege sind die der Ästhetik und Askese. Arthur Schopenhauer und der österreichische Autor Franz Grillparzer sind Zeitgenossen. Und jedes literarische Werk kann die Spuren der Zeit in sich tragen, in welcher es geschrieben wurde. Es ist daher das Anliegen dieses Beitrags, zu erforschen, ob der Protagonist Grillparzers in seiner 1848 erschienenen Novelle „der arme Spielmann“ alle von Schopenhauer empfohlenen Wege durchläuft und sich am Ende mit derselben Lebensphilosophie verifizieren lässt, wobei hier eine eklektische Methode angewendet werden soll.

Schlüsselwörter: Wille, der Weg der Ästhetik, der Weg der Ethik, der Weg der Askese, Erlösung.

1. Einleitung

Arthur Schopenhauer entwickelt seine Lebensphilosophie in seinem Werk “Die Welt als Wille und Vorstellung” (Löhneysen, 1976-1987). Dort konstatiert er bei Menschen zwei antipodische Welten, nämlich die Welt der Vorstellung und die Welt des Willens. Der Wille „[ist] das Ding an sich, der innere Gehalt, das Wesentliche der Welt [...]; das Leben, die sichtbare Welt, die Erscheinung [dagegen, d. Verf.] aber nur der Spiegel des Willens“ (Löhneysen, 1987: 380). Nach der Konzeption des Philosophen ist er nicht nur den Menschen, sondern auch anderen Lebewesen und sogar leblosen Dingen inhärent. Dieser ist es, welcher alles in Bewegung setzt, und fortlaufend neue Wünsche entstehen lässt. Die Erfüllung jedes Wunsches

bringt „Befriedigung, Wohlsein, Glück“ mit sich, sonst, im Falle seiner „Hemmung durch ein Hindernis“, wird der Mensch mit „Leiden“ konfrontiert (Löhneysen, 1987: 425). Um dem Letzteren zu entgehen, tendiert er vehement dazu, sich jeden Wunsch zu erfüllen.“[K]eine Befriedigung aber ist dauernd, vielmehr ist sie stets nur der Anfangspunkt eines neuen Strebens“ (Löhneysen, 1987: 425). Aus diesem Grunde wird er permanent von einem Befriedigungsstreben zum anderen getrieben, so dass er nie zur desiderablen und dezidierten Ruhe kommen kann. Fataler wird diese Konstellation zusätzlich noch dadurch, dass nicht nur das einzelne Individuum sondern alle Individuen, ausnahmslos auch alle anderen Lebewesen, vom Willen dominiert werden. Denn jeder Mensch ist im Allgemeinen nur auf sich bedacht und geht gegen die anderen vor, so dass extra noch ein ominöser Kampf aller gegen alle evoziert und eo ipso der Spruch *“homo homini lupus”* als richtig bewiesen wird. Im Endeffekt kann man aus Schopenhauers Lebensphilosophie evident die Konklusion ziehen, dass der Wille die eigentliche Ursache allen Übels ist, wonach die Deklaration des Lebens im “Leiden”- „jede Lebensgeschichte [ist] eine Leidensgeschichte“ (Löhneysen, 1987: 444)- selbst von dem Philosophen, ihre Argumentation erfährt.

Um das Leiden aus der Welt zu schaffen oder es tunlichst zu restringieren und so zur Erlösung zu kommen, empfiehlt der Philosoph drei Wege, bei welchem der Mensch mit dem Leben “willensverneinend” umgehen kann. Diese sind der Weg der Ästhetik, der Weg der Ethik und zuletzt der Weg der Askese (Löhneysen, 1976-1987).¹

Arthur Schopenhauer und Franz Grillparzer, der österreichische Autor aus der Literatur des Biedermeier und des Vormärz, sind Zeitgenossen. Und jedes literarische Werk kann die Spuren der Zeit in sich tragen, in welcher es geschrieben wurde. Es ist daher das Anliegen dieses Beitrags, zu erforschen, ob der Protagonist Grillparzers in seiner 1848 erschienenen Novelle „Der arme Spielmann“ alle von Schopenhauer empfohlenen Wege durchläuft und sich am Ende mit derselben Lebensphilosophie verifizieren lässt, wobei hier eine eklektische Methode angewendet werden soll.

2. Der Weg der Ästhetik

Nach Schopenhauer drückt die Musik nicht eine bestimmte einzelne Freude oder Betrübnis, sondern „die Freude, die Trauer, die Liebe, d[en] Haß, d[en] Schrecken, die Hoffnung [...] in zahllosen Nuancen“ (Löhneysen, 1976:577) aus und besonders durch die Melodie, die sich in ihrer höchsten Gestalt der Worte gänzlich entledigt. Nach Schopenhauer ist die Musik „eine selbständige Kunst, [die, d. Verf.] nicht der Worte des

¹ Da Schopenhauer das Leben lapidar als Leiden deklariert, wird seine Lebensphilosophie als pessimistisch bezeichnet. Hier erhebt sich aber die Frage, ob man dort vom Pessimismus reden kann, wo doch Lösungen angeboten werden.

Gesanges oder der Handlung einer Oper [bedarf]“ (Löhneysen, 1976: 574). In diesem Rahmen fungieren die Worte für die Musik nur als „eine fremde Zugabe“ (Löhneysen, 1976: 575). Und wenn sie unbedingt gebraucht werden sollen, dann sollen sie „doch nur eine völlig untergeordnete Stelle einnehmen und sich ganz nach jener fügen“ (ebd.). Diese Gegenüberstellung zwischen Musik und Worten, wobei die Letzteren gering geschätzt werden, ist auch bei Jakob zu beobachten, da er glaubt, dass „Worte die Musik [verderben]“ (S.21). Das Wesen der Musik beruht jedoch darauf, dass sie die elementaren Gefühle eines Individuums wieder gibt und sie in unterschiedlichsten Stilrichtungen aufzeigen kann. Der Weg der Ästhetik, in Grillparzers Novelle grundlegend auf die Kunst der Musik ausgelegt, ist ein zentraler Baustein zwischen dem Protagonisten Jakob und seiner großen Liebe, Barbara.

„Als ich nun mit dem Bogen über die Saiten fuhr,[...], da war es, als ob Gottes Finger mich angerührt hätte. Der Ton drang in mein Inneres hinein und aus dem Innern wieder heraus.“ (S.21)

Die Musik bietet Jakob, der sein Leben gänzlich der Musik verschreibt aber „sein Instrument [so unzureichend] beherrscht“ (Hoffmann, 2009), gerade da, wo verbale Kommunikation erschwert oder unmöglich ist, eine Chance, die Interaktion zu fördern, soziale Dialoge aufzubauen und eventuellen Zugang zu (noch) nicht verbalisierbaren Problemen zu finden. Die Musik ermöglicht eine vollendete, neue Basis der Kommunikation, die im Unterschied zur alltäglichen Sprache, die direkt zu verstehen ist, einen Interaktionslevel erschafft, den man erst im Sinne von tieferem Verständnis deuten muss. Sie ist für Jakob ein effizientes „Spielfeld“, indem er sich von elementaren Schwierigkeiten entfernen kann. Sie ist ihm außerdem ein Symbol, welches ihn durch sein Leben begleitet und ihm zugleich Halt in schweren Zeiten seines Lebens bietet. Schließlich nimmt sie in seinem Leben den höchsten Status ein.

„Sie spielen den Wolfgang Amadeus Mozart und den Sebastian Bach, aber den lieben Gott spielt keiner.“
(S.22)

Daraus ist zu folgern, dass die basischen Dinge des Lebens hinter die Musik treten können. Jakob nimmt dadurch die Möglichkeit wahr, sein Leiden aufzuheben und gelangt so, durch die zentrale Rolle der Musik, in einen Zustand der Glücksseeligkeit.

„Ich konnte auch wirklich desselben und die darauf folgenden Tage kaum etwas Vernünftiges arbeiten, so

ging mir das Lied im Kopf herum, und ich war wie verloren“. (S.26f.)

Eine spezielle Melodie löst in Jakob das absolute Gefühl der Vollkommenheit, in dem Moment, als er Barbara seine spezielle Melodie, wenn auch nur sanft, singen hört, aus.

„[...] mir war, als ginge ich auf grünen Wiesen. [...], dass das Lied nicht mehr von außen, dass aus mir herauszutönen schien, ein Gesang der Seelen.“ (S.36)

Der Musik kommt in „Der arme Spielmann“ eine besondere Stellung zu, da sie nach Schopenhauer ein objektives Abbild allen Willens dieser Welt zu geben vermag. Sie stellt „nicht gleich anderen Künsten, Ideen oder Stufen der Objektivität des Willens selbst [dar]“, sondern wirkt „auf den Willen [...] des Hörers unmittelbar ein“ (Löhneysen, 1976:574) und kann diese beeinflussen. Durch sie ist es also möglich, mit dem Gegenüber nonverbal in Kontakt zu treten und Informationen über Gemütszustände auszutauschen. Emotionen sind oft durch verschiedene Energieniveaus gekennzeichnet, die sich in der Musik abbilden können und so zu Bewusstsein kommen.

Die darauf folgende Möglichkeit Jakobs, einen Schritt in Richtung Eheleben zu machen, wird durch seine Musikabhängigkeit und Wirtschaftsunkenntnis zu Nichte gemacht.

“Wie es nun mit mir immer mehr herabkam, beschloss ich durch Musik mein Fortkommen zu suchen [...] (S.44)

Die daraus resultierende Weltverneinung setzt sich bei Jakob auch in seinem hohen Alter noch in einer traurigen Gleichgültigkeit und Akzeptanz nieder. Anstatt zu kämpfen akzeptiert er seinen Schicksalsschlag und gibt sich der totalen Musik[ästhetik] hin. Der Außenseiter Jakob wird zum Eremit, der der Gesellschaft um ihn herum keine Bedeutung mehr beimisst. Anstatt für familiäre Zwecke zu kämpfen und dadurch sein Leid zu verringern, überwindet er seine Schmerzen durch Violinenunterricht für Barbaras Kinder, was ihm paradoxerweise Glück bereitet.

„Und damit ergriff der Alte seine Geige, und fing an das Lied zu spielen, und spielte fort und fort, ohne sich weiter um mich zu kümmern.“ (S.45)

Das Aufkommen von Leid und Unbehagen wird durch die Musik verdrängt und stellt eine Befriedigung des Willens von Jakob dar. Die

perfekte Verinnerlichung dieses Lieds löst Jakobs Sinn für die Realität auf. Wie in Trance gibt ihm das Lied einen Lebenssinn.

Für Jakob ist das Geigenspiel ein Gebetsritual, durch das er Zufriedenheit erlangt. Nach seinem Tod nimmt Barbara die Geige an sich und lässt sie, ähnlich einem Kreuzifix, an der Wand aufhängen. Damit wird die Musik auf die Stufe einer Religion gestellt, die demnach über einen einfachen Ästhetikgedanken hinausgeht. Dieser Grund scheint Schopenhauers Endweg (der Ästhetik) für den Entzug des Leidens zu sein, also das Leiden endet, „wenn das Leben selbst zur Kunst geworden ist“ (Bachmeier, 2002:70).

Nach Schopenhauer besitzt die Kunst also eine, die negative Wirkung des Willens vorübergehend hindernde, sie retardierende Kraft. Sie besänftigt den Willen vorübergehend; sie gilt also als „ein Quietiv des Willens“. Jakob, der sich außer Schlaf intensiv mit Musik beschäftigt, zeigt einerseits die Richtigkeit Schopenhauers Auffassung, andererseits seine bewusst- unbewusste Absicht, der Wirkung der Musik Permanenz zu verhelfen.

3. Der Weg der Ethik

Ethik oder Moral erfährt ihre Verwirklichung optimal in altruistischer Attitüde oder Tat. Die Voraussetzung dafür liegt nach Schopenhauers Konzeption in der „Erkenntnis, daß unser wahres Selbst nicht bloß in der eigenen Person, dieser einzelnen Erscheinung, daist, sondern in allem, was lebt“ (Löhneysen, 1987: 508). Wer die Voraussetzung erfüllt, also erkennt, dass nicht nur er sondern auch die anderen Lebewesen vom Willen beherrscht und bewegt werden und mit ihnen altruistisch und mitleidig umgeht, befreit sich, auch vorübergehend vom Joch des Egoismus, was länger als den durch Kunstbeschäftigung erreichten Ruhestand andauert.

Mitleid, welches von Schopenhauer als „die Basis der Gerechtigkeit und Menschenliebe“ (Löhneysen, 1976:771) gesehen wird, gehört zu Jakobs stark ausgefeilten Charakterzügen. Seine mitleidige Attitüde kann man evident in seinem strengen Vater beobachten. Aufgrund des frühen Todes der Mutter² wird er eher primär durch seinen Vater erzogen und zwar auf eine strenge Art und Weise.³ Zu seiner rigorosen Erziehungsweise Pendant bildend gehört es, dass er „seine Zuneigung den beiden Brüdern [Jakobs, d. Verf.] zugewendet und für ihn [Jakob, d. Verf.] weder Geduld noch

² Von Jakobs Mutter wird in der Novelle nur in einem Satz, welcher zu allem Überfluss noch in Klammern angeführt wird, gesprochen, was man als einen autobiographischen Zug interpretieren kann, falls man davon ausgeht, dass selbst Grillparzers Mutter, „eine äußerst sensible und künstlerisch begabte Frau, [...] sich [...] das Leben [nahm]“ (Bachmaier, 2002:67).

³ Grillparzers „verst[and] es nicht, zwischen sich und seinen Kindern ein inniges Verhältnis herzustellen.“ (Pochlatko, 1985: 176) Diesen Wesenszug hat der Autor auf Jakobs Vater übertragen.

sonderliches Interesse aufgebracht [habe]“ (Bortenschlager, 1981: 229). Man könnte sagen, dass er an Jakobs Scheitern und Unglück den größten Anteil gehabt hat. Statt seinen Vater zu beschuldigen, begegnet er ihm mit der größten Ehrfurcht, welche man u.a. auch zu den ausgeprägten Charakterzügen des Biedermeiermenschen wie „hegendes Bewahren des Erbes, Abwehr des Titanischen, Verklärung von Alltag und stillem Glück, Familien- und Heimatgefühl“ (Grabert u. a., 1984:180) zählen kann. So sagt er zum Beispiel nach dem Tod seines Vaters:

„Ich hatte ihn nicht mehr sprechen können; ihn nicht um Verzeihung bitten wegen all des Kummers, den ich ihm gemacht, nicht mehr danken für die unverdienten Gnaden - Ja Gottes Gnaden! Denn seine Meinung war gut [...]“ (S. 23)

Jakob war in seiner Jugend in Barbara verliebt, aber zu einer Heirat zwischen den beiden kam es nicht⁴. Nachdem die Letztere eingesehen hat, dass aus Jakob, einem Menschen, der sich nicht zu helfen weiß, sich von jedem betrügen lässt, reicht sie ihre Hand einem Fleischer. Eigentlich sollte Jakob auf Barbara nun böse sein oder sie für diesen Entschluss beschuldigen. Im Gegensatz dazu neigt er aber zu einer Haltung, in der nichts als Mitleid und Empathie zu spüren ist, wobei er sich zusätzlich noch degradiert:

„Dass sie [Barbara, d. Verf.] nun alles Kummers los war, Frau im eigenen Hause, und nicht nötig hatte, wie wenn sie ihre Tage an einen Herd und Heimatlosen geknüpft hatte, Kummer und Elend, das legte sich wie ein lindernder Balsam auf meine Brust, und ich segnete sie und ihre Wege.“ (S.44).

Jakobs mitleidige Attitüde anderen Menschen gegenüber oder die Übernahme des fremden Leidens bei ihm, welche aus „*Erkenntnis des fremden Leidens*“ (Löhneysen, 1987: 511) resultiert, erfährt ihre Kulminierung bei einer Überschwemmung. Er rettet die Kinder und sogar die „Steuerbücher und die paar Gulden Papiergeld“ (S.47) eines Nachbarn und holt sich dabei „den Keim zu seiner kurzen Todeskrankheit“ (Bortenschlager, 1981:230). Er stirbt also „in selbstloser Aufopferung für seine Mitmenschen“ (Pochlatko, 1985:200) und wird „ein Opfer seiner Hilfsbereitschaft“ (Hoffmann, 2009).

⁴ Das ist wiederum als einen autobiografischen Zug zu betrachten, wenn Grillparzer „Verhältnis zu seiner <ewigen Braut> Katharina Fröhlich bedacht wird“ (Bachmeier, 2002:67).

4. Der Weg der Askese

Askese ist nach Schopenhauer "im allerengsten Sinne, [...] das absichtliche Aufsuchen des Unangenehmen und Widerwärtigen, die Selbstpeinigung, das Fasten, das härene Hemd und Kasteiung" (Löhneysen, 1976: 777). Willensverneinende Attitüde von asketischer Art ist in verschiedenen Bereichen auch bei Jakob zu konstatieren. Unter anderem z.B. bei seiner Haltung zu Lebensmitteln, welche sich sehr früh geprägt zu sein scheint:

"[...] habe ich Speise und Trank wohl immer – oft nur zu sehr als ein Bedürfnis anerkennen müssen, Lust und Vergnügen darin zu suchen aber ist mir nie in den Sinn gekommen." (S.24)

Schopenhauer plädiert für die Meinung, dass „im Geschlechtstrieb das innere Wesen der Natur, der Wille zum Leben sich am stärksten ausspricht“ (Löhneysen, 1987: 452) und behauptet, dass „[f]reiwillige vollkommene Keuschheit [...] der erste Schritt in der Askese [ist]“ (Löhneysen, 1987: 517). Jakob als junger Mensch hat nur einmal versucht Barbara zu küssen, was sie ihm verwehrt (S.26). Ebenso hat er lebenslang keine weitere (intime) Beziehung gehabt, geschweige denn geheiratet. Daraus lässt sich ableiten, dass er im Sexualbereich völlig asketisch gelebt hat.

Jakobs asketische Haltung lässt sich auch bei seinen Wohnverhältnissen beobachten. Er hat ja nicht mal ein einziges Zimmer, das ihm gehören würde, was ihn jedoch nicht stört. Denn er teilt sich ein Zimmer mit zwei Handwerksgelelln. Das Zimmer ist durch einen Kreidestrich auf dem Fußboden in zwei geteilt – dadurch „[werden] auf seiner Seite Ordnung, ja Pedanterie, auf der anderen Seite Unordnung und Chaos sichtbar“ (Bachmaier, 2002: 157), zwischen dem nicht einmal ein Vorhang hängt.

Geld gilt im Leben als eine *Conditio sine qua non*. Wenn man aber von „Geldgeiz“ (Löhneysen, 1987: 432) befangen ist, kann es nach Schopenhauers Ansicht als eine den Willen stark behahende Attitüde interpretiert werden. So etwas ist bei Jakob nicht zu beobachten. Im Gegenteil begnügt er sich mit dem Wenigen, was sich auch mit dem Charakterzug des Biedermeiermenschen „bescheiden zu sein“ (Bortenschlager, 1981. 216) korrespondiert. Als Straßenmusikant verdient er "kaum kärglich Brot" (S.10), aber er geht nach Hause ausgerechnet "zu einer Zeit [...], was für andere seinesgleichen erst die eigentliche Ernte anging" (S.8), also wo er "leicht mehr gewinnen (könnte, d. Verf.) als an acht gewöhnlichen Tagen" (S.9).

Jakobs Lebensweise im Ganzen ist als asketisch zu bezeichnen, welche ein bisschen schwacher auch in den Neigungen des Biedermeiermenschen wie „Bändigung der Leidenschaft [...], Verzicht auf das große Leben, Schätzung des inneren Friedens, des kleinen Glückes, der Zurückgezogenheit in Enge und Alltag, Scheu vor Tat“ (Bortenschlager,

1981: 216) ihre Konturen bekommt. Er lebt nicht verschwenderisch und ausschweifend, weder im materiellen noch im zeitlichen Sinne, sondern nach einem streng geregelten Tagesplan. Danach gehören “[d]ie drei ersten Stunden [...] der Übung, die Mitte dem Broterwerb, und der Abend mir und dem lieben Gott” (S.11).

Zuerst sein Äußeres und sein Musizieren, nämlich „[d]ie dürftige und doch edle Gestalt, seine unbesiegbare Heiterkeit, so viel Kunsteifer bei so viel Unbeholfenheit“ (S. 41f.), danach seine allmählich ans Tageslicht getretene asketische Lebensweise, also lapidar gesagt als ein Mensch sui generis erweckt Jakob bei dem Ich-Erzähler der Novelle große Neugierde, der als ein Dramenautor „[a]uf der Suche nach einer interessanten Person [ist, d. Verf.], über die es Wert wäre zu schreiben“ (Pfister, 2009). Dadurch wird für ihn der Schreibanlass der Novelle mit Binnen- und Rahmenhandlung geschafft. Grillparzer lässt den Ich-Erzähler Jakobs asketische Lebensweise passend auf die narrative Ebene übertragen. Er schreibt nämlich in einer Sprache, die „den gepflegten Stil der Genauigkeit, der Präzision und den Nuancenreichtum [zeigt]“ (Bortenschlager, 1981: 216), was der Biedermeierdichtung eigen ist.

5. Schluss

Entwicklung, eigentlich innere Entwicklung, ist immer eine Sache der Zeit und kann nach einem langen Prozess erreicht werden. Wenn es darum geht, die von Schopenhauer empfohlenen Wege zu gehen, dann kann dieser Prozess noch länger dauern. Denn man muss ihn “nach vielen bitteren Kämpfen gegen seine eigene Natur endlich ganz überwunden [haben]” (Löhneysen, 1987:530). Und Jakob, der Protagonist in Grillparzers Novelle „Der arme Spielmann“, in welcher „eine psychologische Studie von höchstem Rang narrativ gestaltet [wird, d. Verf.]“ (Hoffmann, 2009), tritt bereits in der Exposition als ein siebzigjähriger Mensch auf, der sich als ein Biedermeiermensch mit übertriebenen Zügen erwiesen hat und alle von Schopenhauer empfohlenen Wege gegangen ist, also schon den langen und prekären inneren Entwicklungsprozess hinter sich gelassen hat. Besonders in der Binnenhandlung, wo er gleichzeitig auch als Erzähler agiert, kommt evident ans Tageslicht, dass aus ihm am Ende progressiv der Mensch geworden ist, den Schopenhauer wie folgt definiert:

“[Er, d. Verf.] ist nur noch als rein erkennendes Wesen, als ungetrübter Spiegel der Welt übrig. Ihn kann nichts mehr ängstigen, nichts mehr bewegen: denn alle die tausend Fäden des Wollens, welche uns an die Welt gebunden halten und als Begierde, Furcht, Neid, Zorn uns hin- und herreißen unter beständigem Schmerz, hat er abgeschnitten. Er blickt nun ruhig lächelnd zurück auf die Gaukelbilder dieser Welt, die einst auch sein Gemüt zu

bewegen und zu peinigen vermochten, die aber jetzt so gleichgültig vor ihm stehen wie die Schachfiguren nach geendigtem Spiel [...]“ (Löhneysen, 1987:530 f.)

Menschen wie Jakob sind heutzutage eine Rarität. Trotz ihrer guten Eigenschaften werden sie von der Gesellschaft als naiv abgestempelt. Im Grunde sollten solche „gerechten“ Menschen die eigentlichen Einwohner dieser Welt sein, was Auseinandersetzungen vermeiden würde. Jakob „hinterlässt [ja nun, d. Verf.] kein Werk, das ihn überleben könnte“ (Krotkoff, 2009). Und in der heutigen Zeit prägt die Leistungsgesellschaft das Leben, was die Erfüllung seiner Hoffnung, dass „wir nach unseren Absichten gerichtet werden und nicht nach unseren Werken“ (S. 32), beinahe unmöglich macht, wie auch das Gehen von Schopenhauers empfohlenen Wege. Bei dem letzteren übrigens, was als eine Art Verdrängung zu bezeichnen ist, führt außerdem eine permanente Unterdrückung des subjektiven Willens zu einem psychologischen Tief, welches das reale Leben falsifiziert. Der Mensch möchte beruflich und gesellschaftlich arriviert werden und eo ipso wird er stärker als früher von seinem Willen bewegt. Diese Konstellation ist auch in den vielen Werken der kontemporären deutschsprachigen Literatur wiederzufinden, deren Protagonisten unter Identitätskrisen leiden, wobei jedoch viel mehr der kollektive Wille der Gesellschaft als ihr eigener eine dominante Rolle spielt.

Literaturverzeichnis

Bachmaier, Helmut (Hrg.) (1986). Franz Grillparzer. Der arme Spielmann, Erläuterungen und Dokumente, Stuttgart :Reclam.

Bachmaier, Helmut (Hrg.) (2002). Nachwort. In: Der arme Spielmann, S.63-73, Stuttgart :Reclam.

Bortenschlager, Wilhelm (1981). Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zum Beginn des 1. Weltkrieges, Wien: Herold Druck- und Verlagsgesellschaft.

Grabert, Willy; Mulot, Arno; Nürnberger, Helmuth (1984). Geschichte der deutschen Literatur, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.

Grillparzer, Franz (2002). Der arme Spielmann. Erzählung, Stuttgart: Reclam.

Hoffmann, Werner (2009). Ferdinand von Saars „Tambi“ als Kontrafaktur von Franz Grillparzers Novelle „Der arme Spielmann“, books.google.com/books?isbn=3823350242, 1.10.

Krotkoff, Hertha (2009). Über den Rahmen in Franz Grillparzers Novelle *Der arme Spielmann*, <http://www.springerlink.com/index/N3K861V104320261.pdf>. 2.10.

Löhneysen, Wolfgang von (Hrg.) (1976). Arthur Schopenhauer. Sämtliche Werke. Band II: Die Welt als Wille und Vorstellung II, Stuttgart/Frankfurt am Main: Cotta-Insel.

Löhneysen, Wolfgang von (Hrg.) (1987). Arthur Schopenhauer. Sämtliche Werke. Band 1: Die Welt als Wille und Vorstellung I, 3.Auflage, Stuttgart/Frankfurt am Main: Cotta-Insel.

Pfister, Johannes (2009). Grillparzer, Franz: Der arme Spielmann. Erschliessung eines poetischen Textes, http://www.bnv-bamberg.de/.../armer_spielmann_text_analyse.doc, 02.10.

Pochlatko, Herbert; Koweindl, Karl; Aman, Egon (1985). Einführung in die Literatur des deutschen Sprachraumes von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Literatur 2, Wien: Wilhelm Braumüller.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

2. SINIFTAN 5. SINIFA TÜRKÇE DERSİ “SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME” ALT ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK PERFORMANS GÖREVİ ÖRNEKLERİ

Sonnur ÖZEL^{*} / Eylem AKGÜZEL^{**}

ÖZET

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimlerle, eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurabilme vb. zihinsel becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Türkçe dersi programındaki “Söz Varlığını Geliştirme” alanının kazanımları, tüm öğretim programlarının genel yapısına uygun olarak sarmal bir yapı göstermektedir. Okulumuzda uygulanan sınavlarda, öğrencilerin bu alt öğrenme alanı kazanımlarını gerçekleştirmede bazı sorunlar yaşadıkları göze çarpmıştır. Bu sorunlardan yola çıkılarak hazırlanan çalışmada, ilköğretim 2. sınıftan 5. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde, bu öğrenme alanının farklı bir kazanımını ele alan performans görevleri tasarlanmış, bu performans görevleriyle her sınıf düzeyinde farklı bir kazanım ve ortak becerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir^{*}.

Anahtar Sözcükler: Söz Varlığı, Performans Görevi, Beceri

ABSTRACT

Today, the rapidly growing science and technology are affecting all areas of education and giving rise to fundamental changes especially in teaching approaches. With these changes, in the process of education, the focus is on developing the students' cognitive skills and configuring knowledge with a student-centered approach instead of changing the students' behaviour with a teacher-centered approach. The achievements of the Turkish education program which was prepared in accordance with this point of view aim to develop students' intellectual skills such as critical and creative thinking, correct, effective and good use of

^{*} Sonnur Özel / Özel Sezin Okulu / Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı / sonnurozel@sezin.k12.tr

^{**} Eylem AKGÜZEL / Özel Sezin Okulu / Türkçe Öğretmeni / eylemakguzel@sezin.k12.tr

Turkish, communication, etc. The achievements of the "Söz Varlığını Geliştirme (developing vocabulary)" field in the Turkish program shows a spiral structure which is consistent with the general structure of all the teaching programs. It was noticed that in the examinations given in our school, the students had some problems in fulfilling these achievements. In the study that was prepared based on these problems, at every grade level from primary grade 2 up to grade 5, performance assignments addressing different achievements of the learning area were designed, and developing a different achievement and a collective skill in each level with the help of these performance assignments was aimed at.

Keywords: Vocabulary, Performance Assignment, Skill

1. GİRİŞ

Ana dili, dilbilimciler tarafından çocuklukta bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığı hep tekrar edilir. Okulla birlikte planlı, programlı yürütülen dil eğitimi başlar. Dil öğretiminde amaç, bireylerin ifade yeteneklerini geliştirmek, diğer insanlarla iletişimini sağlamak ve sahip olunan kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Böylece dil, insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araç konumuna gelmektedir. (Kavcar, 1996:16) Ana dilin bir ulusa bağlılığı sağlamada gösterdiği kazancın büyük olması, dikkatleri onun öğretiminin üzerine çeker.

Ana dili bilinci ve sevgisi aynı ulus içersinde yaşayan insanlar arasında ortak bir düşünce sistemi, evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği kazandırır.

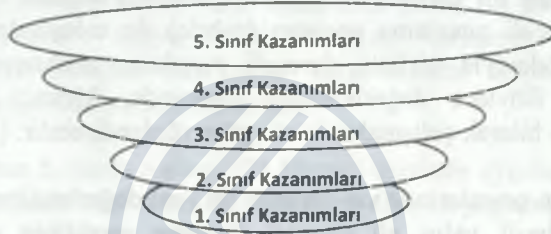
Türkiye’de eğitim- öğretim faaliyetleri, Milli Eğitim Temel Kanunu’na uygun olarak derslerin öğretim programları çerçevesinde düzenlenir. Programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir. Programlar içersinde ana dili derslerinin nasıl gerçekleşeceğine rehberlik eden Türkçe programının ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. (Özbay, ve Melanhoğlu; 2009:s.8)

Türkçe dersi programı, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı bir takım temel beceriler içermektedir. Bu beceriler, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da üst sınıflarda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe dersi öğretim programı, kapsadığı kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Temel becerilerden birkaçı şöyledir: Eleştirel ve yaratıcı düşünme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurabilme, problem çözme, metinler arası okuma yapabilme, girişimcilik. Program, bütün öğrencilerin bu temel becerileri kazanması için geliştirilen altı öğrenme alanını içermektedir. Bu alanlar:

- Okuma
- Yazma
- Dinleme

- Konuşma
- Görsel Okuma
- Görsel Sunu

Bu öğrenme alanları, program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bütün bu öğrenme alanlarında her sınıf için kazanım listeleri verilmiştir. Bu kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanımlar, birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru sarmal olarak gelişen bir yapı sergilemektedir. (MEB, Türkçe Programı)



Şekil 1.1: Türkçe Dersi Programı “Söz Varlığını Geliştirme” Alt Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sarmallık İlkesine Göre Gelişimi

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’yla öğrencilerin, yukarıda bahsedilen temel becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmış, programdaki kazanımların gerçekleştirilmesine ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından performans değerlendirme araçlarının kullanılması zorunlu tutulmuştur. (MEB, 2006)

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilen performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin, günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans değerlendirmeye öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik

derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Bu tip değerlendirmede tek bir cevap yoktur. Öğrenci, kâğıt kalem testlerinde olduğu gibi basit cevaplarla yetinmez, bir ürün meydana getirir. Performans değerlendirme görevleri, öğrencilerin mümkün oldukça gerçek yaşama benzer problemler yoluyla bilgi ve becerilerini göstermesini gerektirir.

Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle performans ödevleri iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirilmelidir. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi öğrencinin başarısı için yol haritası olan bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile eşleştirilmeli, öğrenciye performans ödeviyle birlikte dereceli puanlama anahtarının bir örneği verilmelidir. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenci kendinden ne beklenildiğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirebilir. (MEB, 2005)

Eğitim çevrelerinde yaygınlaşan bu yeni değerlendirme yaklaşımıyla öğrencilerin basit, yalın, alt zihinsel düşünme gerektiren görevleri değil, daha üst düzey düşünme gerektiren karmaşık yapıdaki bazı görevleri yerine getirmeleri istenmektedir. Genellikle bu karmaşık görevler bir ürünün ortaya çıkarılmasını veya verilen bir problem durumuna çözüm önerileri getirilmesini içermektedir. Buradaki temel amaç öğrencinin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, empati kurma gibi becerilerini ortaya çıkarmak, geliştirmek, bu becerilerin ne düzeyde geliştiğini ve kullanılabildiğini belirlemektir. Performansa dayalı durum belirlemede klasik değerlendirme yönteminden farklı olarak amaç, bilginin ya da becerinin öğrencide var olup olmadığının belirlenmesinden ziyade o bilgi ve becerileri kullanırken öğrencinin gösterdiği performansın ve gelişim süreçlerinin gözlenebilmesidir. Öğrencinin ne bilmediğinin değil, daha çok neleri bildiğinin ortaya çıkarılması, öğrencinin sosyal becerilerinin, iletişim becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin de değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması giderek önem kazanmaktadır. (Berberoğlu, 2006)

Kutlu (2008) klasik durum belirleme yöntemleri ile performansa dayalı durum belirleme yöntemleri arasındaki en çarpıcı farkın gerçek yaşam durumlarını içermeye düzeyleri olduğunu belirtmiştir. Örneğin çoktan seçmeli, kısa ve uzun yanıtı, eşleştirme gerektiren ya da doğru-yanlış testleriyle öğrencilerin alışverişte para kullanma, bir kişiyle görüşme yapma, doğadaki değişiklikleri fark etme, müze gezisi yapma, veri toplayıp toplumsal olayları açıklama gibi daha birçok konuda bilgi sahibi olup olmadıklarını belirlemek çok zordur. Öğrencilerin sözü edilen bu ve benzeri durumlarla ilgili seçeneklerden doğru olanı seçmesi ya da neler yapması gerektiğini yazması

gerçek yaşamda öyle davranacağına bir garantisi olamamaktadır. Bu nedenle performansa dayalı durum belirleme, öğrencilerin okulda öğrendikleri temel bilgi ve becerileri gerçek yaşamda nasıl kullanacakları konusunda daha doğru bilgiler vermektedir.

2. YÖNTEM

Okulumuzda uygulanan sınavlarda, öğrencilerimizin “söz varlığını geliştirme” alt öğrenme alanı kazanımlarını gerçekleştirmede bazı sorunlar yaşadıkları göze çarpmaktadır. Çalışmada bu sorunlardan yola çıkılarak ilköğretim 2. sınıftan 5. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde, bu öğrenme alanının farklı bir kazanımını ele alan performans görevleri tasarlanmış, bu performans görevleriyle her sınıf düzeyinde farklı bir kazanım ve ortak becerinin (Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma; Türkçenin söz varlığındaki zenginliğini fark etme; karar verme; araştırma yapma ve yaratıcılık) geliştirilmesi hedeflenmiştir.

2. sınıftan 5. sınıfa toplam 274 öğrenci üzerinde uygulanan çalışmalara katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayıları ve yaşları şu şekildedir:

Tablo 2.1: Sınıf Düzeylerine Göre Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Ortalama Yaşları
2. Sınıf	61	8
3. Sınıf	72	9
4. Sınıf	69	10
5. Sınıf	72	11

Öğretim programının yapısına uygun olarak sarmal bir yapı gösteren performans görevlerinin içerikleri şu şekildedir:

2. sınıflara verilen performans görevinde öğrencilerin kendilerini bir sözcük avcısı olarak düşünerek eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş sesli sözcükleri araştırmaları, buldukları bu sözcüklerle bir kitapçık oluşturmaları istenmiştir. Kitapçıklarında, buldukları sözcüklerin anlamına uygun bir tümce kurmaları, sözcüğün anlamına ilişkin resimler ya da üç boyutlu materyaller kullanmaları da beklenmiştir. Öğrenciler kitapçıklarına ekleyecekleri sözcükleri araştırarak okula gelmişler ve kitapçıklarını sınıf içinde düzenlemişlerdir. Öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları bu çalışma dört hafta sürmüştür.

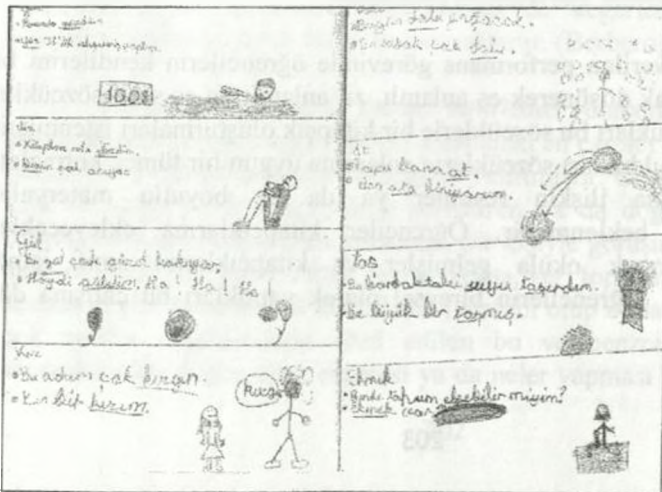
3. sınıflara verilen performans görevinde öğrencilerden “Ekleri kullanarak sözcükler türetir.” kazanımı çerçevesinde “-cı, -lık, -lı, -sız” eklerini kullanarak yeni sözcükler türetmeleri istenmiştir. Öğrenciler bir ağacın yapraklarına yazdıkları bu yeni sözcüklerle bir sözcük ormanı oluşturmuşlardır. Sözcük ağaçlarına yazdıkları bu yeni sözcüklerle ilgili tümceler kurmuşlar, örneklerini görsellerle desteklemiştir. Çalışmanın son aşamasında da yaptıklarını içselleştirmek adına, içinde türettikleri sözcüklerin bulunduğu birer öykü yazmışlardır. Öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları ve sınıf içerisinde yürütülen bu çalışma altı hafta sürmüştür.

Dördüncü sınıf öğrencilerimiz “Sözcüklerin terim anlamını ayırt eder.” kazanımına bağlı olarak “Resimli Terimler Sözlüğü” oluşturmuşlardır. Öğrencilerimiz bu amaçla günlük yaşamlarında karşılaştıkları sözcüklerin terim anlamı olup olmayacağını belirledikten sonra bu sözcükleri birer tümcede kullanmış ve örneklerini görsellerle desteklemiştir. Ayrıca buldukları terimlerin hangi alana ait olduğu da belirtilmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları bu çalışma altı hafta sürmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerimiz “Sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.” kazanımına bağlı olarak kuralları ve yönergeleri kendilerince belirlenmiş olan oyunlar tasarlamış ve bu oyunlarını sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları bu çalışma 2 hafta sürmüştür.

3. BULGULAR

Uygulamalar sonucunda öğrenciler performans görevleriyle birlikte kendilerine verilen dereceli puanlama anahtarlarıyla değerlendirilmiştir. Tamamı sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamalarda (2, 3 ve 4. sınıflarda) öğrencilerin tamamı belirlenen ölçütlerden tam puan almışlardır.



Resim 3.1: 2. Sınıf Öğrenci Çalışmalarından Bir Örnek



Resim 3.3: 4. Sınıf Öğrenci Çalışmalarından Bir Örnek

5. sınıf öğrencilerimizin tasarladıkları oyunlarda, var olan oyunlardan uyarlamaların yanı sıra özgün tasarımlar da bulunmaktadır. Özellikle sözcüğe verilen anlamın gerçek, mecaz ya da terim anlamı ifade edişine ilişkin kart oyunları dikkat çekmektedir. Yaratıcılıkları düşük olsa da bu tür oyunlar konuya eğlenceli bir biçimde öğrencilerin dikkatlerini

çekmeyi başarmıştır. Bu sınıf düzeyinde öğrencilerin ortalama başarısı %94'tür.



Resim 3.4: 5. Sınıf Öğrenci Çalışmalarından Bir Örnek

4. SONUÇ

Bir dilin zenginliğinin göstergesi olan söz varlığı, temel veya çekirdek sözcükler yanında; yabancı kökenli sözcüklerden, deyimlerden, atasözlerinden, bilim, sanat ve teknik alanlara ait kavramlardan oluşan terimler ile kalıp sözlerden meydana gelmekte (Özbay ve Melanlıoğlu; 2009: s.10), o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, o dilde hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrencilerimiz de hazırladıkları çalışmalarla dilimizin “söz varlığı zenginliği”yle karşılaşmış, bu alt öğrenme alanının dilimizdeki önemini kavramış, öğretim programında bu öğrenme alanına ilişkin olarak verilen kazanımları içselleştirerek ana dillerini belirlenen amaçlar ışığında edinmek yolunda önemli adımlar atmışlardır.

KAYNAKÇA

BERBEROĞLU, G. (2006). Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul

Kavcar, Cahit (1996). “Anadili Eğitimi.” Ana Dili Dergisi, (1).

KUTLU, Ö./ DOĞAN, D./ KARAKAYA, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2004). Türkçe Dersi Programı,
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74, 24 Eylül 2009

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2006).
<http://ttkb.meb.gov.tr/>
İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme, 19.12.2006 tarihli genelge, 20 Aralık 2006

ÖZBAY, Murat/ MELANLIOĞLU, Deniz(2009) “Türkçe Eğitiminde Deyimlerin Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından Değerlendirilmesi” Milli Eğitim, (181).

Ölçme ve Değerlendirme / Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). Program Dosyaları Ölçme ve Değerlendirme Açıklamaları
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=18, 06 Mayıs 2005

ETUDE DE LA COMMUNICATION LITTERAIRE PAR LE SCHEMA DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE

Doç. Dr. Abdullah ÖZTÜRK*

ÖZET

Bu çalışmada ilk başta yazar ve okuyucu ilişkisi ve iletişimi gibi görünen yazılı yazını,, Roman JAKOBSON'UN, iletişim şemasıyla incelemek ve yorumlamak istiyoruz. İletişim şemasına uyarladığımız Yazın iletişiminin elemanları şunlardır: 1)Mesajı veren: yazar 2)Mesajı alan: okuyucu3)Mesaj: romanın hikayesi. 4)İletişim kanalı: kitap. 5)Kod: Dil. 6) Referans: roman dünyası. Yazın iletişimine uygulayacağımız bu iletişim şeması ve çözümlemesiyle yazın iletişiminin hangi sorunlarla karşılaştığını ve hangi safhalardan geçtiğini irdeleyerek söz konusu iletişimin bazen neden gerçekleşip, bazen neden gerçekleşmediğini ortaya koymaya çalışacağız. Böylece yazılı yazın iletişiminde yazar ve okuyucu ilişkisi ve sorunlarını daha iyi anlayacağımızı düşünüyoruz.

Anahtar Kelime: Yazın İletişimi, İletişim Şeması, Yazar, Okuyucu, Mesaj, İletişim kanalı, Kod, Referans.

La communication se définit d'abord comme l'action d'établir une relation entre un destinataire (ou émetteur) et un destinataire (ou récepteur) dans le but de transmettre un objet ou une information. Le mot « communication » qui est un emprunt au latin du XIVème siècle « communicatio », « communicare » vient de l'idée de « mettre en commun », « être en relation avec »¹. Et le verbe « communiquer » utilisé en français en 1557 signifie faire connaître quelque chose à quelqu'un dans les sens de dire, divulguer, donner, livrer, publier, transférer (Dictionnaire Petit Robert) .Cela veut dire aussi que si on n'arrive pas à communiquer quelque chose à quelqu'un, c'est comme si la chose en question n'existe pas. Alors la transmission d'un message ou d'une information passe obligatoirement par une communication qui implique au moins un émetteur et un récepteur.

Les recherches sur les communications se sont surtout développées au XXème siècle. Le mot a été largement utilisé par les sciences et les technologies. Par exemple, la linguistique a décrit la langue comme un instrument de communication

* Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, aozturkus@yahoo.com

¹ Paul Aron. Denis Saint-Jacques, Alain Viala, Le dictionnaire du littéraire, Puf, Paris 2002, p.113

et la sémiologie a analysé les systèmes de signes et de codes verbaux et non verbaux. Certains apports de ces disciplines ont été appliqués à l'analyse littéraire. Jakobson a déjà proposé une modification du schéma fondamental de la communication pour y introduire une fonction « poétique » en 1963². D'ailleurs le même schéma va nous servir ici à étudier la communication littéraire qui fait l'objet de notre article.

Il existe certainement de nombreux types de communication : des individus peuvent communiquer entre eux par le code de l'alphabet Morse, par l'écrit, les gestes, le téléphone ou bien par l'intermédiaire de circulaires, d'affiches, de messages radiodiffusés ou télévisés, etc... De même un écrivain peut très bien communiquer avec ses lecteurs par l'intermédiaire de son écriture littéraire. Lorsque nous lisons le livre d'un écrivain, nous incorporons à notre personnalité les contenus, les formes, les messages, la vision du monde caractéristiques de cette oeuvre. L'influence que peut exercer sur nous une lecture, apparaît ainsi comme une relation directe avec un écrivain. D'ailleurs, depuis l'Antiquité, l'acte de lecture a été considéré comme une conversation entre l'auteur et le lecteur. Ainsi dans son « Discours de la méthode » Descartes note à ce propos le texte suivant :

« La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les honnêtes gens des siècles passés, qui ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées³. »

Ce type de communication établi entre un auteur et un lecteur par une lecture littéraire nous a orienté à étudier la littérature comme un acte de communication et à l'analyser par le schéma de la communication de Roman Jakobson qui voyait déjà une correspondance étroite entre la linguistique et la poétique en disant :

« il y a une correspondance étroite, beaucoup plus étroite que ne le pensent les critiques, entre la question de l'expansion des phénomènes linguistiques dans le temps et dans l'espace, et celle de la diffusion spatiale et temporelle des modèles littéraires. »⁴

Le schéma (de communication) de Jakobson propose une démarche qui met en lumière plusieurs aspects de la communication littéraire dans laquelle il est possible d'analyser les différentes étapes qui vont de la conception d'un texte par un auteur jusqu'à l'appropriation du livre et à la transmission et à l'acceptation du même livre par le lecteur.

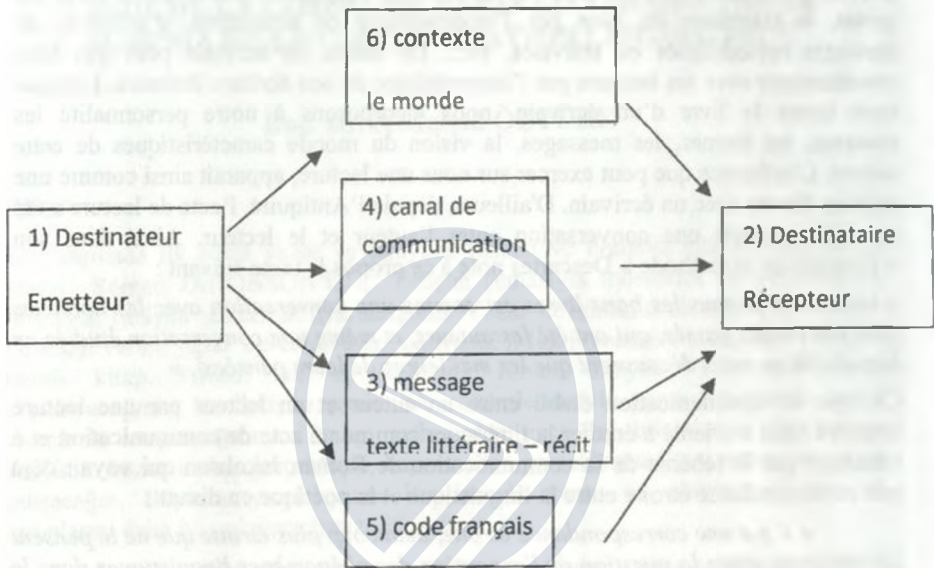
² Roman Jakobson, « Linguistique et poétique » dans « Essais de linguistique générale » 1963, Edition de Minuit, p.209-248

³ Descartes, « Discours de la méthode » [1637], in Oeuvres et Lettres, textes présentés par André Bridoux, Paris, Gallimard, coll. « La pléiade », 1953, p.128

⁴Roman Jakobson, « Linguistique et poétique » dans « Essais de linguistique générale » 1963, Edition de Minuit, p.211

I- Définition du schéma de la communication linguistique et littéraire,

A) Le schéma de la Communication



Le schéma de Jakobson possède 6 éléments de communication comme on voit dans le schéma de la communication⁵ :

1) L'émetteur ou l'auteur, inventeur, créateur, producteur d'idées qui émet le message. Il est surtout celui qui met en forme et structure le texte selon un plan qu'il a lui-même déterminé . 2) Le récepteur qui reçoit le message. En littérature, c'est le lecteur virtuel, à la fois précis et imprécis. C'est aussi le public qu'on arrive à définir à l'intérieur de certaines limites tracées. Par exemple, pour l'auteur on peut dire qu'il a son public qu' il cherche à satisfaire. Pour le genre, on peut dire aussi qu'un roman d'aventures ne touche pas le même public qu'un essai philosophique ou qu'un recueil de poème.

3) Le message qui est l'objet de la communication et qui est constitué par le contenu des informations transmises. Il faut préciser aussi que le message littéraire a une visée esthétique. Il n'établit pas une communication ordinaire, mais une communication se situant à un autre niveau : un niveau artistique. Dans cette

⁵Francis Vonoye, « Expression communication, Armand Colin 1973, p.1-59 C'est un manuel de communication qui apporte des explications aux éléments de communication du schéma de Jakobson.

perspective il superpose au code de la langue utilisée un code *esthétique* plus ou moins complexe. 4) Le canal de communication qui est la voie de circulation des messages. Le plus commun en littérature est le livre. Il est support du message, mais aussi il est aussi un objet porteur de significations par son format, son apparence, sa maniabilité et son épaisseur, ect. Comme la lecture est un acte concret, l'aspect physique oriente le lecteur. 5) Le code qui est un ensemble de signes et de règles de combinaison de signes, c'est la langue. Par l'intermédiaire de ce code, le destinataire (l'auteur) constitue son message, en une autre terme il fait une opération d'encodage. A tour de rôle, le destinataire (le lecteur) identifie ce système de signes si son répertoire est commun avec celui du destinataire, il fait ainsi une opération de décodage. 6) Le référent qui est constitué par le contexte, la situation et les objets réels auxquels renvoie le message. Les signes d'un code ne sont pas « naturels », ils sont arbitraires et leurs significations doivent être apprises, mais ils renvoient à des réalités vécues ou imaginaires ou conceptuelles. Il existe deux types de référents : a) Le référent situationnel qui constitue les éléments de la situation de l'émetteur et du récepteur dans les circonstances de transmission du message. 2) Le référent textuel, c'est celui qui contient les éléments du contexte linguistique. L'oeuvre littéraire crée son propre système de référents textuels.

Ainsi dans un roman, tous les référents sont textuels ; le destinataire (le romancier) ne fait pas allusion – sauf rares exceptions- à sa situation au moment de la production (de l'écriture) du roman, non plus qu'à celle du destinataire (son futur lecteur) ; les éléments de son message renvoient à d'autres éléments du roman, définis dans le roman même.

Un exemple de Zola cité par Francis Vonoye explique bien ce référent textuel qui rentre dans le schéma de la communication littéraire.

*« Dans L'Assommoir d'Emile Zola, Coupeau ne renvoie pas à un véritable ouvrier nommé Coupeau, c'est un personnage du roman, l'alambic ne renvoie pas à un véritable alambic, c'est un « objet textuel ». De même, en évoquant un souvenir de vacances au coin du feu, nous ne renvoyons pas le mot « plage » ou le mot « sable » à des réalités présentes au moment de la communication ».*⁶

Si on résume la chaîne de la communication littéraire, dans le roman l'auteur laisse la parole avant tout aux narrateurs : Narrateur omniscient, narrateur-personnage, narrateur-témoin. Le message est le texte littéraire. Le code est la langue. Le contexte ou bien le référent est le monde romanesque ; le récepteur est le lecteur, le canal de communication est le livre. Jakobson parle encore des six fonctions du langage centrées sur ces éléments de la communication.

Les Eléments de la Communication et leurs fonctions

Toutefois dans un message donné, on peut trouver plusieurs fonctions qui se superposent. Certaines sont plus dominantes que les autres. S'il faut établir une typologie des messages selon leurs fonctions représentées, nous pouvons les exposer avec des exemples.

Voilà les six fonctions des éléments de la communication que Jakobson définit⁷:

⁶Francis Vonoye, "Expression communication, Arman Colin 1973, p.15-16

⁷Roman Jakobson, « Linguistique et poétique » dans « Essais de linguistique générale » 1963, Edition de Minuit, p.220

1- La fonction émotive ou expressive qui est centrée sur le destinataire (ou l'auteur) au sujet du message. Elle exprime l'attitude de l'émetteur (l'auteur) à l'égard du contenu de son message et de la situation. Dans d'autres termes, les messages expressifs sont chargés d'exprimer les sentiments, les émotions, les jugements de l'écrivain ou de l'émetteur, comme dans l'exemple de Camus dans « l'Etranger » :

« Moi j'avais l'air d'avoir les mains libres. Mais j'étais sûr de moi, sûr de tout, plus sûr que lui, sûr de ma vie et de cette mort qui allait venir. »⁸

Dans ce texte la fonction expressive se manifeste par l'emploi de la première personne (moi, je, les affirmations et répétitions (sûr, j'avais raison, emploi de oui)

2- La fonction conative,

C'est une fonction orientée vers le destinataire. C'est tout ce qui concerne et met en cause le destinataire, ou le lecteur dans un message. Les manifestations les plus évidentes de la fonction conative sont les impératives concernant surtout la deuxième personne : tu, te comme dans un poème de Victor Hugo dans « Les châtiments »

« Au peuple

Partout pleurs sanglots, cris funèbres

Pourquoi dors-tu dans les ténèbres ? »⁹

3- La fonction référentielle

Tout ce qui, dans ce message renvoie aux référents situationnels ou textuels relève de la fonction référentielle. Par exemple une information ou une annonce comme « *Le gouvernement construit le troisième pont à Istanbul* » ou une écriture « *Magasin ouvert à huit heures, fermé à dix-sept heures* » rentre dans le cadre de cette fonction. En résumé, la fonction expressive est orientée sur le « je », la fonction conative sur le « tu » ; la fonction référentielle sur le « il ». Ce « il » est grammaticalement neutre.

4- La fonction phatique,

C'est une fonction centrée sur le contact physique ou psychologique. Tout ce qui dans un message sert à établir ou maintenir un contact ou couper la communication relève de la fonction phatique comme par exemple dans une communication téléphonique dans une pièce de théâtre :

« Bonjour, Mademoiselle, c'est vous, c'est bien vous, n'est-ce pas la nouvelle élève qui voulait s'inscrire au cours de français...

Merci il ne faut pas vous presser, on a encore le temps »

La fonction phatique s'exprime ainsi par une suite de mots vides de sens ou de formules de politesse et de répétition pour maintenir des contacts avec l'autre personne de la scène.

5- La fonction métalinguistique,

C'est une fonction qui est centrée bien sûr sur le code utilisé par le destinataire. Tout ce qui sert, dans un message à donner des explications ou des précisions sur des mots ou des expressions relèvent de cette fonction. Pour en donner un exemple, nous

⁸Albert Camus, L'Etranger, Gallimard 1957, p.185

⁹Victor Hugo « Les châtiments, l'année terrible », Bordas, 1967, p.46

pouvons citer une définition de Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov qui explique le terme « situation de discours » : « On appelle « situation de discours » l'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation (qu'il soit écrit ou oral). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où cet acte prend place... etc... »¹⁰

6- La fonction poétique,

C'est une fonction centrée sur le message en tant que tel. Selon Jakobson, c'est tout ce qui, dans un message apporte un supplément de sens au message par le jeu de structure, de tonalité, de rythme, de sonorité, relève de la fonction poétique. Pour l'exemple nous pouvons citer des vers d'un poème de Victor Hugo :

*« L'océan resplendit sous sa vaste nouée
L'onde, de son combat sans fin exténuée,
S'assoupit, et, laissant l'écueil se reposer,
Fait de toute la rive un immense baiser. »¹¹*

Après les définitions des éléments de la communication et leurs fonctions, nous pouvons étudier maintenant les questions générales de la réalisation littéraire selon le schéma de la communication linguistique.

L'étude des étapes et des difficultés de la communication littéraire dans le fil du schéma linguistique.

En partant de ces descriptions de Jakobson concernant d'abord la communication verbale, nous allons étudier chacun de ces six facteurs en notant leurs modalités particulières qui rentrent dans le cadre de la communication littéraire.

1- L'auteur,

Dans la chaîne de la communication littéraire écrite, l'émetteur (ou destinataire) est généralement désigné par l'auteur. Si on laisse de côté le cas de l'auteur inconnu, comme celui de Chanson de Roland, contes populaires Les écrivains peuvent se désigner ainsi au public comme signataire de leurs oeuvres en utilisant les noms que leur donne l'état civil. Mais ce n'est pas toujours le cas. Pour des raisons multiples, un auteur ne se présente pas souvent par son nom familial, mais il se désigne par un pseudonyme. C'est un procédé à travers lequel un écrivain se désigne comme auteur tout en cherchant à dissimuler son véritable nom.

L'usage du pseudonyme peut avoir trois raisons principales :

a) Il se peut que l'écrivain cherche à avoir une séparation entre son existence littéraire et son existence privée et sociale. C'est le cas de Molière :

« Ainsi Jean-Baptiste Poquelin prend rapidement le nom de Molière à partir du moment où il devient acteur, auteur dramatique et metteur en scène. Issu d'une famille de la bourgeoisie aisée, Molière semble avoir voulu tenir compte du discrédit dont était l'objet au XVIIème siècle le monde du théâtre et en protéger les

¹⁰Oswald Ducrot, Tzvetan Todorov, « Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage » Seuil, 1972, p. 417

¹¹Victor Hugo, « Les châtiments, l'année terrible », Bordas, 1967, p.143

siens. Du nombreux exemples peuvent être ajoutés : Arouet adoptant le pseudonyme de Voltaire, Françoise Quoirez celui de Françoise Sagan... »¹²

b) Un deuxième cas de l'utilisation du pseudonyme vient d'une volonté d'échapper à une censure religieuse, morale, administrative ou politique.

« Ainsi, François Rabelais a usé une partie de son oeuvre du pseudonyme d'Alcofibras Nasier, fondé sur une anagramme. Jean Bruller a publié « le silence de la Mer » (1942) sous le nom de Vercos. Boris Vian a utilisé le nom de Vernom Sullivan pour publier le célèbre « J'irai cracher sur vos tombes » (1946), présenté au public comme un roman traduit de l'américain »¹³

Un autre cas de choix du pseudonyme traduit un refus du patronyme. Le cas de Gérard de Nerval entre dans ce groupe.

« Gérard Labrunie renonça à son patronyme pour se désigner sous le nom de Gérard de Nerval, processus d'anoblissement qui est assez dans le goût de l'époque, mais qui manifeste de la part de l'écrivain une volonté de se rattacher à la lignée maternelle puisque Nerval est le nom d'une petite terre appartenant à sa grand-mère et de regretter définitivement le père que l'enfant rend responsable de la mort de la mère en 1810 et enterrée depuis « en cette froide Silésie où reposent les cendres de ma mère. »¹⁴

Bref de nombreux autres exemples similaires nous permettent de constater ainsi dans quelles difficultés ou situations complexes, un auteur (destinateur du message) arrive à produire son oeuvre fondée sur des faits réels ou imaginaires afin de réaliser une communication littéraire avec son public (destinataire du message).

2- Le destinataire (Le lecteur)

Il faut noter d'abord que l'écrivain qui conçoit un texte n'est pas encore au stade de confronter à son public comme dans une communication orale. Du moment que l'ouvrage ainsi conçu n'est pas mis en vente et distribué, du moment qu'il n'a pas rencontré des lecteurs concrets, le destinataire de l'oeuvre demeure en quelque sorte virtuel puisque rien ne permet de savoir à coup sûr quel sera le public réel ou les lecteurs réels de celle-ci plus tard.

Mais ce caractère virtuel du public ne dépend pas seulement de ces problèmes, il dépend aussi du temps qui puisse modifier ce public ou cette absence du public. Pour en donner un exemple, on peut citer le cas d'un écrivain français :

« Ainsi, sans pour autant être un inconnu en son temps, Stendhal (1783-1842) n'atteint véritablement un public et ne devient un auteur essentiel que dans les dernières années du XIX^{ème} siècle. »¹⁵

De même Jules Verne (1828-1905) qui était durant sa vie, un auteur connu plutôt par la jeunesse, devient un auteur célèbre dans le monde entier après 1950. C'est également un cas significatif pour réfléchir sur le facteur du temps qui intéresse de

¹²Emmanuel Fraisse, Bernard Mouralis, « Questions générales de littérature », Éditions du Seuil, 2001, p.26

¹³ Ibid p.26

¹⁴Gérard de Nerval, Lorely « Souvenir d'Allemagne » [1852], in oeuvres, tome II, Edition d'Albert Béguin et Jean Richer, Paris, Gallimard, coll. « Pléiade » 1956, p.740

¹⁵Emmanuel Fraisse, Bernard Mouralis, « Questions générales de littérature », Editions du Seuil, 2001, p.32

près la vie de la communication littéraire d'un écrivain avec son lecteur dans le présent ou dans le futur. Le temps devient ainsi un indicateur qui modifie le public de la lecture :

« Cet écrivain qui avait conçu son oeuvre essentiellement en direction de la jeunesse, à travers une thématique du voyage et un imaginaire de la science, est devenu aussi peu à peu, à partir de 1950, un auteur universitaire, comme on le voit par les thèses qui lui ont été consacrées et les éditions savantes dont certaines de ses oeuvres ont fait l'objet. »¹⁶

3- Le message,

Dans la communication écrite, le message est constitué par ce qui est transmis de l'auteur vers le lecteur sous la forme d'un texte écrit, porteur d'un certain contenu sémantique.

Le terme de « message » est souvent utilisé pour désigner le sens moral, philosophique, politique d'une oeuvre. Parfois le titre d'une oeuvre est suffisant pour comprendre le résumé du message donné sous la forme d'un texte romanesque. A l'époque du second Empire en France, Victor Hugo écrit un texte politique intitulé « Napoléon, le petit » lorsqu'il était en exil. Quelqu'un du cabinet de Napoléon donne ce livre à Napoléon. En lisant le titre du livre à haute voix, il dit : « Ah bon ! Napoléon, le petit par Hugo Le grand »¹⁷

Dans le texte littéraire, toutes sortes d'informations sont valorisées par la forme du message telles que dramatisation, poétisation, politisation, etc... Le message porte une fonction poétique manifestée par le rythme des sonorités et les images. Voilà quelques lignes de Charles de Gaulle d'un texte politique du 5 septembre 1960 qui transmet un message structuré par des rythmes et des images.

« Assumer la coopération régulière des Etats de l'Europe occidentale, ce que la France considère comme souhaitable, possible et pratique, dans les domaines politique, économique, culturel et dans celui de la défense... Cela comporte la délibération périodique d'une assemblée formée par les délégués des parlements nationaux. Cela doit, à mon sens, comporter, le plutôt possible, un solennel référendum européen, de manière à donner à ce démarrage de l'Europe le caractère d'adhésion populaire qui lui est indispensable. »¹⁸

Voyant rien que ce petit message donné il y a 50 ans, il n'est pas très difficile de comprendre à tel point ce message politique a été communiqué et transmis aux européens qui viennent de fonder et qui essaient de maintenir l'Union Européenne actuelle. Cet exemple nous rappelle aussi à tel point étaient efficaces pour le peuple turc les donnés par les discours d'Atatürk et par les poèmes des poètes turcs à l'époque de la guerre d'Indépendance du peuple turc. Tous ces messages ne sont que des preuves de réalisation et de réussite de la communication littéraire écrite que nous essayons d'étudier comme un acte de communication linguistique.

4- Le canal de communication,

¹⁶Ibid. p.33

¹⁷Notes prises d'une conférence littéraire donnée à Paris III, en 1974, par Monsieur Garguillot, spécialiste en histoire de la littérature française.

¹⁸ Francis Vanoye, Expression Communication, Armand Colin, p. 136

Le canal de communication peut se définir sous un angle technique, comme l'ensemble des processus matériels constitué dès la réalisation d'un texte par un écrivain jusqu'à l'opération de lecture et d'appropriation de ce texte par un lecteur sous la forme d'un livre.

a) Dans la réalisation de cette chaîne, le premier élément important est « le manuscrit » qu'écrit un auteur. C'est un texte ou une forme d'écriture qui n'est pas encore reproduit et diffusé par un procédé mécanique en de multiples exemplaires identique. Il faut donc distinguer la version manuscrite d'une oeuvre et la version manuscrite imprimée et éditée de cette même oeuvre. Bien sûr c'est après l'invention de l'imprimerie que l'on parle de l'apparition d'un manuscrit comme « *avant-texte* » de l'oeuvre. En tant que sa matérialité le manuscrit se présente en deux formes, c'est-à-dire ce manuscrit peut être écrit soit par l'auteur lui-même, soit il peut être dicté à un secrétaire. S'il faut donner un exemple pour le deuxième cas manuscrit, c'est l'usage de Mevlana, auteur de Mesnevi, oeuvre monumentale contient 51 000 vers de poème. Il disait ses poèmes en extase et son secrétaire Husumeddin Celebi les écrivait. A la suite de chaque séance, Mevlana les corrigeait lui-même. Ses notes précèdent aussi qu'il a consacré les 15 dernières années de sa vie à la réalisation du Mesnevi.¹⁹

Le même type de manuscrit ne manque pas aux écrivains de l'époque moderne. C'est le cas, par exemple de la « *Chartes de Parme* » de Stendhal et d'une partie importante des « *Mémoires d'outre-tombe* » de Chateaubriand.

Quelque soit sa forme, le manuscrit n'est pas une version artisanale du livre futur. Car les hésitations, les ajouts, les suppressions, les corrections témoignent d'abord du travail de l'écrivain qui n'est pas encore terminé à la différence de l'oeuvre imprimée et éditée que s'appropriera le lecteur.

b) Le deuxième élément du canal de communication est l'éditeur qui prend la responsabilité de faire fabriquer et de distribuer ce produit spécifique que l'on appelle « le livre ». La relation entre l'auteur et l'éditeur concerne d'abord la valeur symbolique et commerciale du texte manuscrit commandé à l'auteur. Avant de s'accorder sur le prix d'édition, un comité de lecteur examine le manuscrit au nom de la maison d'édition et prépare un rapport positif ou négatif pour la publication. Ce rapport final servira certainement de base à la décision prise par l'éditeur. Dans le cas d'accord, le contrat d'édition prévoit plusieurs dispositions essentielles comme « *Les droits d'auteur* », « *Le nombre du premier tirage*, *Le délai de parution*, etc... »

c) Le troisième élément à prendre en considération pour le canal de communication est l'imprimeur. Son rôle est de fabriquer un ouvrage en un certain nombre d'exemplaires identique à la suite d'une commande que lui a adressé l'éditeur, l'imprimeur rectifie également les erreurs signalées en composant les éléments fautifs et procède à un autre tirage d'essai.

Bien évidemment un autre élément dont on doit tenir compte, c'est la couverture du livre portant un rôle publicitaire important pour donner, par exemple, une image que celui-ci peut intéresser plusieurs catégories de lecteurs. De plus, cette couverture constitue le premier contact avec le lecteur. L'aspect physique du livre oriente le lecteur. Car la lecture est un acte concret.

¹⁹ Voir ce sujet, Mesnevi, Mevlana Celaleddin Rûmi, préparé par le Prof. Dr. Adnan Karaismailoglu Tom I p.33

Tous ces éléments qui manifestent, loin des yeux du lecteur dans le canal de communication joue un rôle positif ou négatif dans la voie de la réalisation de la communication écrite. Car chaque étape de l'ouvrage a ses propres raisons et conditions valables qui concernent directement ou indirectement la publication du livre.

5- Le code,

Un autre élément important qui entre en jeu dans toute situation de la communication est le code qui représente la langue.

A un premier niveau, la communication littéraire utilise le code linguistique, à travers deux canaux principaux : le canal auditif dans le cas du théâtre, le canal visuel dans le cas de la lecture. L'utilisation du code linguistique se combine avec celle du code iconique (ou code de l'image). C'est ce que l'on observe quand le texte littéraire est accompagné d'illustrations, notamment souhaitées par l'auteur comme dans certaine édition des oeuvres de Jules Vernes. Dans ce mode d'expression spécifique, on peut citer la bande dessinée et le cas du théâtre qui repose sur une combinaison du code linguistique (le texte dit par les acteurs), du code iconique (décors et costumes) et du code gestuel (le jeu des acteurs).

La première propriété du code réside dans l'utilisation de la fonction métalinguistique chez les auteurs dans le but didactique ou scientifique comme dans le dictionnaire et la grammaire ou dans une réponse à une critique littéraire.

Une deuxième propriété du code est d'attribuer à l'énoncé littéraire une caractère polysémique, c'est-à-dire les termes que nous utilisons ont un sens dénotatif (premier sens du mot dans le dictionnaire) et un sens connotatif (valeur que prend un mot en plus de sa signification première). Ainsi le terme « maison » désigne un bâtiment d'habitation. Au niveau sémantique le mot « maison » s'oppose à des termes tels que « palais », « cabane », « hutte », « tente » etc... La logique du dictionnaire établit ainsi une relation simple entre ces mots et les choses. Mais la réalité est différente. Quand on dit « la maison blanche » chez les américains, le premier sens qui vient à leur esprit, ce n'est sûrement pas une maison de couleur blanche. C'est le lieu où réside actuellement le président Obama.

Au delà de son sens technique le terme maison peut renvoyer, pour un autre, à une idée de sécurité, de convivialité, de nostalgie d'une enfance perdue, de famille, etc... De même, selon Gaston Bachelard un sens connotatif attribué au mot « maison » n'est pas le même que celui que le lecteur comprend dans un roman. Car chacun vit la maison dans sa réalité et dans sa virtualité, par la pensée et les songes.

« Vous voudriez intéresser le lecteur à vous-même alors que vous avez entr'ouvert une porte de la rêverie. Les valeurs d'intimité sont si absorbantes que le lecteur ne lit plus votre chambre : il revoit la sienne. Il est déjà parti écouter les souvenirs d'un père, d'une aïeule, d'une mère, d'une servante... »²⁰

La connotation est ainsi un sens ou un ensemble de sens supplémentaires qui vient se superposer au sens dénotatif dans des textes littéraires. En plus, les connotations ne sont pas fixées une fois pour toutes. Le processus est complexe, parce qu'il s'opère en fonction des inventions de l'auteur, de la façon dont le lecteur

²⁰Gaston Bachelard, « La poétique de l'espace », puf, 1992, p.32

reçoit le message, du contexte historique et social dans lequel ceux-ci se trouvent placés.

6- Le référent,

Un dernier élément qui entre en jeu dans le schéma de la communication est le référent. Les messages référentiels sont centrés sur le référent situationnel ou sur le référent textuel. Dans la communication linguistique le message renvoie à un environnement, à des êtres, des objets existants réellement tant du point de vue de l'émetteur que du récepteur.

Mais en revanche, excepté le cas particulier du théâtre, dans la communication littéraire possède le référent textuel qui rentre dans le domaine de la fiction. Le message littéraire se constitue en un système clos dans lequel les éléments prennent leur signification et leur valeur dans leurs rapports mutuels. Il crée ses propres conventions à partir du code esthétique adopté par l'auteur. En bref, la communication linguistique repose sur le référent situationnel qui renvoie à des êtres et objets réels tandis que la communication littéraire repose sur le référent textuel qui renvoie à des êtres ou objets imaginaires.

Mais la distinction entre référent situationnel et référent textuel pose quelques problèmes au niveau de la communication littéraire lorsqu'un romancier ou un poète font intervenir dans leur texte littéraire des personnages ou des événements historiques ou un espace réel il peut être question d'un référent situationnel comme on constate dans les citations suivantes :

« Par exemple : Néron dans les Britannicus de Racine, Napoléon dans le poème « L'expiration des Châtiments » de Hugo ou dans « Le médecin de campagne de Balzac ; le déclenchement de la première Guerre Mondiale dans L'Eté 1914 des Thibault de Roger Martin du Gard ; Paris dans l'Illusions perdues et dans les petits poèmes en prose de Baudelaire ou Alger dans l'Etranger de Camus. »²¹

Etant donné que les données de ces oeuvres sont fondées sur l'expérience des écrivains ou sur des faits historiques ou sociologiques, il n'est pas juste de les considérer totalement imaginaires.

Finalement, étant un moyen de la communication, l'oeuvre littéraire traduit d'abord une représentation qu'une époque se fait de la réalité. Dans ce sens tout écrivain est, malgré lui, un peu tributaire de son appartenance à l'époque qu'il essaye de présenter avec ses fonctions expressives. La connaissance historique ou référentielle de l'oeuvre facilitera grandement la compréhension du message que l'auteur veut passer à ses lecteurs dans le présent ou dans le futur. Tout ceci veut dire que la littérature fonctionne comme un acte de communication en utilisant les mêmes éléments de la communication humaine mais en engendrant ses propres codes esthétiques par rapport à la linguistique. Que ce soit une communication linguistique ou littéraire, toutes les deux utilisent une technique d'expression logique et similaire comme le schéma de la communication de Jakobson. Mais chacune présente ses propres étapes et conditions de réalisation et de compréhension de leur communication. Voilà ce qu'on peut conclure tout court de notre étude qu'on vient d'exposer.

²¹ Emmanuel Fraisse, Bernard Mouralis, « Questions générales de littérature », Edition du Seuil, 2001. p.54

REFERENCES

Albert Camus, *L'Étranger*, Gallimard 1957

Descartes, « Discours de la méthode » [1637], in *Oeuvres et Lettres*, textes présentés par André Bridoux, Paris, Gallimard, coll. La pléiade, 1953

Emmanuel Fraisse, Bernard Mouralis, *Questions générales de littérature*, Éditions du Seuil, 2001

Francis Vonoye, *Expression communication*, p.1-59 C'est un manuel de communication qui apporte des explications aux éléments de communication du schéma de Jakobson, Armand Colin 1973

Gaston Bachelard, « *La poétique de l'espace* », puf, 1992

Gérard de Nerval, Lorely « Souvenir d'Allemagne » [1852], in *oeuvres*, tome II, Edition d'Albert Béguin et Jean Richer, Paris, Gallimard, coll. Pléiade 1956

Notes prises d'une conférence littéraire donnée à Paris III, en 1974, par Monsieur Garguillot, spécialiste en histoire de la littérature française.

Oswald Ducrot, Tzvetan Todorov, *Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage* Seuil, 1972

Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala, *Le dictionnaire du littéraire*, Puf, Paris 2002

Roman Jakobson, « Linguistique et poétique » dans *Essais de linguistique générale* Edition de Minuit 1963

Victor Hugo *Les châtiments, l'année terrible*, Bordas, 1967

Voir ce sujet, Mesnevi, *Mevlana Celaleddin Rûmi*, préparé par le Prof. Dr. Adnan Karaismailoglu Tom I



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMLERİ İÇİN EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE BİR UYGULAMA

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK - Araş. Gör. Umut BALCI

ÖZET

Almanca öğretmeni yetiştiren bölümlerde Edebiyat Öğretimi derslerinde bugüne kadar kullanılan birçok yöntem söz konusudur. Genellikle öğretmen merkezli uygulamaların yanında öğrenci merkezli ders yöntemleri son zamanlarda daha fazla ağırlık kazanmıştır. Bu çalışmada öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif katılabilmesini sağlamak amacıyla edebiyat öğretiminde bir tür tümevarım yöntemi uygulanmaya çalışılmıştır. Hedeflediğimiz bu yöntemde, temel strateji edebi metinden hareketle yazar ve dönem bilgilerine ulaşmaktır. Alman Edebiyatı dersinde denenen bu yöntemle, derslerde öğrenci hem öğrenen hem de öğretendir; ama aynı zamanda kendi kendine öğrenmeye daha fazla zaman ayırmak zorunda kalırken, diğer yandan öğrenilenler daha kalıcı olmaktadır. Dersin işlenişini de ilginç kılan uygulama sonuçları protokollerle ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat öğretimi, tümdengelim yöntemi, tümevarım yöntemi.

AN IMPLEMENTATION IN LITERATURE TEACHING FOR GERMAN LANGUAGE TEACHING DEPARTMENTS

There have been many methodologies used in Literature Teaching lessons of the German language teaching departments so far. Generally student-centered teaching methodologies surpassed the teacher-centered practices these days. In this study, a kind of inductive teaching method in literature teaching was tried to be practised in order to make students actively participate in the learning process. Basic strategy followed in this target methodology is to reach the information about the author and the literary era moving from the literary texts. In this methodology practiced in Literature Teaching lessons, students are both the learner and the teacher. Moreover, students have to spend more time for self-learning. On the other hand, the things they learned using this methodology are much more permanent than the others. The results of the practices which make the lesson interesting are proved with the reports taken while observing the students.

Key Words: literature teaching, inductive teaching method, deduktiv teaching methods

1. Giriş:

Ülkemizde halen 15 üniversitede Almanca öğretmeni yetiştirmeye yönelik eğitim veren bölümler mevcuttur. Bu bölümlerde, *Almanca Dilbilgisi*, *Sözlü İletişim Becerileri*, *Yazma Becerileri*, *Dilbilim* gibi dil derslerinin yanı sıra, edebiyat ve kültür bilgisini geliştirmeye yönelik *Alman Edebiyatı*, *Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi* ve *Ülke Bilgisi* gibi dersler de verilmektedir. Öğrencinin edindiği bilgileri özümsemesi ve onları mesleki ve sosyal yaşama aktarabilmesi için kullanılabilir farklı ders yöntemleri söz konusudur. Biz burada, öğrenmeyi verimli ve kalıcı kılacak uygun ders anlatım yönteminin hangisi olabileceğine dair bir uygulama üzerinde duracağız.

Genel anlamda çok farklı yöntemler söz konusu olmakla birlikte, özellikle iki tanesi bizim bildirimiz açısından önemlidir. Bunlardan ilki öğretmen merkezli olanıdır ki bu yöntem günümüzde yerini öğrenci merkezli ders anlatım yöntemlerine bırakmıştır. Öğretmen merkezli ders yönteminde öğretmenler, genellikle dersin akışını yönlendirir, yüz yüze (frontal) ders sunumundan sonra genel bir değerlendirme yaparak derse son verirler. Buradaki amaç öğrenciye olabildiğince bilgi yüklemektir. Ergün'ün de ifade ettiği gibi (bkz Ergün, 1997: 37) bilgi vermeye dayanan derslerde genellikle öğretmen sunuşunun ağırlıklı olduğu bir strateji izlenir. Burada dersin akışını güzelleştirecek, sınıfın dikkatini canlı tutacak soru-cevap ve örnek verme teknikleri ile düz anlatımın sıkıcılığı giderilmeye çalışılır. Bu yöntemde, soru-cevap tekniği dışında öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlayacak unsurların olmadığı, öğrencilerin derslerde genellikle dinleyici pozisyonunda olduğu görülür.

Öğrenci merkezli ders yönteminde ise, öğreten kişinin arka planda kalıp öğrencinin anlatım sürecine daha aktif katıldığı görülür. Bu yöntemde öğreten, öğrencilerle işbirliği halinde ders planını yapar ve öğrenciyi derse aktif bir şekilde katabilmek amacıyla öğrencilerin de ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak uygun öğretim stratejileri bulmaya çalışır. Eğitim fakültelerinde öğrencilerin “öğretmen adayları” olarak yetiştirilmeleri gerektiğinden, Alman Edebiyatı, Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi vb. derslerde kuramsal bilgidен çok metin çözümleme, metin yardımıyla dil becerilerini geliştirme, yabancı kültür farkındalığını yapısal olarak oluşturma ve otantik metinleri Almanca dersinde dil dersi materyali olarak kullanma becerilerini geliştirmek önem kazanmaktadır. Filoloji bölümleri için geçerli olabilecek (*tümdengelim* diye nitelendirebileceğimiz) “dönem, yazar, yapıt” yöntemini tersine çevirerek “yapıt, yazar, dönem” (yani bir tür *tümevarım*) biçiminde uygulamak öğretmen yetiştirme için daha anlamlı olacaktır. Bu yöntemin özgün olduğunu elbette söylemek istemiyoruz; örneğin Erich Auerbach, daha 1940'lı yıllarda Leo Spitzer'in bu yaklaşımı (explication de

text) Alman edebiyatı derslerinde nasıl kullandığını şöyle betimler: “Eğitim sırasında özellikle metin açıklamasına çok önem verdik ve bir metni izah ederken, sadece yazarın üslup ve şahsiyetini ettirmekle iktifa etmeyip, o metnin yazıldığı devir ve o devirdeki fikri ve estetik cerayanlar hakkında da malumat verdik. Bundan başka istedik ki, talebelerimiz edebiyat kitaplarıyla iktifa etmeyip, doğrudan doğruya eserle temasa geçsinler.” (Auerbach [1947]: 1’den Sayın 2009: 24) Bizim önerdiğimiz uygulamanın temel özelliği, Almancayı öğrenen ve öğretmek üzere yetiştirilen öğrencinin doğrudan Almanca metinlerle karşılaşmasını sağlamaktır; böylece öğrenci zaten yabancı olan metnin yine yabancı olan (dönem, yazar vb. gibi) arka plan bilgileriyle meşgul edilmeksizin, metinle karşılaşmaya cesaretini teşvik etmek, metinle tanıştıktan sonra onun arkasında yatan diğer bilgilere ulaşmak için heveslendirmektir. Günlük yaşamda da yeni tanıştığımız bir insanı öncelikle birey olarak tanıyıp, gerekikçe aile, soy vb. özelliklerini merak eder, hiçbir zaman tanıştırılan kişiye, önce senin aile ve geldiği çevreyi tanımalıyım, daha tanışırız demeyiz.

2. Metodik Yöntem ve Hazırlık Aşaması

Tümdengelim ve Tümevarım Yöntemi: Edebiyat öğretiminde, yukarıda da dile getirildiği gibi, öğrenci merkezli ders yöntemi uygulanmaktadır, fakat bu yöntemin ele alınışı çok çeşitli olmaktadır. Özellikle edebiyat akımları, bu akımların yazarları ve eserleri ele alınırken genelden özele (bütünden parçaya) doğru (dönem→yazar→yapıt), yani tümdengelim yöntemi uygulanmaktadır. Tümdengelim yönteminin yararlı yönleri olduğu gibi, ayrıca edinilen bilginin kısa sürede unutulması gibi olumsuz yönleri de vardır. Bu çalışmada bu bilgilerden hareketle her iki yöntemin olumlu ve olumsuz yönlerini saptayabilmek amacıyla iki dönemde iki farklı yöntem uygulanmıştır. Birinci dönemde Alman Edebiyatı dersinde tümdengelim ve ikinci dönemde ise tümevarım yöntemi (yapıt→yazar→dönem) uygulanmıştır. Bir anlamda birinci dönem kontrol, ikinci dönem ise deney gurubunu oluşturmuştur.

Her iki yöntemde de öğrenci hem öğrenen hem de öğreten olmaktadır. Fakat öğrenilenlerin uzun süre hafızada kalması, dil becerisini geliştirmesi ve dersin ilgi çekici hale gelmesi bakımından hangisinin daha işlevli olduğu iki yöntemin etkilerinin öğrenci tutum ve görüşleri bakımından karşılaştırılmasıyla sınanmaya çalışılmıştır. Birinci dönemde edebi akımlar öğrenci sunumlarıyla tanıtılmıştır, ikinci dönemde ise öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif katılabilmesini ve edinilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla tümevarım yöntemi uygulanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemde, temel strateji edebi metinden hareketle yazar ve daha sonra da dönem bilgilerine ulaşmaktır.

Uygulama Süreci: Uygulama, 2008–2009 eğitim yılı, güz ve bahar yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca

Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileriyle *Alman Edebiyatına Giriş* dersinde iki yarıyılık bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan öğretim materyalleri: *Alman Edebiyatı* dersi bağlamında güz yarıyılında ders kitaplarından (Kudat 2004, Justová-Katlecová 2003) yola çıkarak öğrencilerin yüz yüze (frontal) sunumları gerçekleştirilmiştir. Bahar yarıyılında ise ders malzemesi olarak *Kısa Öykü, Şiir* gibi farklı türlerden oluşan edebi metinler kullanılmıştır.

Görev dağılımı ve ev ödevleri: Tümevarım yönteminde öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmesini sağlamak amacıyla öğrenciler arasında görev dağılımı yapılmıştır. Öğrenciye ev ödevi verilerek işlenecek konuya hazırlıklı olması ve böylece derse aktif bir şekilde katılması sağlanmıştır. Ders dışı zamanlarda bu şekilde çalıştırılan öğrencinin konuyu araştırıp anlamak için kullandığı süre iki, üç katına çıkmıştır. Bu görev dağılımından yola çıkarak öğrencinin derste anlatılan konuları genişletme ve eksikleri tamamlaması amaçlanmıştır. Sınıfta bulunan her öğrenciye görev verilmesi ve öğrencilerin görevlerini yerine getirmeleri için aynı konuda farklı araştırmalar yapması, incelenen konunun olabildiğince ve öğrencinin yaratıcılığını ortaya koyabilecek ayrıntılarıyla ele alınmasını, eksik kalan yerlerin yine öğrenci tarafından doldurulmasını sağlamıştır.

Öğretici sorumlulukları: Öğreticinin ders müfredatını belirlerken, gerçekten ilgili edebi dönemleri temsil edebilecek yetkinlikte metinleri seç/tir/melidir. Bu amaçla aynı amaca hizmet edebilecek birden çok metin önceden belirlenmelidir. Öğrencinin hem öğrenen hem de öğreten pozisyonuna girip bu rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesini sağlamak amacıyla, ders sorumlusunun öğrencileri ve onların çalışmalarını çok yakından takip edip öğrencilerle devamlı ilgilenmesi gerekmektedir. Öğreticinin bu sorumluluğu yerine getirebilmesi ayrıca onun ders yüküne de bağlıdır. Ders yükünün az olması öğreticinin derslere öğrencilerde olduğu gibi hazırlıklı gelmesini ve öğrencileri gözlem altında tutmasını kolaylaştıracaktır. Öğreticinin derslerdeki pozisyonu ve öğrencilerle iletişimi de bu noktada önemli rol oynamaktadır.

Öğrenci sorumlulukları: Öğrenciden konu dağılımı yapıldıktan sonra, ders dışı zamanlarda konuyla ilgili araştırma yapması (ön hazırlık), derslere devamlı olarak katılması ve sunum yapan, yani öğretici pozisyonuna giren arkadaşının anlatımına katkı sağlaması ve böylece anlatılan konunun eksik kalan yanlarını tamamlaması beklenmektedir. Bu nedenle, sunum yapmakla görevlendirilen öğrenci (grubu) dışında ayrıca öğretsel amaçlı “ajan provokatör” rolünde, dinleyici konumundaki öğrencilerden de görevlendirme yapılmalıdır. Bu aynı zamanda pasif konumdakileri aktive edecek bir öğretsel taktiktir.

Dramatizasyon: Derste işlenen bazı metinlerin dramatizasyona da uygun olduğu göz önüne alındığında, öğrenciler metinlerdeki motiflerden yola

çıkarak sınıf içinde dramtizasyona teşvik edilmiştir. Öğrenciler metinlerde işlenen bazı motifleri kısa skeçler şeklinde önce ders ortamında sunmuş daha sonra da her sene sonunda Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından düzenlenen “Almanca Günü” etkinlikleri kapsamında sahnelemişlerdir. Öğrencilerin kısa skeçlerinin yanı sıra dersin öğretmeni tarafından Gerhart Hauptmann’ın *Vor Sonnenaufgang* adlı oyununun II. Perdesinin, Şlezya şivesiyle yazılmış metni okunurken, baba Krause’nin sarhoş hali canlandırılmıştır. Bu canlandırma öğrencilerin dikkatini topladığı gibi, metni anlamalarında kolaylık sağlamıştır. Kısaca; dramtizasyonun kullanımı öğrencinin yaratıcılığını ön plana çıkardığı gibi, ayrıca onun konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmesini, sınıf arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurmasını, sosyal durumları sağlıklı bir şekilde analiz edip onları hem sınıf içinde hem de günlük hayatta çevresindekilerle paylaşmasını sağlamıştır.

Hedefler: Önerilen tümevarım yönteminin dil becerisine katkısı, kendi kendine öğrenmeye katkısı, öğrenilenlerin uzun süre hafızada kalmasına katkısı, dersin ilgi çekici hale gelmesine katkısı ve tümdengelim yöntemiyle karşılaştırıldığında diğer derslere olan katkısı araştırılmıştır.

3. Tümdengelim ve Tümevarım Yöntemlerine Göre Ders Uygulaması

I. Dönem: Güz yarıyılında öğrenciler arasında konu dağılımı yapılmış ve öğrencilerden edebiyat dönemlerini araştırarak sınıf önünde sunum yapmaları istenmiştir. Öğrenciler sırayla konularına hazırlanmış, sırası gelen grup slayt gösterisi ya da fotokopi dağıtarak sunumunu yapmıştır. Diğer öğrencilerin dinleyici konumunda oldukları gözlemlenmiştir.

II. Dönem: Bahar yarıyılında ise öğrenciler arasında yine konu dağılımı yapılmış, ama bu kez edebi metinlerden yola çıkarak ders sunumları yapılmıştır. Tümevarım yöntemine göre (bir öğrenci tarafından) hazırlanan bir örnek dersin protokolü aşağıda verilmiştir:

Ders: Alman Edebiyatına Giriş II		Tarih: 28.02.2008
Konu: Heinrich Heine		Protokolü hazırlayan:
Öğr. Üyesi: Prof. Dr. Ali Osman Öztürk		Hülya
		Kızılkaya
I. Einführung	Begrüßung	
	Einführung des Gedichts:	
	Ein neues Lied, ein besseres Lied O Freunde, will ich euch dichten! Wir werden hier auf Erden schon Das Himmelreich errichten!	
	Vorstellung der Weiterführung des Referats	
II. Erarbeitung	Unbekannte Wörter im Gedicht klären: dichten = schreiben hier auf Erden = auf dieser Welt Das Himmelreich = Paradies	

	<p>Interpretationen von StudentInnen: Der Dichter will eine schöne, unvergleichbare und glückliche Welt errichten, mit seinen Freunden. Der Dichter ist nicht glücklich mit seinen gegenwärtigen Lebensumständen, denn er will keine Unterschiede zwischen Arm und Reich haben. Das Wort „Himmelreich“ ist kein religiöses, sondern ein weltliches Wort. Mit einem neuen Lied geht es besser. Das Lied bedeutet Frieden, Tanz, Freiheit. Nationallied: Das ist eine Hymne. Obwohl der Dichter von Liedern und vom Himmelreich redet, meint er eigentlich: Er will ein neues, schönes und glückliches Land. Das Gedicht ist ein politisches Gedicht. Fragen zur Interpretation: 1. Warum ist der Dichter nicht glücklich in seiner Welt? Er ist mit der politischen, wirtschaftlichen, ökonomischen Lage unzufrieden. Vielleicht herrscht Kriegszustand im Land. Vielleicht hat er als Schreiber keine Freiheit. 2. Wer soll ihm helfen, das neue Himmelreich zu erreichen? Seine Freunde, die die gleiche Meinung haben, also Gleichgesinnte. 3. Woher wissen wir, dass der Dichter Deutscher ist? Die Schreibsprache ist deutsch.</p>
--	---

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere, ilk aşamada metinden bir kıta alınmış ve ilk izlenimler tahtaya yazılarak saptanmıştır. İkinci aşamada ise sözcük açıklaması yapıp öğrencilerin metni daha iyi anlamaları sağlanmıştır. Analiz kısmında öğrenciler şiire dair düşüncelerini, şiirden neler öğrendiklerini özgürce dile getirmişlerdir. Öğrenci analizlerinden yola çıkarak üç tane soru yöneltilmiş ve öğrenciler gerek grup çalışması gerekse bireysel olarak bu sorulara yanıt aramaya çalışmıştır. Bu sorulardan yola çıkarak öğrencilerin, yazarın sanatsal ve politik tavrını belirlemeleri, yaşadığı ülkenin içinde bulunduğu siyasi durumu ve bunlardan hareketle dönemin edebiyat akımının özelliklerini bulmaları amaçlanmıştır. Çünkü siyasi arka plan edebiyat eserlerine dolaysız bir şekilde yansımaktadır. Öğrencilerin yanıtları da Almanya'nın o dönemde içinde bulunduğu siyasi durumunu net bir şekilde ortaya koymuştur.

Ders, Heinrich Heine'nin söz konusu metninin tamamıyla desteklenmiştir:

<p>III. Erarbeitung</p>	<p>Buch: Deutsche Literatur Seite: 186 Autor: Heinrich Heine Text: <i>Deutschland ein Wintermärchen</i>; wird gelesen und in Gruppen analysiert und interpretiert. Gattung: Es ist eine Ballade.</p>
	<p>Ergebnisse der Gruppenarbeit im Hinblick auf die Fragen: Worum geht es in diesem Gedicht? Wie ist die Stimmung? Was will der Dichter sagen? Was denken Sie über das Gedicht?</p>

Strophe 1 Zeile 1-4 →	Der Dichter reist nach Deutschland. Der Dichter hat Heimweh und er kommt deshalb nach Deutschland zurück. Der Autor ist sentimental. Wo war der Dichter, bevor er nach Deutschland kam? steht nicht im Text. Er steht zwischen zwei Kulturen und hat beim Eintreten in Deutschland verschiedene Gefühle, wenn er die deutsche Sprache hört.
Strophe 2 Zeile 5-8 →	Ein kleines Harfenmädchen sang Sie singt von Leid, Liebe, zerbrechenden Freundschaften und Frieden im Himmel (5,6,7) Er kritisiert die Verfasser des Liedes, das das Mädchen singt (8) Durch diese Schlaflieder wird die Bevölkerung auch zum Schlafen gebracht (7)
Strophe 3 Zeile 9-12 →	Die folgenden vier Strophen handeln davon, dass der Dichter nun ein neues, besseres Lied dichten möchte In dem neuen Lied geht es um eine bessere Welt (10,11) Er wünscht sich im Land ein paradiesisches Leben (12)
Strophe 4 Zeile 13-16 →	Hügel ist ein Symbol für Freiheit (13) Die Freiheit kann auch ohne die Kirche passieren (Der Dichter hat etwas gegen die Kirche) Die Unterdrückung der Kirche muss zu Ende sein – man braucht nicht den Segen der Kirche (16)
Strophe 5 Zeile 17-19 →	Der Dichter hat Hoffnung trotz schlechter Erfahrungen Er hat Hoffnung, dass ohne die Unterdrückung der Kirche das Leben besser wird. (18) In der letzten Strophe sagt der Dichter, dass er in einer Welt ohne Kirche kräftiger wird und sich wohl fühlt (19)

Yukarıdaki ders örneğinde görüldüğü gibi, metine yönelik sorular, öncelikle öğrencinin metne nüfuz etmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Metin böylece öğrencinin kendi yalın cümleleriyle ifade edilme süreci içinde benimsenmekte, yabancı metin özelliğini yitirmektedir. Bu öz ifadelendirme aynı zamanda edebiyat metnindeki şaire ait bireysel yaşantıyı bulmaya ve dönemin siyasal ve sosyal görünümünü anlamaya yöneliktir. Öğrencilerin *Das junge Deutschland* adlı edebi akımın siyasal arka planını, akımın özelliklerini ve yazarların genel tutumunu metin analizinden yola çıkarak dolaylı olarak ortaya çıkardıkları ve bu bilgileri dönemin geneline yaydıkları görülmektedir. Sunum yapan öğrencinin aktarmacı bir yöntemle içselleştirilmeden anlatmasına gerek kalmaksızın dönemin başat özelliklerini ortak çalışma sonucunda ortaya çıkarabildiklerini görmeleri, grup üyelerinin yabancı metne/kültüre karşı özgüven kazanmalarını da sağlamaktadır.

Metin üzerinde yapılan bu çalışmadan sonra, konuyu toparlama bağlamında öğrencilerin hazırlamış oldukları görsel slaytlar (yazar, yaşamı, kitap kapakları, var ise başka fotolar vs.) dersin sonunda fazlaca ayrıntıya

girmeden adeta resim albümü izler gibi gösterilmiştir. Böylece hem bilgiler pekiştirilmiş, hem de dikkati tekrar toplayıp, görsel ve işitsel etkiler yardımıyla kalıcı ve yönlendirici ipuçları verilmeye çalışılmıştır. İşitsel etki kapsamında, Heine'nin türküleştmiş bir başka şiiri "Loreley"ın seslendirilmesiyle, hem dönemin ve yazarın romantik yönü sergilenmiş hem de "balad" türü örneklenmiştir.

4. Tümdengelim ve Tümevarım Yöntemlerine Dair Öğrenci Görüşleri

Yukarıdaki ders örneklerinde görüldüğü gibi, Alman Edebiyatı dersi güz ve bahar yarıyıllarında iki farklı yöntem uygulanmıştır. Birincisinde öğrencilerin edebi dönemlerin özelliklerini ve yazarların hayatlarını çalışıp sırayla sunum yapmaları istenmiştir. İkinci dönemde ise önerilen tümevarım yönteminden yola çıkarak edebi dönem ve yazarların anlatımı değil, metin analizinden yola çıkarak edebi dönemlerin özelliklerini bulma ve yazarı tanıma çalışmaları yürütülmüştür.

İki yarıyıllık bir süreçte Alman Edebiyatına Giriş derslerinde uygulanan tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin öğrenci açısından kazanımlarını net bir şekilde ortaya koyabilmek için, çalışmanın bu kısmında, yürütülen ders uygulamasına dair öğrenci görüşlerini eklemekteyiz. Böylelikle her iki yöntem bağlamında sunum yapan öğrencilerin iki uygulamaya dair görüşlerini, hangi yöntemi daha çok benimseyip yararlı bulduklarını karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koymuş olacağız.

Esra Elçin: II. Dönem yapmış olduğumuz Alman Edebiyatı dersinin I. Dönem yaptığımız Alman Edebiyatı dersine göre daha verimli geçtiğini düşünüyorum. Metinlerden döneme ve yazara gitmemiz yorum kabiliyetimizi geliştirdi. Eserlerden kazandığımız cümle kalıpları, yeni kelimeler ve bunları daha sonra kendi cümlelerimizle ifade edebilmemiz dil becerimize büyük katkıda bulundu. Kendi başına araştırma ve öğrenme açısından da I. Dönemle kıyaslarsak daha fazlaydı. I. Dönem sadece sunum yapan arkadaş öğreniyor, sınıfın kalan kısmı fazla verim alamıyordu. II. Dönem işlediğimiz, öğrendiğimiz metinler hakkında hala yorum yapabilirim. Sınıfta tartıştığımız metinler çok daha kalıcı oldu. Dönem özellikleri, yazarın edebi kişiliğinin yanında metinlerden kendi hayatımıza çıkarım yaptık. Bu yüzden yeterince kalıcı oldu.

I. dönem yapmış olduğumuz dersin çok fazla ilgi çekici bir yanı yoktu. Sınıfın katılımı azdı. Ama II. Dönem yapmış olduğumuz ders daha etkili, herkesin kendi görüşünü söyleyebildiği, yorum yapabildiği, saf bilgiden oluşmayan daha ilgi çekici bir dersti. Bence edebiyat dersi bu şekilde işlenirse çok daha verimli hale gelir.

Bu dönem uygulanan tümevarım yönteminin dil becerilerini edinme konusunda daha etkili, hafızada kalıcı ve yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri yorum yapmaya iten, saf bilgiden oluşmayan bir yöntemle ders

işlediğimizi düşünüyorum. I. Dönemde uygulanan tümdengelim yönteminin öğrencilere tümevarım yöntemi kadar çok şey kazandırdığını düşünmüyorum. I. Dönemde bilgiler önümüze geliyor ve sadece okuyorduk. Bu dönemde ise metinler okuduk ve daha sonra yazara ve döneme geçtik. Kalıcılık açısından kesinlikle daha verimliydi.

Nurcan Yavuz: Tümdengelim ve tümevarım yöntemleri geçen dönem ve bu dönem derslerimizde uygulandı. II. Dönem kullanılan tümevarım yönteminin öğrencilerin öğrenmelerini arttıracaklarını düşünüyorum. I. Dönemde Alman Edebiyatı dersinde sunum yapıyorduk ve tümdengelim yöntemini kullanıyorduk. Sadece sunum yapan arkadaşlarımız o konuya vakıf oluyorlardı ve sınıftaki öğrencilerin derse katılımı sağlanamıyordu, olsa bile sınırlı kalıyordu. Bence bu sistem öğrencilerin öğrenmesine olumsuz etk vuruyordu ve ezbere dayalı bir öğrenme gerçekleşiyordu. II. Dönemde ise bu derste metinden yola çıkarak dönem özellikleri anlatıldı ve yazarın hayatı incelendi. Bu yöntemin daha etkili olduğunu düşünüyorum çünkü metin üzerinde konuşurken dönemin özelliklerini öğrenciler kendileri keşfediyordu. Ayrıca bu bilgiler yetersiz kaldığı için internette ya da değişik kaynaklardan kapsamlı bir araştırma yapmak iyi bir yorum yapabilmek için şart oluyordu. Zaten bunun sonuçları da I. ve II. Dönem sınav kâğıtlarımız incelendiğinde açıkça görülebilir.

Tümevarım yönteminin öğrencinin dil becerisini olumlu yönde geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenci düşünmeye sevk ediliyor ve öğrenci kendi araştırma yaparak bilgiye ulaştığı için öğrenme kalıcı oluyor. Ayrıca bu öğrenme şekli de öğrencilerin yorum gücünün geliştiğini, olaylara farklı bir pencereden bakabilme yetisinin geliştiğini düşünüyorum. II. Dönem dersinin daha ilgi çekici olduğunu söyleyebilirim, çünkü ders işlenirken öğrenciler tarafından katılım fazlaydı ve ilginç yorumlar ortaya çıkıyordu.

Fazilet Gökdere: Bu dönem uyguladığımız yöntemin çok etkili ve daha yaratıcı olduğunu düşünüyorum. Geçen dönem sadece sunum yapanlar aktif oluyordu ve konuya sadece sunum yapanlar hâkim olabiliyordu. Şu an I. Dönem işlediğimiz dönem, yazar ve özelliklerinden çok azını hatırlıyorum. Ama II. Dönemde hem sunumu yapan hem de diğer öğrenciler aktifti. Şu an bu dönem işlediğimiz bütün eserleri ve yazarları, ayrıca dönem özelliklerini hatırlıyorum. Ayrıca eser üzerinden gidip yazarı ve dönemi işlemek daha yararlıydı. Çünkü parçayı incelemek için yazarın hayatını ve hayat görüşünü bilmemiz gerekiyordu. Parçanın özellikleri ve sunduğu düşünce de daha sonra dönemin özellikleri olarak karşımıza çıkıyordu. Bu yüzden hepsi benim için kalıcı oldu. I. Dönem bir müddet sonra sıkılıp dinleyemiyordum. Ama bu dönem hepsini tam dinledim ve derse katıldım. Bu nedenle sunum dağılımları hariç, verimli ve etkili bir dönem geçirdiğimizi düşünüyorum.

Adsız: I. Dönem edebiyat dersinde tümdengelim yöntemini kullandık. Bu yöntemde sadece sunum yapan kişiler kendi konularına hâkim oluyordu. Derste yeteri kadar aktif değildik. Sınavlardan önce bütün notlar toplanıyor ve ezberlemeye çalışıyorduk.

II. dönem uygulanan tümevarım yönteminin daha başarılı olduğuna inanıyorum. Önce metni okuyup metin üzerinden yola çıkarak yazar ve yazarın yaşadığı dönemi incelemek daha eğlenceli ve kalıcı bir yöntemdi. Bu sayede sınıfta daha çok söz aldık. Metinler hakkında yorum yaparken bakış açımız ve yorum gücümüz gelişti. Sınıfın derse katılımı arttı ve dili daha iyi kullanmaya başladık. Ayrıca bu yöntem sayesinde metinler üzerinden yola çıkarak hangi metnin hangi döneme ait olduğunu az da olsa ayırt etmeyi öğrendik.

Elif Çay: Uygulanan tümevarım yöntemi, tümdengelim yöntemine göre daha yararlı olmuştur. Örneğin Alman Edebiyatı dersinde bir metin ya da şiirden yola çıkarak tüm dönemin özelliklerini bulmaya çalıştık. Bir metni inceleyip dönemin özelliklerini maddeler halinde bulup yazıp çıkarmamız ve üzerinde tartışmamız, yorum yapma ve dil becerimizi geliştirdi. Tümevarım yönteminde edinilen bilgiler daha kalıcı oldu. Tümdengelim yönteminde sunum yapan kişi dönemin bütün özelliklerini kısa bir zamanda ezberliyor ve kitaptan bilgilerle sunum yapıyordu. Bu yöntem hem diğer öğrencilerin sıkılmasına hem de öğrenilen bilgilerin bir hafta içinde yok olmasına neden oluyordu. Tümevarım yönteminde metin analizine bütün sınıf aktif bir şekilde katıldığı için ders daha verimli geçiyordu.

Sevgi Dizman: Tümevarım yönteminin dil becerisine olan katkısı, tümdengelim yönteminin katkısından daha fazladır. Her şeyden önce tümevarım yöntemi öğrenciyi özelden genele götürdüğü için yani bilgiyi öğrenciye hissettirdiği için dil becerisi açısından büyük oranda etkilidir. Çünkü öğrenci bilgiyi direkt almıyor, aksine keşfediyor. Keşfederek öğrenme de bilginin kalıcılığını sağlıyor. Fakat I. Dönemde işlediğimiz konular ve öğrendiklerimizin çoğu unutuldu. Kendim için konuşmam gerekirse, Alman Edebiyatı II. Dönem final sınavındaki 1. ve 2. soruları sadece kısa bir hatırlamadan sonra yazdım, yani şiirin incelendiği derse hatırlayarak yazarı yazdım. Bu da dersin kendi kendine öğrenmeye ve uzun süre hafızada kalmasına ne kadar büyük etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Aslıhan Araz: Tümevarım yönteminin sadece dil becerisine değil, her alanda olumlu olduğunu düşünüyorum. Alman Edebiyatı dersimizde I. Dönem tümdengelim metodu uygulandı ve ders çok sıkıcı bir şekilde sonlanıyordu. Ancak II. Dönem her birimiz bir metin üzerinde çalışarak hem yazarla ilgili hem de yazarın yaşadığı dönemle ilgili hem de parçada geçen edebi özellikleri öğreniyorduk. Bunlar birbirleriyle bağlantılı oldukları için akılda daha uzun süre kalabiliyordu. Bu yöntem kendi

kendine öğrenmeyi pekiştiriyor. Örneğin bir dersimizde Franz Kafka'dan “Katze und Maus” ve “der Prozess” adlı eserlerden metinler okundu. Bu metinler aracılığıyla hem yazarın kişiliği ile ilgili hem de edebi özellikleriyle ilgili birçok kalıcı bilgi edindik. Birbiriyle karşılaştırma imkânı sağlayarak ders daha aktif ve ilgi çekici hale geldi.

Öğrenci görüşlerini aşağıdaki tabloda özetleyebiliriz:

Tablo: A = TÜMDENGELİM YÖNTEMİ (I. Dönem)
B = TÜMEVARIM YÖNTEMİ (II. Dönem)

Öğrenci Görüşleri	Nurcan Yavuz		Esra Elçin		Fazilet Gökdere		Elif Çay		Aslıhan Araz		Sevgi Dizman		Adsız	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Katılımı artırma			+				+					+		
İlgiyi canlı tutma			+				+					+		
Kalıcı bilgi sağlama			+				+					+		
Kendi kendine öğrenmeye katkı			+				+					+		
Dil becerisini geliştirme			+				+					+		
Özgüven kazandırma			+				+							
Öğretmenlik deneyimi kazandırma							+							
Yorum becerisi geliştirme			+				+							
Bakış açısı kazandırma			+				+							

Sonuç ve Öneriler:

Tümdengelim ve tümevarım yöntemlerine göre iki farklı dönemde yürütülen edebiyat derslerinde dört soruya cevap aramaya çalıştık. Bunlar; tümevarım yönteminin dil becerisine katkısı, kendi kendine öğrenmeye katkısı, öğrenilenlerin uzun süre hafızada kalmasına katkısı ve dersin ilgi çekici hale gelmesine katkısı. Bu sorulara somut bir cevap bulmak amacıyla tümevarım yönteminin yanı sıra kontrol amaçlı tümdengelim yöntemini de uyguladık. Dönem sonunda her iki yönetime dair yazılı olarak topladığımız öğrenci görüşleri iki yöntem arasındaki farkları ve tümevarım yönteminin avantajlarını net bir şekilde ortaya koymuştur;

Tümdengelim yönteminde sadece sunum yapan öğrencilerin anlatılan konuya vakıf oldukları, sınıftaki diğer öğrencilerin derse katılımının sağlanamadığı görülmüştür. Sadece sunum yapanların aktif olabildiği bu yöntem öğrencilerin öğrenmesine ket vurmuş ve beraberinde ezberle dayalı öğrenmeyi getirmiştir. Sunumunu yaptığı dönemin özelliklerini kısa bir sürede ezberleyen öğrenci, ezberlediği bilgileri aynı şekilde kısa sürede unutmuştur.

Tümevarım yönteminde öğrenciler ders saatleri dışında kendi kendine öğrenmeye daha fazla zaman ayırmış ve böylelikle öğrenilenler daha kalıcı olmuştur. Bilgilerin kalıcı olmasında keşfederek öğrenmenin rolü büyük olmuştur. Metin analizi yapılırken dönemin özelliklerini öğrenciler kendileri keşfetmektedir. Ayrıca bu bilgilerin yetersiz kaldığı zamanlarda, öğrenci kendiliğinden yardımcı (elektronik ya da basılı) kaynak kullanmaya gereksinim duymaktadır.

Tümevarım yönteminde öğrencilerin eserlerde inceledikleri cümle kalıpları ve yeni sözcükler ve bunları kullanarak dile getirdikleri yeni cümleler öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırdığı gibi, dil becerilerini de geliştirmiştir.

Tümevarım yönteminde öğrenciler, metinlerde anlatılan kültürel ve politik olayları günümüz olaylarıyla karşılaştırma fırsatı bulmuş ve böylece yıllar süren kültürel ve politik gelişim süreci somutlaştırılmıştır.

Tümevarım yönteminde öğrencilerin yorum gücü gelişmiş ve olayları farklı bakış açılarına göre değerlendirmeyi öğrenmişlerdir.

Tümevarım yönteminde öğrencilerin her derse hazırlıklı gelmeleri alan bilgilerinin geliştirdiği gibi onlarda sorumluluk bilincini de geliştirmiştir.

Öneriler: Yukarıda tanıtılmaya çalışılan ders uygulaması Alman Edebiyatına Giriş dersinde gerçekleştirilmiştir. Edebi metinlerin ders materyali olarak kullanılabilirdiği *Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi, Okuma ve Yazma Becerileri ve Ülke Bilgisi* gibi diğer derslerde de tümevarım yöntemi uygulanabilir.

Almanca öğretmenliği öğrencisinin, hazırlık sınıfında öğrendiği erek dil bilgisi ve becerileri edebi metinler üzerinde *uygulama, pekiştirme, geliştirme ve (daha sonra öğretmenlik mesleği aşamasında) öğretim materyali olarak kullanmasını sağlama* amaçlarını göz ardı etmeden, yazılı/basılı metni *dil malzemesi olarak algılatmak* öncelikli hedef olmalıdır.

Diğer yandan metinlerin ön planda olduğu (*yardımcı repertuar işlevini de yerine getirecek*) bir *derleme kitap* hazırlanmalıdır. Çünkü öğrenciyi yönlendireceğimiz yabancı dilde yayınlanmış özgün *edebiyat metinlerinin temininde* her zaman güçlüklerle karşılaşmakta, öğretici her defasında tavsiye ettiği kitabı aynı zamanda temin etmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle müfredatta yer alan metinlerin yayın hakkı satın alınmak suretiyle özgün (erek) dilde bir yardımcı kitap, belirlenen amacın gerçekleşmesine katkı verecektir.

Bu kapsamda hazırlanacak kitap, şimdiye dek uyulan sıra düzeninin aksine, *metin-yazar-dönem* düzeninde olmalıdır.

Kaynakça:

Auerbach, Erich [1947]: “Önsöz”, **Garp Filolojileri Dergisi**, Üçler Basımevi, İstanbul. (Sayın 2009’dan)

Ergün, Mustafa / Özdaş, Ali (1997); **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Kaya Matbaacılık, İstanbul.

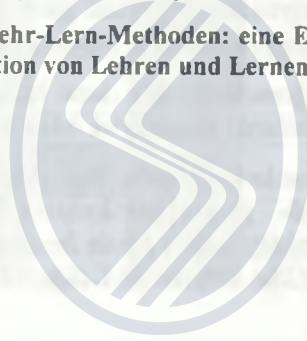
Justová, Hana / Svatava, Kadlecová (2003): **Deutsche Literatur fürs Abitur**, Fragment, Prag.

Kaufmann, Felix (1999); **Methodenlehre der Sozialwissenschaften**, Springer Verlag, Wien, New York.

Kudat, Celal (2004); **Deutsche Literatur. Arbeit mit Texten und Textausschnitten**, Aktüel Yayınları, İstanbul.

Sayın, Şara (2009): “İstanbul Üniversitesi’nde Batı Filolojileri”, in: **1933’ten 2008’e İstanbul Üniversitesi. Batı Filolojilerinin 75. Yılı**, Yay. Haz. Ş. Ozil ve Nedret Öztokat, 10-11 Nisan 2008, İstanbul 2009, s. 24.

Terhart, Ewald (1989); **Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der Methodischen Organisation von Lehren und Lernen**, Juventa Verlag, München.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ORYANTALİZMİ ALMANYA'DAN OKUMAK

Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK*

Abstract:

Orientalism has recently become one of the hot debates in the agenda of Western Orientalists. Many works taking into account issues such as sociology, culture and religion have been produced. Today, orientalism is well worth discussing with its various aspects. Among the pioneers who brought orientalism into discussion are Edward Said and Bernard Lewis. However, one can claim that some researches carried out on orientalism are either biased or european-centric.

What is needed is objective and biased-free research on the issue of orientalism. The aim of this paper is to discuss the orientalism by considering the works of Goethe Rückert and Schimmel whose approach can be tagged as humanistic and objective. Due to the German scholars involvement, the title of the paper is "the perceiving of the Orientalism from Germany"

(Anahtar sözcükler: Oryantalizm, kültürler arasılık, Doğubilim, Doğubilimci, Doğu-Batı kültürleri)

Orient sözcük olarak, (lat. oriens, origio,originis, oriri) *yükselen güneş,yükselmek,kaynak köken,* anlamları yanında,daha sonra; *yakın,orta ve uzak doğu, doğu dünyası* olarak anlam kazanmıştır.

Orientalizm(Doğubilim), doğu dünyasının dillerini, kültürlerini araştıran inceleyen bir bilimdir.Kimi kaynaklarımızda "şarkiyat" olarak tanımlanan Doğubilim, bu alanla ilgilenenlere de "şarkiyatçı" denmiştir. Ancak bugün, bu bilime"Doğubilim" ve bu alanda çalışanlara da "Doğubilimci" diyoruz.

Gezi, gözlem ve incelemelerin 12. yy.da Haçlı Seferleriyle başlamasına karşın, Oryantalistler, özellikle 18.yy. başlarından sonra ürünlerini ortaya koymuşlardır. O günün şartlarında, 19. yüzyılın başına kadar Doğudan batıya götürülen bilimsel kitapların sayısı 250

* Sakarya Üniversitesi

bini bulmuştur. İlk çalışma ve incelemeler bu kitaplar ve kaynaklardan yararlanarak ortaya konmuştur.

Artık, günümüzde “Oryantalizm” kavramı farklı biçimde yorumlanmakta ve alımlanmaktadır. Böylece, şimdiye kadar yapılan araştırma ve çalışmalar yeniden değerlendirmeye alınmakta bir çoğunun yanlı ve “Avrupa merkezli” yapıldığı görülmektedir. Günümüzde büyük eleştiriler alan **Edward Said**’in “*Orientalizm (1978-1995)*”, adlı eseri bu açılım konseptinde yeni görüşler ortaya koymuştur. Çalışma, Doğubilimine eleştirilerin artmasını sağlamış aynı zamanda yol gösterici bir işlev yüklenmiştir. Said’in kitabı, bu alana daha yakından bakma ortamını hazırlaması bakımından önemli bir çalışmadır. Doğubilime daha yakından ve eleştirel bakma olanağı sağlamıştır. Kitap daha çok filozofik açıdan görüşler ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Said, Oryantalizmin yeniden okunmasını sağlamış olması bakımından önemli bir isimdir.

Said, bu kitabıyla, Doğubiliminin sadece İngiliz ve Fransızlar tarafından değil, aynı zamanda Almanya’da da bu konuda etkin çalışma ve tesirlerin olduğunu vurgulamıştır. Almanya’da akademik doğubilim çalışmaları 19. yüzyılın başlarından itibaren ürünlerini vermeye başlamıştır. Bu çalışmalarda daha çok Afrika kaynaklı araştırmalar göze çarpmaktadır.(Loimeier, 2001:64) Doğubilim’den sadece akademik çalışmaların değil aynı zamanda batılı düşünme tarzının da anlaşılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Öte yandan, Fransa’nın ve İngiltere’nin sergilediği Doğubilimde, “biz” ve “ötekiler” kavramlarının ağırlıklı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda genel amaç, batının doğuyu irdelemesi, araştırması kendi potasında yoğurup yönetme ve yönlendirme görüşleri yatmaktadır. (Said, 1978,2)

Ancak, batının önceden beri yürüttüğü “oryantalizm” politikasının, yoğun eleştiriler ve kendi yanlı bakış açılarından kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı, “Doğubilim” yerine “Doğu İncelemeleri” adını tercih ettiklerini görüyoruz. Bu tanım Bernard Lewis tarafından da benimsenmiştir.

Çünkü, oryantalistlerin çoğu, derledikleri ve edindikleri bilgileri kendi düşünce süzgecinden geçirdikten sonra onları buldukları kamu oyuyla paylaşıyorlardı. Gözlemlerini ve bilgilerini nasıl anlamak

istiyorlarsa o şekilde ifade ediyorlar, aktarıyorlardı. Onlara göre “güzel”, “iyi”, “hoş” olan her şey ülkelerinde (Batıda) zaten vardı. Bu kavramların zıtları, karşıtları olmalıydı ve bu şekilde kendileri yeni bir şeyler, sıradan olmayan çarpıcı bir şeyler bulmalıydılar. Bununla beraber, 1001 gece masallarının Grimm Kardeşlere ilham kaynağı olması edebiyat alanında olumlu bir gelişme olmuştur. Zaten yanlış davranış ve görüşler daha çok politik ve dinsel aktarımlarda olmuştur.

Yanlış Oryantalistler, doğunun güçlü olduğu zamanlar iftiracı; güçsüz olduğu zaman da alaycı tutumlar sergilemişlerdir. Bunlara örnek olarak, o zamanlar yazılan ve sahnelenen oyunlarda görmek olasıdır. Batılı araştırmacılar bu yanlış tutumlarını, ulusal yönetim ve sömürgecilikleri adına yapmıyorlardı. Çünkü doğuya yaptıkları gezi ve incelemeler onlar tarafından finanse ediliyordu. (Uğur, 1993. 16)

Ancak günümüzde, her şeye eleştirel bakıldığından ve bilimsel araştırmalar daha kolay yapıldığından, artık yanlış ve karalayıcı çalışmalar ortaya çıkıyor bu yüzden “Oryantalizm”e başka bir tanım ve bakış açısı getirilmek isteniyor.

Edward Said (1978/1995) ve Bernard Lewis (2007) bu çalışmalarıyla, olaya daha bilimsel ve eleştirel bakan düşünürler olarak, çalışmalarını ve görüşleriyle oryantalizme farklı açıdan bakma ortamı hazırlamışlardır.

Oryantalizmin uğraş alanları olan, Sosyoloji, Tarih, Din, Politika ve Antropolojinin dışında kalan önemli bir alan da Dil ve Edebiyattır. Sunumda, daha çok Alman oryantalistlerinden bazılarının dilsel ve edebiyat alanında yaptıkları çalışmalardan örnekler vereceğiz. Burada sözü edilen Alman düşünürlerin diğerlerinden farklı olarak, önyargıdan uzak ve hümanist görüşler sergilediklerine tanık oluyoruz.

Almanya’da Doğu Edebiyatı

Almanya’da doğu edebiyatı, ilk kez 19.yüzyılın ilk yarısında Goethe’nin “*West-Östlicher Diwan*” *Doğu-Batı Divanı* (1819) ile gündeme girmiştir. Goethe, Rückert gibi doğu edebiyatı unsurlarından Gazel, Kaside ve Makam şiir şekillerini Alman edebiyatına uyarlamayı amaçlamışlardır. Rückert, Gazel formunu en doğru şekilde ilk uyarlayandır.

Herder, doğuyu etik açıdan ele almış ve çalışmalarına konu etmiştir. Doğu hakkındaki görüşleri şöyledir.

“Bir ülkeyi değerlendirmek ve eleştirmek için, o ülkenin tarihine, kültürüne, düşünce sistemine ve duygu dünyasına girmelisiniz. Nasıl yaşadıklarını, nasıl yemek yediklerini, hangi motif ve unsurları şarkılarında dillendirdikleri öğrenmelisiniz. Danslarını, müziklerini görmelisiniz. Ancak bunları gözlemlerken, bir düşman, bir yabancı gibi değil, bir kardeş gibi olmalısınız” (Schimmel.1967.9).

Alman Doğu Bilimcilerden:Herder , F.Schlegel , (Avusturyalı Hammer-Purgstall) bu konuda daha sonra çalışacaklara yol göstermiş ve gayretlendirmiş kişilerdir.

Rückert, Platen, Daumer, Bodenstedt,Steiglitz, Schack,Keyserling, Th. Mann, H. Hesse ve A. Schimmel gibi düşünürler yanında, Carl Heinrich Becker,Martin Hartmann (1851-1918). Gotthelf Bergstrasser (1886-1933), Eugen Mittwoch (1876-1941), Franz Babinger (1891-1967) ,Alois Musil doğu edebiyatı ve kültüründen yararlanıp eserler ortaya koymuş önemli alman düşünür ve yazarlarıdır.(Wilpert,1969 s. 538). Bunlardan başka Karl May'ın Alman okurlarına doğunun gizemli hikayelerini de tanıttığını unutmamak gerekir.

Bu saydığımız kişiler arasında, Doğubilimini eserlerine olabildiğince objektif olarak yansıtmaya çalışan (tarihsel çalışmaları yanında) edebi incelemeleriyle de bilinen, Hammer-Purgstall, kendinden sonra gelenlere ilham kaynağı olmuştur. Ondan etkilenerek, Rückert, Platen ve Schimmel bu alanda çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bu çalışmamızda, bu Doğu bilimcilerden örnekler vererek, Oryantalizmi nasıl anladıklarını ve alımladıklarını irdeleyeceğiz.

Avrupalı Doğubilimcilerin amacı, ülkelerine ve edebiyatlarına politik, kültürel,dilsel ve dinsel bazı gözlemlerini aktarmak olmuştur.Bunlar arasında yanlı veya maksatlı çalışmalar yapanlar da olmuştur. Ancak, bizim buradaki amacımız, yansız ve bilimsel olarak yapılanları mercek altına koymak ve onlardan söz etmektir.Burada bilimselliklerine güvendiğim önemli Alman doğubilimcilerin çalışmalarından çeviri ve aktarma yaparak, onları tanıtmaya çalışacağım.

Batının doğu kültürü ile ilk teması haclı seferleri ile olmuşsa da, daha önce Emeviler'in İspanya'da yüzyıllar boyu kalmış olmaları,

Avrupalı din adamlarının, politikacıların ve edebiyatçıların doğuya yönelmelerinde önemli rol oynamıştır.

Özellikle İspanya'da kurulan, kültür ve çeviri merkezleri doğu dillerinden (Arapça, Süryanice, Aramice, İbranice, Farsça) yapılan Astronomi, Matematik, Tıp alanındaki çeviriler, batının ilgisini çekmiştir. Özellikle Toledo, Granada, Kortoba, Sevilla kentleri Doğu-Batı kültürlerinin öğrenildiği, araştırıldığı birer çeviri ve kültür merkezleri olmuştur.

İspanya, Sicilya'da olduğu gibi, IX. yüzyıldan sonra uzun süre Hıristiyanların, Müslümanların ve Yahudilerin yaşadığı bölgeler idi. Böyle farklı toplumların bir arada yaşamasının olumlu ve olumsuz yanları olmuştur. Ancak, tarihte ilk kez farklı kültürlerin uyum içerisinde yaşadığı bir bölge olarak kabul edilmiştir Endülüs (Andelosia). Bugün bile bu "uyum" ve "birliktelik" örnek olarak gösterilmektedir.

Bu toplumların kendi aralarında kültür ve bilgi alışverişi olmuş ve birbirlerinden fazlaca etkilenmişlerdir. Öte yandan Doğu dünyasında İskenderiye'de, Antakya'da, Harran'da, Bağdat'ta kurulan çeviri okullarına benzer biri de İspanya'da "Toledo"da kurulmuştur. Bağdat'ta kurulmuş olan "Beytül Hikme" okulunun bir benzeri de böylece İspanya'da "Toledo"da kurulmuş oldu.

Toledo, Hıristiyan ve İslam kültürünün kesiştiği bir yer olup, Sosyal ve Fen Bilimlerinin okutulduğu bir kentti. Çeviri etkinliklerinin fazla olduğu bir kültür ve çeviri merkezi olarak bilinmekteydi. Bu dönemde, Toledo kütüphanesinde 200.000, Kortoba'da ise 400.000 eserin olduğunu kaynaklardan öğrenmekteyiz. (Vermeer I, 1996: 213).

Toledo Okulunun adı! "Salama Carr" idi. Rahip Raimund von Toledo bir çok çevirmeni Toledo'ya getirmiş ve yoğun çeviri çalışmalarını sürdürdürmüştür. Yüze yakın doğu eserini önce Latinceye sonra da halk dillerine çevirmiştir. Bu çalışmalar Avrupa'da ilginin doğuya yönelmesinde son derece etkili olmuştur.

Herder, "Avrupa, kültürünün oluşumunda Endülüs kültürüne çok şeyler borçludur" tespitini yapmıştır.

Özellikle Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde, Batılı araştırmacıların ilgi alanları Avrupa sınırlarını aşma gereği doğmuştur.

Avrupa için “bakir” alan kuşkusuz doğu idi. Zaten Endülüs’ten ve haclı seferlerinden haberler, nakiller, hikayeler ve yeni şeyler duyulmaya başlanmıştı.

Önce, gezginler, sonra araştırmacılar daha sonra da edebiyatçıların alan çalışması haline gelen doğubilim, bir çok doğubilimcilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Böylece 12. yüzyıldan itibaren Doğubilimin temelleri atılmış ve 17.yüzyıldan sonra da çalışmalar gün yüzüne çıkmaya başlamıştır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, doğubilimcilerin arasında yanlı ve maksatlı kişiler olmasına karşın, edebiyat alanında çalışanlar yanlı ve maksatlı düşünceden uzak, kendi alanlarında doğu kültürünü batıya tanıtan eserler vermişlerdir. Burada bunlardan sadece birkaç örnek vermekle, Doğubilimine gerçekten hizmet etmiş çalışmalarını göreceğiz.

Öte yandan kültürel farklılıklar denilince akla doğu-batı kültürleri gelmektedir. Geçmişte her iki kültür çeşitli vesilelerle karşı karşıya gelmiştir. Sorun biraz da, batı kültürünü kendini belirleyici ve her şeyi kendi merkezli olarak görmesinden kaynaklanmaktadır.

Bilimsel ve toplumsal açıdan incelendiğinde, her iki kültürlerin farklılıklardan çok, benzer ve aynı olan yönlerinin daha çok olduğu görülecektir. Sorun ön yargıların ve bilgisizliğin hala giderilmeyişinde yatmaktadır

Edebiyat ve Kültürel Alanda Alman Oryantaliztler:

Hammer-Purgstall (1774-1856) Avusturyalı diplomat, tarihçi ve bir Tercümandır. Viyana yakınlarında Kolosternburg mezarlığındaki Kabrinde vasiyeti üzerine “ *Burada üç dilin tercümanı Hammer’in oğlu Yusuf yatmaktadır* ” yazılıdır.

Şair, doğubilimci, filolog ve bir Alman düşünürü olan Friedrich Rückert). Osmanlı tarihçisi Hammer-Purgstall’dan Arapça, Farsça ve Türkçe öğrendikten sonra doğu edebiyatı ile ilgilenmiş ve doğunun klasik şairlerinden (Sadi, Hafız, Cami) ve Mevlana’dan doğrudan veya dolaylı çeviriler yapmış, böylece, doğunun düşünce ve mistik dünyasını Alman edebiyatına tanıtmaya çalışmıştır. Bununla da kalmayarak, Hint, Çin ve Uzak-Doğu edebiyatları ile de ilgilenen Rückert, çalışmalarını, Mevlana Celaleddin’e yöneltmiştir. Bu bakımdan, onun Mevlânâ Celâleddine olan ilgisi, diğerlerinden çok

daha farklı ve anlamlıdır. Rückert, Mevlana'yı Alman/ Batı dünyasına tanıtmak amacıyla Divan'ından ve Mesnevi'sinden çeviriler yapmış, edebi yaşamını bu aktarım faaliyetiyle anlamlandırmıştır. (Öztürk: 1984), ÖztürkAkay,2007)

Hammer'in Oryantalizm hakkındaki görüşleri ise kısaca şöyledir:

“Bizim heyecanlı çalışmalarımızın ışığı doğudan yükselmiştir.....şiirin kaynağı doğudan fişkırmış, batıda ve kuzeyde oluşanlarla kaynaşıp Oryantalizme derin bir şekilde etkilemiştir. Sonuçta ilginç birleşimler ortaya çıkmıştır....”(Schimmel,1963.s. 9)

Aynı doğrultuda Goethe için övgü sözleri de şöyledir:

“Bu hayat kaynağının sahibi Doğu-Batılı Goethe, İki denizi kaynaştırmayı bilmiş, Büyük maharetiyle Doğu-Batı okyanusunu şiirlere dökmüştür.” (Magon 1988,311)

Hammer, Doğu-Batı Divanını, doğu ile batıyı birleştiren bir halka olarak tanımlamaktadır.

Friedrich Rückert (1788-1866),Mevlânâ Celâleddin tutkunu bir Alman şairidir. Onu Alman edebiyat dünyasına tanıtmak amacıyla divanından ve mesnevisinden çeviriler yapmış, hayatını bu aktarım faaliyetiyle anlamlandırmıştır, ifadesini kullandık yukarıda. Yaptığı iş, sadece bir çeviri değildir; fakat aynı zamanda bir karşılaştırmalı edebiyat araştırması, bir metinlerarasılık alıştırması, bir çok yönlü bakış gayretidir. Şark dünyasına ait başka metinler de çevirmiş olmakla birlikte, Mevlânâ ve metinlerine karşı gösterdiği sıradışı yakınlık, onu, içine girdiği dünyanın kendine özgü şartlarına uyum sağladığını, herkesin teneffüs etmeye cesaret edemeyeceği atmosferde teneffüs etmeyi öğrendiğini ve bu büyük farkındalığı yetiştirdiği topluma (Almanya'ya) da tattırmak aşkına büyük çaba sarf ettiğini kanıtlamaktadır (Öztürk-Akay, 2007.s.16)

Rückert de aynı şekilde doğunun zenginliğinde Mevlana'yı şöyle gösteriyor:

*Mewlana nennt sich das Licht im Osten,
Dessen Widereschein euch zeigt mein Gedicht .* (Rückert.1882 :203)

Mevlana doğuda bir ışıktır, deniyor

Onun yansımaları benim şiirim gösteriyor.

Rückert, Mevlana'nın hoşgörüsünü içine olabildiğince sindirmiş olarak düşüncelerini dizelere de dökmüştür:

*"Mecusi, Brahman, Hıristiyan ve Müslümanım,
Sen de benim güvencemsin, gel uzaklaşma
Hint tapnaklarında, Camilerde ve Kilisede yöneldiğim,
Sadece senin yiizündür, gel uzaklaşma"*
(Rückert, 1882, 286).

Doğu inanç dünyasını eserlerinde yakından işleyen Rückert , her üç dine olan yakınlığını şöyle anlatıyor dizelerinde:

*Ich war im Garten, als das Paar darinnen war,
Und als hinein die Schlange kroch, ich liebe lang.
Als Pharao verschlungen ward vom rothen Meer,
Hielt ich die Hände Mosis hoch, ich liebe lang.
Mit Noe in der Arch', im Brunnen mit Joseph,
Im Himmel war ich mit Henoch, ich liebe lang.
Als Mohammed durch alle Höb'n der Himmel fuhr,
Fand er im siebenten mich hoch, ich liebe lang.*
(Rückert, 1882:227)

Ben de cennette idim , o ünlü çift oradayken,
Yılan oraya sızmıştı ya, o zaman;
Sevgim yücedir benim !
Firavun kızıl denize gömüldüğünde,
Musa'nın ellerini havaya ben kaldırdım;
Sevgim yücedir benim !
Gemide Nuh ile, çeşmede Yusuf ile
Gökyüzünde İsa ile birlikteyim;.
Sevgim yücedir benim !
Muhammed gökyüzünün katlarını dolaştığında,
Yedinci katta beni gördü,
Sevgim yücedir benim !

Burada Rückert, Oryantalizme edebiyat ve mistik alanında önemli bir açılım getiriyordu. Sadece Doğu kültürünü, düşünce dünyasını batıya aktarmıyor, aynı zamanda kültürler arası bir misyon da yüklenmiş oluyordu. Bugün buna "Kültür Elçisi" deniyor.

Rückert'in Mevlânâ için yazdığı gazellerindeki övgü dizeleri ise bu görüşü daha çok pekiştirmektedir.(Rückert,1819.s.206-237))

Rückert, "Gazel" i ilk kez şiirlerinde özgün hece ölçüsüne göre tam olarak kullanmıştır.Daha önce Platen de bunu denemişse de, gerçek başarıyı Rückert göstermiştir. Bunu kendi dizelerinde de buluyoruz:

Die Form des Ghasels

*Die neue Form, die ich zuerst in deinem Garten pflanze, .
O Deutschland, wird nicht übel steh 'n in demem relchen Kranze.
Nach meinem Vorgang mag sich nun mit Glück versuchen Mancher*
(Rückert,1882,200)

Gazel Formu !

ilk kez bahçende yetştirdiğim yeni şekil,
Ey Almanya! zengin çelenginde hiç de fena durmayacak
Bazıları benden sonra bunu, başarı ile denesinler !

Annemarie Schimmel (1922-2003) Erfurt kentinde doğmuştur. Bu kent kendiden önce doğu ile yakından ilgilenen Goethe ve Rückert'in de önemli eserler verdiği tarihi ve kültürel dokusu zengin olan bir Kenttir.

Son dönemlerini Bonn'da geçiren dünyaca ünlü doğubilimci,düşünür, yazar, şair ve bilim kadını **Annemarie Schimmel** kendini doğu kültürlerinin tanıtılmasına adanmıştır. Bu alanda sayısız yapıtlar ortaya koyarak 2003 yılında Bonn'da ölmüştür.

Onun yapıtları, doğu kültürünün batıda tanıtılmasına, kendi iç dünyasının aydınlanmasına ve doğunun batı ile kültürel buluşmasına hizmet etmiştir.Barış ödülünü alma münasebetiyle 1995 yılında yapmış olduğu konuşma bir manifesto niteliğindedir.

Schimmel, henüz 15 yaşında iken Arapça öğrenmeye başlamıştır. Altı doğu dilinden yaptığı sayısız çeviriler, Almanca, İngilizce ve Türkçe'de yayımlanmıştır. Ankara Üniversitesinde öğretim üyesi iken bir Türk ile evlenerek "Tari" soyadını almış daha sonra boşanmıştır.

Annemarie Schimmel (1922-2003): Kültürler arasııkta önemli bir açılım yapmıştır. Onun, 1995 yılında zamanın alman

Cumhurbaşkanının huzurunda yaptığı konuşmadan bir pasaj vermek istiyorum:

“Benim doğu kültürü yanı İslam hakkında oluşmuş görüş ve düşüncelerim, sadece doğu kültürüne ait edebiyat ve sanat eserlerini araştırmak, incelemekten kaynaklanmamakta, aynı zamanda, gittiğim yerlerde, Türkiye, Pakistan, İran, Hindistan, Pakistan gibi ülkelerin insanlarıyla tanışıp kaynaşmaktan, ve beni sevgiyle karşılayan halklarının sıcaklığından oluşmaktadır..... İstanbulu köşe bucak dolaştım.Bu güzel kenti beş yüzyıl boyunca yazılan şiirlerden tanıdım. Bunlardan Almancalaştırdıklarım olmuştur ve Alman okur kitlesine büyük ilgi uyandırmışlardır” (Schimmel, 1995.H.85-87)

Burada, Schimmel, sanki Herder'in kendinden yüz yıllar önce söylediğini kendine rehber edinmiş gibi.

Schimmel, ünü sınırlarımızı aşmış dünyaya mal olmuş büyük Mevlana'nın dünyaya tanıtılmasında özellikle Almanya'da bilinmesi yönünde büyük çabaları olmuş bu alanda sayısız eserler, ve seminerler vermiştir.

Schimmel, sadece doğu kültürünü araştırmakla yetinmemiş ve sayısız çeviriler de yapmıştır. Bunlar arasında edebiyatımızdan yaptığı çeviriler gerçekten çarpıcı ve çeviri yönünden Almanca'da “mükemmel” uyumla karşılıklarını bulmuştur. İstanbul'u farklı biçimde özümlemiş ve anılarını şöyle dile getirmiştir:

Türk edebiyatından yaptığı çevirilerle de Schimmel yüksek çeviri ve ve kültür aktarım yeteneğini ortaya koymuştur (Schimmel,1952,)

Sonuç

Avrupa, uzun süren savaşımlardan sonra, yeni bir nefes ve huzur bulma çabası içersinde girmişti.Aydınlanma çağında yapılacaklar ve edebiyat alanında işlenmesi gereken konular irdelenmiş halkları heyecandıran ve gönülleri rahatlandıran eserler büyük edebiyatçılar tarafından ortaya konmuştu.

Hemen hemen her Avrupalı şairinin düşünürün, eserlerini oluşturmak için,Avrupa kültürünün beşiği olan İtalya'ya Yunanistan'a geziler yapmış ve oralardan ilham almışlardır. Olabildiğince eski, antik ve

ulusal motifler kullanılmışlar ve artık yeni bir şeyler bulma gereği doğmuştur.

Avrupa için o zaman ilgi çeken bölge “doğu” olmuş ve politikacılar, sosyologlar, Antropologlar ve bunlar arasında Düşünür ve edebiyatçılar ilgilerini Doğuya yöneltmişlerdir.

Edebiyatçılar ve düşünürler dışında doğu ile ilgilenenler, olayları görevlendirildikleri kişi ve kurumların isteği ve arzusu doğrultusunda yürütmüşlerdir. Sonuçta objektif çalışmalar etkin olmamıştır. İlk doğu çalışmaları bu bağlamdadır

Daha sonra,kendi arzuları veya bilimsel amaçlı doğu çalışmaları yapanlar daha objektif çalışmışlardır. Bunlar arasında, düşünürler (Herder,Haman, F. Schlegel); şair ve yazarlar (Goethe,Rückert, Schimmel,H. Hesse vb) bilimsel ve hümanist bakış açısını yeğlemişlerdir.

Her iki durumda, yapılan çalışmalar, doğunun zenginlikleri, güzellikleri, büyük ölçüde yanlı da olsa, bir şekilde Alman edebiyatına dolayısıyla Avrupa edebiyatına bir çok kazanımlar getirmiştir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, Bernard Lewis ve Edward Said gibi bilimsel bakış açısıyla yapılan günümüz çalışmaları, daha önce yapılmış olan yanlı araştırma ve gözlemlerin eleştirilmelerine yardımcı olmuştur.

Avrupa'nın doğuyu ve doğu kültürünü araştırma merakı daha çok, Osmanlı devletinin yayıldığı ülkelerde zemin bulmuştur. Çünkü dinsel farklılıklar kültürlere de yansımış ve farklı mozaikler meydana gelmişti. Bu olgular,batılı araştırmacıların merakını artırmıştır. Karşı tarafla, yani “öteki” ile yüzleşmek, iyi veya olumsuz yönlerin araştırılması onlar için büyük bir heyecan uyandırmıştır. Çoğu aktarımlar, bir eğlence, alay veya aşağılama aracı olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda Fransız Doğubilimci Louis Massignon'un sözleri çok çarpıcıdır. “Onların her şeyini tahrip ettik felsefeleri,dinleri bozuldu.... derin bir boşluğa düştüler... “ (Uğur,1993:6).

Buna rağmen, yansız ve hümanist çalışma ve aktarmaların daha çok edebiyat alanında gerçekleştiğini görmekteyiz. Her ne şekilde olursa olsun,yapılan çalışmalar, günümüz bilişim çağında, gün yüzüne

çıkarmakta, nasıl ve hangi bakış açısıyla ve amaçla yapıldığı daha iyi anlaşılabilir. Sonuçta eleştirilmektedir.

Oryantalizm, batının doğu üzerine hakimiyet ve egemen olma doktrindir, diyor E. Said. Ona göre, Doğu, batıdan daha zayıf olduğu için bu doktrin daha geniş zemin bulmuştur. Yine ona göre, batılı araştırmacılar, kendi kültürlerinden daha fazla doğu kültürlerine zaman ve enerji harcadılar ve uyguladıkları çifte standartlar bundan dolayı, bilim açısından endişe verici boyutlara ulaşmıştır. Yukarıdaki Massignon'un sözleri bunu doğrulamaktadır. Batılı, araştırmacılar, kendi kültürlerini dominant yani belirleyici, bugünkü tanımla "Avrupa merkezli" olarak kabul ettirmek için, başka kültürlerin olabileceğini olumsuz yönlerini öne çıkarmaya çalışmışlardır. Bu bilimsel ve hümanist bir bakış açısı olmasa gerek.

Konuya bilimsel bakış açısı de, acımasız biçimde eleştirmişlerdir. E. Said'e uyguladıkları yöntemler gibi.

Ancak burada bir noktayı da açıklamamız gerekir. Doğu kültürünün, batı ile yüzleşecek ve tartışacak düzeyde alt yapıya sahip olmayışı, onların acımasızca, eleştirilerine zemin hazırlamıştır.

Doğu kültürlerinde, en fazla ajite edilmeye müsait unsur etnik ve din unsurlarıdır.

Güya, insan hakları adına yaptıkları çalışmalarla, oradaki etkin unsurlara sahip çıkıyorlar, oysa orada yüz yıllarca var olan uyumu ve ahengi bozmaya yönelik çabalar sergilemekten öte gidememişlerdir. Bu çabalarla, doğu kültürünün ve medeniyetlerinin, farklı kültürleri ve etnik kökenleri bir arada tutabilme zafiyeti olduğunu göstermeye çalışmaktadırlar. Bu yolda büyük çabalar harcamışlardır.

Oysa bu alanda önemli sınavları, doğu kültürleri ve medeniyetleri tarihte vererek, farklı kültürleri bir arada tutma ve birlikte yaşama örneklerini vermişlerdir. Batı, Oryantalizmi bu açıdan farklı yorumlamıştır. Çalışmalarını daha çok dinsel uygulamalar, ritüeller ve inanç farklılıkları üzerine yoğunlaştırmaları, doğal olarak inanç hassasiyeti olanların tepkisini doğurmuştur.

Ünlü yazarımız Hilmi Yavuz'un tespitine göre, Doğu kültürlerinde kutsallar, her yerde kutsal sayılır. Batı da ise, kutsal daha çok kilisededir ve dışarıda ise "profan"dır.

Bu alanda farklı yaklaşımlar, kültürel çatışmaya çağırıştırılmıştır. Doğuda kutsallar, "dokunulmaz" olarak görülürken; batıda bu alana

daha geniş açıdan bakılmaktadır. Bunun için her iki kültürler, bir birbirlerinin olumsuz ve çarpık yönlerini araştırarak ve ölçsüz eleştireceklerine, hoş görü ve anlayışla birbirlerine yaklaşımları gerekmektedir.

Ancak, doğulu bilim adamları, batının ölçsüz ve orantısız eleştirilerine karşı savunma mekanizmaları geliştiremediler, ve bilimsel alt yapılarını oluşturmadılar. Bu eksiklikler, kendi zafiyetlerini doğurmuştur. Bu aslında doğunun zafiyetidir.

Büyük kültürlerin ve medeniyetlerin, haksız yorumlara taraf olduğu veya ajite edildiği durumlarda, bilimsel savunma alt yapılar oluşturulmalı ve doğrular tartışılmalıdır.

Oryantalizmin yeniden okunması konusunda, 2006 yılında E. Said anısına yapılan bir sempozyumda, bu konular genişçe tartışılmış ve araştırılma ortamı doğmuştur. Burada Oryantalizm, medeniyetler kavramı, şimdilerde medeniyetler çatışması, medeniyetler ittifakı konuları tartışmaya açılmıştır. Bizce keşke ikincisine, yani medeniyetler ittifakına daha fazla şans verilebilse idi.

Birlikte yaşam (Koexistenz) için, ön yargıların ve bilgi kirliliğinin ortadan kalkması ve her kültürün birbirlerini daha iyi tanıması gerekmektedir. Doğu-batı bir kafanın iki yarısı gibidir.

İkisi bir bütünü oluşturur. İnsanlık hangisinden vaz geçebilir ki ?

Doğu, bilgi eksikliğini, batı da ön yargılarını aşabilse. İttifak olmasa bile hoşgörüyü yaşamımıza daha fazla katabilirdik.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Kaynakça:

- Aytaç Yıldız Bernard Lwis : "Oryantalizm Sorunu", içinde
"Oryantalizm Tartışma Doğubati- Yayınları, Ankara 2007
- Mücteba Uğur (Çev). "Oryantalizm ve Oryantalistler" Beyan Yaymlan,
istanbul 1993
- Alev Alatlı, , www.alevalatli.com (04.02.2009)

- Edward Said Orientalism 1978 (1995)
- Roman Loimeier Edward Said und der deutschsprachige Orientalismus In "WienerZeitschrift f. Kritische Afrikastudien/2001 Jg. 1 2001:64)
- A Schimmel : Börsenblatt f. den deutschen Buchhandel . Heft 83
F/M 1995
- Schimmel A : Die Lyrik des Ostens
Hanser Verlag, München 1952
- A. Schimmel : Orientalische Dichtung in der Übersetzung
Friedrich Rückerts
Schünemann Verlag Bremen 1963
- Friedrich Rückert, :Gesammelte Poetische Werke in 12 Bden. Bd V
Sauerlaender's Verlag F/M 1882
- İ.Öztürk-H.Akay : **Mevlana'nın Dayanılmaz Davetine Katılmak**
3f Yayınları İstanbul 2007
- Hans J. Vermeer
Heidelberg Das Übersetzen im Mittelalter Bd 1 Textcontext 1996
- Leopold Magon : Goethes "West-Östlicher Divan" und Rückerts "Östliche
Rosen" Bd I Rückert Gesellschaft
Schweinfurt-Wiesbaden 1988
- Wilpert Gero von : Sachwörterbuch der Literatur
A.Kröner Verlag 1969 Stuttgart
- Yavuz Hilmi : Zaman2009

CENGİZ AYTMATOV'UN ROMANLARINDA MODERNLEŞME, İNSAN VE TOPLUM İLİŞKİSİ

Arş. Gör. Adem SAĞIR* - Hasan ÖZTÜRK**

ÖZET

Modern insanın dünyadan kaçarken kendini bulabileceği limanlardan birisi şüphesiz bahsi geçen bağlamda düşünüldüğünde Cengiz Aytmatov'un eserleridir. Modern dünyanın nerede yoldan çıktığı sorusu, Aytmatov'un romanlarında anlamlı cevaplar bulur. Hazırlanacak olan bu çalışma, temelde modernitenin kurduğu insan anlayışından yola çıkarak, Aytmatov'un eserlerindeki temel karakterlerin ve temsil ettikleri değerlerin sorgulanması üzerine kuruludur. Bu aynı zamanda insanın yabancılaşmasının da sorgulanması anlamında önemli bir adımdır. Bu perspektiften yola çıkarak hazırlanacak olan çalışmada ilk olarak "Toprak Ana"daki 'savaş-insan-toplum' gerçekliği romanların ana kahramanlarının perspektifinden ele alınacaktır. Çalışmanın diğer bölümünde ise "Gün Olur Asra Bedel" eserindeki "mankurtlaşma" kavramını modern toplumu yansıtmaları bağlamında sosyolojik olarak değerlendirecektir.

ABSTRACT

One of havens that modern human when escaping from the world may find himself in is no doubt Chinghiz Aitmatov's literary works. The question is where the modern world gets out of the hand finds meaningful answers in the Aitmatov's novels. The study will be prepared, gets by upon human understanding which modernity sets off, based on questioning the main characters and their values represented in Aitmatov's novel. This is also an important step meaning of questioning the alienation. At first, in the study will be prepared from this perspective, the reality of "war-human-society" will be discussed by the perspectives of the main protagonists of the "Mother Earth". In other part of the study, the concept of "Mankurt" in "The Day Lasts More Than a Hundred Years" as reflecting modern society will be considered as the sociological context.

Giriş

* Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. asagir@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ÇEKO Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, hasanozz@hotmail.com

“O bütün insanlığın ulaştığı muazzam tecrübeyi yüreğinde toplayıp, akli ile
yoğurmuş bir kalem”

Luis Aragon-Kultura i Jizn

Modern olmak fikri, evrene tepeden bakmayı gerektirir. Çünkü modernitenin içindekiler, insana Tanrının tahtına kurulmayı öğütler. İnsan Tanrı'nın tahtına oturduğunda dünyayı, daha adil ve huzurlu bir varoluşa getireceği inancına kapılır. Aklın sınırlarıyla oynarken, kendinden hareketle de özneyi yeniden yaratmayı hedefler. Bu bağlamda modernite geleneksel özneye saldırırken, geleneksel bilgi anlayışlarını da altüst eder. Gündelik bilgiler, bilimsel bilginin pozitivist mantığı içinden erirken, gerçeklik algısı da aynı mantığın içerisinde yeniden kurgulanmaya başlanır. Oysa modernliğin getirdiği süreç, akla yeni sınırlara koyarken, özneyi de kendine yabancılaştırmaya başlamıştır. Hem akıl hem de öznenin geriye kalan ise “kendini kıyamete zorlamış bir Tanrı” imajına dönüşmüştür.

Modern insanın dünyadan kaçarken kendini bulabileceği limanlardan birisi şüphesiz bahsi geçen bağlamda düşünüldüğünde Cengiz Aytmatov'un eserleridir. Modern dünyanın nerede yoldan çıktığı sorusu, Aytmatov'un romanlarında anlamlı cevaplar bulur. Doğal olanın insan eliyle yavaşça bozulması, ahlaki kaygıların ve tarihsel algılamaların modern dünyanın getirdikleri karşısında geri çekilişi, en önemlisi de değişen ve dönüşen böylece kendine de yabancılaşan insanın öyküsü, Aytmatov'un romanlarında okuyucusunu derinden sarsmaya adaydır. İçerisinde herkesten bir parça taşır. Ümitler, beklentiler, kaybolanlar, geride kalanlar ve modern ile geleneksel arasında sıkışan bütün gerçeklikler bir araya geldiğinde Aytmatov'un romanlarının ana kaynağına da ulaşılmış olur.

Hazırlanacak olan bu çalışma, temelde modernitenin kurduğu insan anlayışından yola çıkarak, Aytmatov'un eserlerindeki temel karakterlerin ve temsil ettikleri değerlerin sorgulanması üzerine kuruludur. Bu aynı zamanda insanın yabancılaşmasının da sorgulanması anlamında önemli bir adımdır. İnsanın yabancılaşması kavramı temelde, çoğul özneler alanından yola çıkarak tek başına kalan öznenin durumunu ifade eder. Buna göre modernitenin getirdiği toplum paradigması içinde çoğullaşan bireyler, modernitenin paradoksunu yaşadıkları yerde tekilleşen öznelere dönüşmektedir. Gelenekselin içinde özneler 'karşı koyanlar', 'birlikte yapanlar' 'ortak davrananlar' iken, yaşadıkları kırılmayla birlikte artık 'karşı koyan', 'farklı davranan' ve 'yapan'dır. Bu şekilde kurulan dünya algılamasında bireysel tercihler ve kabuller farklılaşmakta, buna paralel toplumun yaşadığı bunalım ise artmaktadır. Bu perspektiften yola çıkarak hazırlanacak olan çalışmada ilk olarak “Toprak Ana”daki 'savaş-insan-toplum' gerçekliği romanların ana kahramanlarının perspektifinden ele alınacaktır. Çalışmanın diğer bölümünde ise “Gün Olur Asra Bedel”

eserindeki “*mankurtlaşma*” kavramını modern toplumu yansıtmaya bağlamında sosyolojik olarak değerlendirilecektir.

Modernliğin Bunalımına Farklı Bir Perspektif : “Toprak Ana” ve Savaş Gerçekliği

Modernizmin insana vaat ettiği gerçeklik dünyanın refaha ve huzura kavuşacağı yönündeydi. Toplum mühendisliğinden siyasi erklere kadar dünya için hareket geçen modernlik dürtüsü, akıl önderliğinde “*insan*”ı ön plan çıkararak kültürden sosyal yapıya, üretim sisteminden teknolojiye, bilimden sanata kadar insanın bütün varlık alanını dönüştürmeyi amaçlamıştı. Ancak yaşanan kırılma noktaları insanları, modernliğin gerçekte ne olmadığı gerçeği ile yüzleşmesini gerektirdi. Savaşlar ve savaşları dönüştüren ve genişleten teknoloji ile insanlık kültürden ahlaka sarsıntılar yaşamaya başladı.

Savaş evrenin köklerine kadar uzandığını söyleyen filozoflar, savaşın zorunluluk niteliğiyle gerçekliğe dönüştüğünü ve tüm zamanlar boyunca olacağını vurguladılar: savaşın olması değil olmaması yanlıştı..savaş içimize kadar işlemişti..çünkü insanın kendi içindeki savaştan kurtulması mümkün değildi...Savaşı bu bağlamda dile getiren filozoflara göre toplumlar arasında gerçekleşen savaşlar, insanın içinde bastıramadığı bu mücadeleden, çatışmadan kaynaklanmaktaydı. Bu görüşlere göre, “*bir vahşi doğa ve ona eşlik eden ancak onunla asla örtüşmeyen bir tinsellik*” (Akt.Turan, 2009: 39) insan. Bu aynı zamanda insanın kendi ile savaşının niteliğini belirlemektedir.

Aytmatov klasiklerinden olan “*Toprak Ana*”, savaş gerçekliğini bir ananın gözünden farklı bir perspektifle anlatan önemli bir eserdir. Kitabın ana konusu İkinci Dünya Savaşı sırasında savaşta üç oğlunu, kocasını ve gelinini kaybeden bir kadının toprakla yaptığı söyleşiyi kapsıyor. Almanlara 4 şehit veren bir evin savaştan önceki güzel, tatlı günlerini, savaştan sonra ise acı, hüznü dolu anılarını anlatan, Tolgonay’la Toprak Ana arasındaki geçmişten gelen dostluğun güzel bir şekilde işlendiği kitaptır. Roman, kitabın ana kahramanı olan Tolgonay’ın “*Selamün aleyküm tarlam*” (Aytmatov, 2007:6) sözleriyle başlıyor. Tolgonay’ın tek dayanağı acısını roman boyunca paylaştığı topraktır. Çünkü onun için toprak bir anadır, oğuldur, sevgilidir, babadır, eştir, dosttur. Toprak salt Tolgonay için bu özellikleri taşımaz. Aytmatov’un romanlarında toprak önemli bir kült ve metafor olarak karşımıza çıkar. Çünkü toprak, bozkırda yaşamın devam ettiğini gösterir en önemli kanıttır. Aynı zamanda Sovyet kolhozlarında üretim birimidir ve savaş dönemleri boyunca da değerini iki katına çıkarır.

“Babam Törekül Aytmatov, Bilmiyorum mezarın nerededir, Bunu sana sunuyorum, Anam Nahima Aytmatov, Biz dört kardeşi sen yetiştirdin, Bunu

sana sunuyorum...” sunuşuyla başlayan Toprak Ana’da Aytmatov’un hayatından izleri bulmak mümkündür. Aytmatov’un babası Törekul, Sovyet rejiminin Stalin devri kurbanlarından biridir, romanın ana kahramanlarından birisi olarak karşımıza çıkan Savankul, biraz da Aytmatov’un babasını çağrıştırmaktadır bize. Ana Nahima ise kuşkusuz Toprak Ana’daki Tolongay gibi aynı dönemin çilesini çekenler insanlardan birisidir. Kasım, Caynak, Maysalbek de yazarın çocukluk ve gençlik hayatından büyük izler taşımaktadır. Zaten Aytmatov’u ve eserlerini özel kılan en önemli sebeplerden birisi de budur.

Aytmatov’un yaşadığı hayat biçimi onu, halkının bütün sorunları ile çok küçük yaşlarından itibaren yüz yüze getirmiş, ona halkını tanımasını, onun genel halini anlamasını sağlayan bir çevrede yetişme imkanı sunmuştur. Savaş Aytmatov’un hatırasında silinmeyecek izler bırakmıştır. Savaş için askere alınan yetişkin erkeklerin köydeki işlerinin hepsi, halkın sorunlarına çare bulmak, daha on iki-on üç yaşlarındayken onun ve akranlarının sırtına yüklenir. Cepheye gönderilen erkeklerin ailelerinin sorumluluğu, onların yaşesi, aralarındaki sosyal ilişkiler, bir yandan savaşa rağmen devam etmesi zorunlu olan zirai faaliyet, savaşın daha çok küçük yaşlarda Aytmatov’un sırtına yüklediği sorumluluklardan en görünürde olanlarıdır.

Çocukluğum kitabında İkinci Dünya Savaşı sonuçlarını değerlendiren Aytmatov, savaşın sadece Kırgız halkının değil, nice insanların hayatına mal olduğunu, beraberinde açlık, kıtlık ve ahlaki sefaletler getirdiğini, toplumu derinden sarstığını söyler. Aile hayatı, akrabalık ve aşiret prensipleri gibi her şeyin üzerinde tutulan değerlerin savaşla tahrip edildiğini, toplumsal bir çözümlenin başladığını anlatır.

Aytmatov’un köy Sovyeti kolhozu sekreterliği sırasında yaşadıkları, çektiği sıkıntılar, şahit olduğu zor durumlar eserlerine de yansımıştır. Toprak Ana romanında, ikinci dünya savaşında erkekleri askere alınan köylerde geride kalanların çektiği sıkıntılar hikayeci ve etkileyici bir üslupla anlatılır. Eldeki yetersiz yiyeceğin muhtaç olandan başlanarak dağıtılması, dört gözle beklenen hasat zamanları, umutların hasat zamanına ertelenmesi, savaş yüzünden ürünün hemen hepsinin merkezden istenmesi, boşa çıkan umutlar, yine açlık, sefalet, bir yandan cepheden gelen ölüm haberleri, umutsuz bekleyişler, savaşın uzun sürmesi üzerine aşağı çekilen cepheye çağırılma yaşı, yine gidenler, ayrılıklar, gözyaşları... yani tek kelimeyle ve bütün ağırlığıyla evrenin değişmez gerçekliği; savaş. *“Ürün olarak tarladan ne kaldırırsak hepsini orduya gönderiyorduk. Araç gereç bakımından da acımacak haldeydik: Tekerleksiz arabalar, kopuk hamutlar¹, çürük iplerle dikilmiş ya da yapılmış koşumlar...Demir dövmek için kömür de bulamıyorduk artık. Demirci atölyesinin ocağını yakmak için yaz sıcaklığında kuruyup kalmış dikenleri, çalıları toplamaya başladık. Hayat çok zordu,*

¹ Araba koşumunda atların boyunlarına geçirilen ağaç ya da üstüne meşin geçirilmiş çember.

eskisine hiç benzemiyordu. Açlık, her kapıya gelip dayanmıştı”(Aytmatov, 2007:53). ya da daha ötesinde Maysalbek için tren garına koştuğunda Tolgonay ile demiryolcu arasında geçen diyalogda savaşın gerçekliği suratımıza çarpar:

“...Aliman sordu: Ne biçim tren bu?, Bombalanmış, düşman bombalamış, diye fısıldadı demiryolcu. Peki nereye götürüyorlar bu vagonları?, Tamir atölyesine, tamir edecekler...”(Aytmatov, 2007:62) geliniyle demiryolcu arasındaki diyalogu dinleyen Tolgonay’ın zihninde bir anda savaşın gerçek yüzü yankılanır: “Onların konuşmasını dinlerken, o bombardıman arasında bu vagonlarda bulunanların canhıraş seslerini duyar gibi oluyordum: Duman ve alevler arasında bağırganları, ayaklarını kollarını yitirenleri, kulakları sağır, gözleri kör olanları, acılar içince kıvrananları ve nihayet canlarını yitirenleri...Ama bu bombalar, uzaktaki savaşın buralara kadar uzanmış bir yankısıydı sadece. Ya cephede asıl savaşın olduğu yerlerde neler oluyordu, neler?”(Aytmatov, 2007:61).

Toprak Ana’nın kısaca konusu şu şekildedir: Tolgonay genç bir köylü kızıdır ve Suvankul’a aşık olur ve evlenirler. Tek idealleri vardır, o da kendi topraklarını sürebilecekleri kendilerine yetecek bir tarladır. “Toprak ve su insanlar arasında eşit olarak paylaşılınca, kendi tarlamız olunca, kendi tarlamızı sürüp eker, kendi ürünümüzü kaldırınca, biz de mutlu olacağız”(Aytmatov, 2007:11).

Evliliğin ardından Tolgonay üç erkek çocuk doğurur. Bu çocuklar zamanla büyürler ve bu sırada Suvankul köye ilk traktörü getirir. Traktörün köye gelişi büyük bir hayranlık ve heyecan uyandırır. Toprak ile teknoloji ilk kez bu topraklarda buluşacaktı. “Hepimiz traktörün tarlayı nasıl süreceğini, toprağı nasıl yaracağını merak ediyorduk...Traktörün gerisindeki üç şoklu büyük saban yere yapıştı, keskin demir toprağa kolayca saplandı, dişlediği toprağı kesek kesek ve bir tay yelesi gibi yana düşürerek, derince bir iz bırakıp ilerledi. Herkes hayran olmuş, coşkular içinde o ize baka baka yürüyor, birbirini itip geçiyordu”(Aytmatov, 2007:18). Köy için şimdiye kadar yaşanmış olayların en heyecanlı ve büyük olanıydı. Köyü bu kadar heyecanlandıran diğer bir durumsa kuşkusuz bir at sırtında köye savaş haberini getiren ulakla birlikte yaşanacaktı. “Biçme işine girişmek için ikişer ikişer sıra tutmuştuk ki, çayın ta ötesinde dört nala gelen bir atlı göründü”(Aytmatov, 2007:32). O günden sonra Tolgonay’ın bütün hayatı değişmiştir artık. “İşte o anda bizim için bir başka hayat, savaş yılları başlamıştı”(Aytmatov, 2007:37). Savaş, modern zamanlar için değişmez bir gerçeklikti. Artık köyde tek gerçeklik savaştı. “Konuştuğumuz tek konu da savaş idi. Ne oluyordu, ne olacaktı? Şimdi her evde herkesin dört gözle beklediği kişi postacıydı”(Aytmatov, 2007:48). Zamanla birlikte beklentiler değişmiş, sosyal gerçeklik hayalleri erteletmişti. Sadece bir tarlası olmasını isteyen, onu dilediğince ekip biçmeyi hayal eden Tolgonay için beklentiler değişmişti. Varlığını tek tek kaybetmeye başlayacaktı savaşla birlikte. Ama

varlığını kaybederken diğer taraftan köyde sırtladığı sorumluluklar milleti için yaşamaya devam etmesi gerektiğini fark ediyordu. Bir tarafı eksilirken daha kutsal ve ulvi bir amaç için hazırlanıyordu. *“Bir ananın mutluluğu, milletin mutluluğundan doğuyor, aynı kökten olan ağacın dalları gibi bir kökten geliyor. Kaderi de onun kaderiyle bir oluyor. Çektiğim bütün acılara, hayatın bana indirdiği korkunç darbelere rağmen bugün de bu düşüncedeyim. Ne olursa olsun milletim yaşıyor, ben de yaşıyorum”*(Aytmatov, 2007:27).

Çocuklar büyüdüklerinde en büyükleri olan Kasım babası gibi biçerdövercilik yapmaya başlar. Maysalbek çiftliğin komsomolunda sekreter olarak çalışıyordu. En küçükleri olan Caynak şehirde okuyor,öğretmen olmaya çalışıyordu. Kasım Aliman isminde güzel bir kızla evlenmiştir. Hala traktörle çalışıyordu. Tolgonay bu halinden çok mutludur. *“Ekmeği aldım, duamı okudum ve ilk lokmamı ısırđım. Bambaşka, bilinmeyen bir tadı ve kokusu vardı bu ekmeğın. Sürücülerin ellerinden, taze buğdaylardan, kızgın demirden, mazottan gelen ya da bunların karışımı olan bir kokuydu bu...sonra ikinci üçüncü lokmaları da aldım, onlarda da mazot kokusu vardı. Ama yine de o güne kadar öyle lezzetli ekmeğ yemediğimi söyleyebilirim. Bu emekçi oğlumun nasırlı ellerinden çıkan ekmeğti. Tarlayı süren, yetiştiren, hasadı kaldıran, tarlada çalışan insanların, halkımızın ekmeğiydi”*(Aytmatov, 2007:27). Tolgonay bundan daha mutlu olamayacağını düşünüyordu.

Günler bu şekilde geçerken bir gün savaşın patlak verdiği haberi öğrenilir. Tüm köylerden orduya insanlar çağırılıyordu ve Kasım’da askere çağırılır. Onun ardından Suvankul ve Maysalbek de askere giderler. Evde sadece Tolgonay, Aliman ve Caynak kalmıştır. *“Çalışmaktan ölecek yavrım, kızgın güneşin altında yıkılıp kalacak”*(Aytmatov, 2007:38) diyen Tolgonay, diğer taraftan oğullarını ve kocasını tek tek savaşa göndermişti. Geriye hayal meyal hatırlayacağı hayaller ve Kasım’ın eşi Aliman kalmıştı.

Artık tüm köylüler cephedeki askerler için çalışıyorlardır. Savaş sürerken Caynak da Tolgonay’dan ve köyden habersiz askere gider. *“Şu son günlerde Caynak tanınmayacak kadar değişmiş, ağır başlı, ciddi bir adam olmuştı. Ondu gördüğüm bu değişim, savaş haberini getiren Rus gencini hatırlattı bana. Caynak’ın çocuk gözlerinde de öfkeli bir ışıltı vardı şimdi. Tıpkı onun gibi o da çocukluk çağına veda ediyor, bir yetişkin oluyordu”*(Aytmatov, 2007:40).

Savaşa her şeyini veren Tolgonay, Toprak Ana’ya *“Bari ben, oğlumun yolunu böyle gözleyen anaların sonuncusu olsam..Allah kimseye demir rayları kucaklatmasın, hiç kimsenin başını traverslere vurdurtmasın”*(Aytmatov, 2007:64) diye seslenirken, ilerleyen bölümde ise oğlu Caynak’a seslenir: *“Sen cesur atılğan bir yiğit idin. İnsanları çok sevdiğini birçokları bilmezdi. Sen bizim çektiklerimiz, sıkıntılarımız*

karşısında soğukkanlılığını koruyamadın ve gittin. İnsanların insan olarak kalmalarıydı en büyük dileğin. Savaşın onları insanlıktan çıkarmamalarını, ruhlarından iyilik ve acıma duygusunu çıkarıp atmamasını istiyordun. Sen hep böyle olmaya çalıştın”(Aytmatov, 2007:70). Sonrasında ise kaybettiklerine ağlayan Tolgonay gözü yaşlı bir şekilde Toprak Ana'ya gerçeği itiraf etmesini ister; “Söyle bana Toprak Ana, gerçeği söyle: İnsanlar savaşmadan yaşayamazlar mı?”(Aytmatov, 2007:80). Toprak Ana ise Tolgonay'ı sakinleştirmeye çalışır: “İnsanlar ne zaman bir savaş başlatacak olsa, onlara durun kan dökmeyin diye sesleniyorum...siz ki mavi göğün altında yaşıyorsunuz, savaş neyinize gerek?...Ben sizin dostluğunuza muhtacım, çalışmanıza, beni işlemenize...evler kurun temel olayım, üreyin çoğalın hepinize bir barınak olayım...insanlar savaşmadan yaşayamazlar mı diye bana soruyorsun Tolgonay. Bu bana bağlı değil ki, siz insanlara, niyetinize, irade ve bilgeliğine bağlı”(Aytmatov, 2007:80). Savaşın Toprak Ana'da karşılığı her şeyi, kimsenin gözünün yaşına bakmadan yalayıp yutmasıydı. Hayatı, işi, hürriyeti, hatta çocukların bir kaşık çorbasını yalayıp yutuyordu.

Savaşın sebep olduğu açlık ve sefaletle köylüler zor dayanmaktadır. Bir gün Suvankul ve Kasım'ın cephede şehit oldukları haberi gelir. İki kadında bu haberle yıkılırlar. Bir süre sonra Caynak'ın da savaşta kaybolduğu haberi gelir.Yeni hayatlarında artık birer dul kadındırlar. Tolgonay gelini için üzülmemektedir. Kocasını kaybeden Aliman kendisini çok yalnız hisseder. Bu arada köylerine bir çoban gelmiştir ve Aliman'la bu çoban arasında bir ilişki yaşanır. Aliman hamile kalır. Her şeye rağmen Tolunay gelinine sahip çıkar. Aliman'ın karnını şişmesini görmemezlikten gelir. Aliman bu halinden çok utanmaktadır. Bir gece Aliman'ın yatağından kalktığını gören Tolgonay Aliman'nın doğum yaptığını görür. Doğumda zorlanan Aliman'ı kasabaya götürmeye çalışırken çocuk doğar ama Aliman ölür. Sonra Tolgonay yalnız dünyasında Aliman'ın Canbolat adını verdiği çocuğuyla ve hayatla baş başa kalır.

Toprak Ana'da ikiz bir hayat kendini gösterir. Birbirinden haberdar ama farklı biçimlerde yoluna devam eden iki farklı hayat. Bir tarafta savaşla birbirleriyle mücadele eden insanlar, diğer tarafta ise doğayla, geride kalan hayatla yeniden var olma hikayesi. Savaşın ilk yıllarında başlayan kıtlık üzerine gelen bollukla birlikte köyde yeniden başlayan varolma hikayesinde Tolgonay'ın keşfettiği küçük bir gizem vardı: “...savaş kanlı çizmeleriyle insanları kırk yıl çiğneyip ezebilir, onları öldürebilir, her şeyi yakıp yıkabilirdi ama, insan denen varlığı baş eğdiremez, değerini düşürüp onu gerçek anlamda mağlup edemezdi”(Aytmatov, 2007:106). Çünkü yağmurla birlikte köyde başlayan bollukla tarlalara ekilen tohumlarla birlikte umut, iyilik, hasret tohumları da birlikte ekiliyordu. Tolgonay, yaşadığı acıları ve üstlendiği sorumlulukları romanın sonunda Toprak Ana'ya yüklüyordu : “Ey besleyici Toprak Ana, hepimizi bağrına basan sensin. Onlarla sen konuş

Toprak Ana, insanlara sen anlat!"(Aytmatov, 2007:143). Ancak Tolgonay'ın bu isteğine karşı Toprak Ana şöyle der: "*Hayır, Tolgonay, onlarla sen konuşmalısın. Sen kadınsın. Sen her şeyin üstündesin, daha bilgesin. Bir insansın sen! Onlara sen anlat!*"(Aytmatov, 2007:143).

Melezleşen Modernlik : "Gün Olur Asra Bedel" ve Mankurtlaşma

Aytmatov'un hayatıyla iç içe geçen ve modern dünyanın yaşadığı dönüşümleri anlatan önemli eserlerinden birisi de "*Gün Olur Asra Bedel*" diğer adıyla "*Gün Uzar, Yüzyıl Olur*" eseridir. Kırgızistan'ın uçsuz bucaksız bozkırlarının birinde Sarı Özek'teki sade ve tekdüze bir yaşamın; demiryolcu Yedigey'in, İkinci Dünya Savaşı'ndan beri arkadaşı ve en yakın dostu Kazangap'ı, vasiyeti üzerine, atalarından miras kaldığına inandığı ve kutsal bildiği Sarı Özek bölgesinde bir mezarlığa gömmek istemesinin ve bu süreçte yaşadığı olayların, hatıraların, çelişkilerin ve sorgulamaların öyküsüdür. Boranlı Yedigey'in Kazangap'ı mezarına gömene kadar geçen sürede yaşadıkları öylesine uzundur ki, roman bu uzun yaşamdan ismini almıştır. Çünkü zaman kavramı alabildiğince uzayıp giden bu bozkırda eriyip gitmiştir. Yeri gelir gün, yüzyıl kadar uzun olur, yeri gelir ki geçen yüzyıllar dün gibi yakın olur insana. Yedigey, koca ömrü, bir güne hatta saatlere sığdırır; geçmişin, şu anın ve geleceğin aynı şey olduğunu, Kazangap'ın vasiyetini gerçekleştirmek için deve sırtında yola çıktığı yolculukta yaşar ve yaşatır. Romanda geçen bütün tema, Boranlı Yedigey'in bu süre içerisinde kafasında yaşadıklarıdır. Bu aynı zamanda Aytmatov'un da kendini sorgulamasının da bir yansımasıdır.

Gün Olur Asra Bedel'de karşımıza çıkan en belirgin niteliklerden birisi tarihe ve geleneklere yapılan vurgulardır. Ayrıca her romanında olduğu gibi Aytmatov'un hayat-ölüm; Varlık-yokluk; Kader-irade; Teknoloji-Toplum gibi kavramları sorguladığı görülmektedir. "*Ne biçim insanlar bunlar? diye söylendi nefretle. Ne hale gelmiş bu nesil? Her şey önemli ama ölüm önemli değil? ve kendi kendine soruyordu: Eğer ölümün onlar için bir önemi yoksa, yaşamın da yoktur. Öyleyse niçin ve nasıl yaşıyor bu insanlar?*"(Aytmatov, 2008:34). Boranlı Yedigey'in hayat ve ölümü sorgulaması Tolstoy'un o meşhur sorusunu akla getiriyordu: İnsan ne ile yaşar? Boranlı Yedigey bir gün şehirde bir cenaze törenine katılmış ve mezarlıktaki o törenin herhangi bir toplantıdan farksız geçtiğini görünce şaşırıp kalmıştı. Bir takım hatipler, ellerindeki kağıtlarla merhumun tabutu başına gelmiş, nutuk okumuşlardı. Nutukların hepsi birbirine benziyordu. Merhumun hayatta ne iş yaptığından, başarılarından söz ediyordu. Sonra müzik çalıyor mezara çiçekler konuluyordu. Konuşmacılardan hiçbiri hayat ve ölüm hakkında konuşmuyordu (Aytmatov, 2008:110).

Aytmatov'un romanı Sarı Özerk bozkırında Boranlı köyünde bir istasyonda başlar ve kitaptaki öykünün sırrı Boranlı Yedigey'in geçmişi hatırlamasında saklıdır. Geçmişi hatırlamasına sebep olan şey ise eşi Ukubala'nın getirdiği

Kazangap'ın ölüm haberidir. Ölümle başlayan sorgulama, Sovyetlerin aynı zamanda modernliğin getirdiği bütün değerlerin, inançların, kültürel sorunların ve insanlık algılamasının sorgulanmasıyla devam ettiği ve bu sorgulamanın özellikle "Mankurtlaşma" nitelemesiyle tarih ve gelenek üzerinden yapıldığı görülmektedir. Aytmatov'un tasvir ettiği biçimiyle Mankurt, geçmişini unutmuş, bedeniyle ve ruhuyla karşı tarafın buyruğu altına girmiş, yeni efendisine yaranmak için kendi değerlerine, ailesine ihanet edenlerin ortak adıdır.

Mankurt, Aytmatov'un son Manasçı Karalayev'in anlattığı efsaneden uyarlayarak romanına aktardığı bir metaforudur. Aytmatov'un dinlediği efsane şu şekildedir: Eski zamanlarda Kırgız-Kalmuk savaşlarında iki taraf ganimetlerle birlikte eline geçirdikleri insanları da esir alıyorlardı. Esirler sürekli elde kalmayabilirdi, ilk fırsatını bulduklarında kaçabilirlerdi, bu nedenle bulunan ve bu kaçışları önlemenin çaresi de esiri mankurta dönüştürmektir. İlk önce esirin saçları kazınıyor, kafasına yeni kesilmiş devenin bir parça derisi geçiriliyor. Kafaya geçirilen bu deri kulak hizalarından çekilip sıkıca bağlanıyor. Sonra esir bağlanıp güneşin altında bırakılıyor. Sıcaktan ısınan deri kurudukça esirin kafasını sıkarak kemikleri sızlatıyor, deriden çıkamayan saçlar ise içeriye doğru büyüyüp kafaya geçiyor ve iğne sokar gibi tüm duyu sinirlerini öldürüyordu. Bu şekilde insanda hafıza falan hiçbir şey kalmıyordu. Bir hafta on güne esir ya ölüyor ya da mankurta dönüşüyordu. Ölürse kurtulacak, ancak yaşarsa ismini, soyunu sopunu, geçmişini her şeyini unutup sadece sahibinin dediklerini yapacaktı (Aytmatov, Şahanov; 2002:163-164). Aytmatov'un dinlediği bu efsane romanda karşımıza Nayman Ana Efsanesi olarak çıkar. Nayman Ana, Juan Juanlar tarafından kaçırılan oğlu Coloman'ı bulmak için yola düşmüştür. Ancak oğlu çoktan Juan Juanlar tarafından mankurtlaştırılmıştır(Aytmatov, 2008:142-170). Nayman Ana oğlunu bulur ancak oğlu ne onu tanır ne de geçmişini hatırlar. "*Senin adın Colomandır. İşliyor musun? Sen Colomansın. Babanın adı Dönenbay idi. Babanı da hatırlamıyor musun? Küçüklüğünde ok atmaya o sana öğretti. Ben ise senin ananım, sen de benim oğlumsun*"(Aytmatov, 2008:162). Nayman Ana çaresizce kendini ve modern dünyayı sorguluyordu: "*Bir insanın elinden malı-mülkü, bütün zenginliği hatta hayatı bile alınabilir, ama insanın hafızasını almak gibi bir cinayet işlenir mi?*"(Aytmatov, 2008:162). Romanda Nayman Ana, her ne kadar oğluna geçmişini hatırlatmaya çalışsa da başarılı olamaz ve efsanenin sonunda oğlu tarafından atılan bir ok tarafından öldürülür(Aytmatov, 2008:169).

Nayman Ana Efsanesi metaforik bir anlatımla insanların başkalaşmaması ve özünden uzaklaşmaması gerektiğini hatırlatır. Aytmatov, bu efsaneyle modern topluma bir ayna tutar. Tasvir edilen bu durum aslında modern zamanlarda insanların yaşadıkları başkalaşma sorununun yansımasıdır. Modernleşme, insanı annesine bile düşman etmektedir. aslında buradaki ana

ile oğul gene metaforik düzeyde bir anlatımla karşımıza çıkar. Ananın temsil ettiği milletin tam da kendisidir aslında Aytmatov'un gözünde. Çünkü Toprak Ana'nın bir yerinde bunu açıkça ifade eder: "...bir ananın mutluluğu, milletin mutluluğundan doğuyor, aynı kökten olan ağacın dalları gibi bir kökten geliyor. Kaderi de onun kaderiyle bir oluyor"(Aytmatov, 2007:27).

Aytmatov'un deyimiyle insanın mankurtlaşmaması, tarihini unutmaması gerekir. Tarihin bu noktada ön planda olduğu görülmektedir. Çünkü tarih; dil,din ve kültürün ana damarıdır ve milleti ayakta tutmanın en önemli aracıdır. Çünkü bir milletin kökleri tarihi derinliğiyle anlam kazanır. Ayrıca geçmişe yönelmek kendini tanımak, kendini bilmek demektir. Aytmatov'un romanında tarihe verdiği ayrıca değer, Sovyetlerin tarih tezinin de bir eleştirisidir aynı zamanda. Tarihe verilen bu önem, insanların geleneklerine ve kültürel değerlerine tutunmalarının gerekliliğine de vurgu yapar. Gelenek, modernliğin akli ön plana çıkartarak ötelediği bir değer olarak yeniden geri çağrılır ve eserde farklı bir anlatımla karşımıza koyulur. Tarihten ve gelenekten getirilen unsurlar, aynı zamanda kimliği kuran ve oluşturan kanıtlardır. İnsanlar, kimliklerini kendi durdukları yerden kurarlar. Bu kültürel bakıştır ve toplumun tarih ile olan bağlantısını ifade eder.

Romanda Mankurtlaşan iki karakter vardır ve Sovyet sistemi ile modernliğin değerleri bu karakterler etrafında sorgulanmaktadır. Bunlardan birisi Boranlı Yedigey'in en yakın dostu Kazangap'ın oğlu Sabitcan ve Ana Beyit mezarlığında nöbet tutan subaydır. Romandaki iki karakterde iyi eğitim almış ve şehirde yaşamışlardır. Ancak iyi bir eğitimden geçmelerine rağmen, atalarını Kırgız yapan özellikleri yitirmişlerdir. Peki kaybedilen bu özellikler nelerdi? Kırgız gelenek ve görenekleri, örf ve adetleri, inancı, dini, duası ile hemen hemen Kırgız kimliğine ait olan bütün değerler. Sabitcan babasının cenazesinin Ana Beyit olarak geçen ataların mezarına gömülmesine en başından beri karşı çıkıyor. Boranlı Yedigey ise bir milletin en önemli hafızasının mezarlar olduğunda diretiyor ve uzun sürecek bir yolculuğa başlıyor. "*Ne diye gideceklermiş uzak Ana Beyit mezarlığına? Engin Sarı-Özek hozkırında bir ölüyü gömecek yer mi yokmuş? Köyün yakınında, demiryolu boyunda bir tümseğe gömebilirlermiş onu*"(Aytmatov, 2008:32). Sabitcan'ın aklından geçen düşünceler, Yedigey'in onu modern mankurt olarak kabul etmesi için yeterliydi. "*Mesele yer bulmak ise yer çok. İstedığınız kadar yer var. Ama insanlar yakınlarının ölülerini rasgele bir yere gömmek istemezler*"(Aytmatov, 2008:32) diyerek Sabitcan'a karşı çıkan Yedigey her ne olursa olsun Kazangap'ı ata mezarlığına gömmekte kararlıydı. Oysa Sabitcan'ın bu tavrını Kazangap ölmeden çok önceleri fark etmişti: "*Yatılı okula gideli sanki bizim yabancımız oldu. Ne evini biliyor, ne ana-baba tanıyor! Felaket bu!*"(Aytmatov, 2008:225).

Mezara geldiklerinde Yedigey bir başka modern mankurt ile karşılaşmıştı. Ana Beyit mezarlığı tellerle çevrilidir ve üzerinde Sovyetlerin uzay üssü

vardır. Gelenleri içeri sokmamakta kararlıdır Kırgız Subayı. Subay kendisiyle Kırgızca konuşan Yedigey'den Ruşça konuşmasını istiyor(Aytmatov, 2008:389-390). Bunlar her ne kadar okuyucu için küçük ayrıntılar olarak görülebilir ancak Sovyetlerin sistemli olarak yürüttükleri dil, tarih, eğitim ve kimlik politikaları dikkate alındığında, Yedigey'i şaşırtan gerçeklikler ideolojinin insanların beyinlerine kadar nasıl işlediğini göstermektedir. İnsanların öz benliklerini kaybederek başkalaşmaları, Sovyetlerin bu konuda ne kadar başarılı olduğunu da göstermektedir.

Sonuç Yerine

Dünyaca ünlü edebiyatçı Luis Aragon, 30 Mart 1959 tarihli yazısında Rudgard Kipling'in "*Dünyanın Aşkı Anlatan En Güzel En Güzel Hikayesi*" isimli eserini anlatıyor. Kitaba adını veren hikayenin kitabın en başında yer aldığını söyleyen Aragon, eseri 12 yaşında merak edip okuduğunu ifade ediyor. Ama hikaye hayal kırıklığı yaşıyor Aragon'da. Çünkü dünyanın aşkı anlatan en güzel hikayesinin böyle olamayacağını düşünüyor O'na Kipling ve sırf bu yüzden Kipling'i affetmeyeceğini de söylüyor. O'na göre dünyanın en güzel aşk hikayesini Cengiz Aytmatov, Cemile isimli eseriyle anlatmıştır diyor.

Son dönemde Türk dünyasını "*Yıldırım Sesli Manasçısı*" kabul edilen Cengiz Aytmatov'un "*Toprak Ana*" ve "*Gün Olur Asra Bedel*" isimli eserlerini inceleyen bu tebliğ, temelde modernleşmenin gündeme getirdiği sorunlara Aytmatov'un eserlerinde kullanılan kavramlarla dikkat çekmeye çalışmıştır. Aytmatov modernleşmeyi eleştirirken eserlerinde kullandığı temel yöntem, Kırgız ve Kazak tarihinden yararlanmaktır. Modernliği, bugünün teknolojisini ve oluşan toplumu eleştirirken kullandığı Toprak Ana'daki motifler, Gün Olur Asra Bedel'deki efsaneler Aytmatov'un kullandığı yöntemin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eserlerinde kullandığı tarihi mitolojiler ve efsanelerden dolayı Yüzyıllık Yalnızlık'ta Latin Amerika mitolojisini kullanan Gabriel Garcia Marquez'le kıyaslanan Aytmatov, bu kıyaslamaya karşı çıkarken temelde amacının evrensel insan anlayışına dikkat çekmek olduğunu ve bu nedenle Marquez'den farklı olduğunu belirtmiştir. Dünya üzerinde bu kadar okunması² da buna borçlu olduğu belirten Aytmatov'un dünya literatüründe saygın bir konuma gelmesi ise Louis Aragon'un Fransız okurlar için Cemile isimli eseri için yazdığı "*Dünyanın En Güzel Aşk Hikayesi*" başlıklı yazısından sonra gerçekleşmiştir.

Aytmatov Sovyet devrinin çocuğudur ve romanlarında bir dönemin bütün izlerini sürmek mümkündür. Tarih olgusuna dikkat çekerek sosyal hafızasızlığı eleştiren ve kültürel bunalımları dile getiren Aytmatov, Toprak Ana'da işlediği savaş olgusu ve Gün Olur Asra Bedel'deki gelenek ve

² Unesco'nun istatistiklerine göre 130 dilden fazla dile çevrilmiştir.

değerlerle bir dönemin çöküşünü haber verirken, modern çağın bunalımlarını da vurgu yapmaktadır.

Tebliğ’de ilk olarak ele alınan Toprak Ana’da Aytmatov’un sıklıkla işlediği savaş, teknoloji ve bilim kavramlarıyla modern zamanların eleştirisi yapılmıştır. Tolgonay’ın Toprak Ana’yı kişiselleştirerek yaptığı konuşmalar Sovyetler döneminin izlerini taşıırken, geleceğe dair de ipuçları vermektedir. Aynı şekilde “*Gün Olur Asra Bedel*”de de bahsi geçen ipuçların izini sürmek mümkündür. “*Ya söylediklerinde gerçeklik payı varsa? Ya bazı bilim adamları Tanrı olmak hirsına kapılmışlarsa? Kendilerini Tanrı yerine koyarak bilgiyi yönetmeye kalkarlarsa?*”(Aytmatov, 2007:49). Sabitcan’ın Yedigey’e düşündürdükleri aslında geçtiğimiz yüzyılda modernliğin getirdiği bilim anlayışının da temel problematığıdır.

Sonuç olarak tebliğde de iki eseri incelerken ara ara modern toplumun yaşadığı bunalımlar ve sorunlar Aytmatov’un kendine has üslubuyla karşımıza çıkmaktadır. Uçsuz bucaksız bozkırda bilim ve teknolojiye uzak yaşam savaşı veren, en ufak bir sebeple bile mutlu olabilen insanların hikayesini anlatan Aytmatov, giderken arkasında öksüz bir coğrafya bırakmıştır. Bugün bu gidişin ardından, bakir topraklarda her zamankinden daha yalnız kalmış bir tarih ve toplum, bir Cengiz Aytmatov’un gelmeyeceğini bildiği halde hala Toprak Anası, Aybars’ı, Karanar’ı, Tolgonay’ı ve Cemilesi ile ayakta durmaya çalışıyor...

KAYNAKÇA

AYMATOV, Cengiz(2008); *Gün Olur Asra Bedel*, çev: Refik Özdek, Ötüken Yayınları, İstanbul.

AYMATOV, Cengiz(2007); *Toprak Ana*, çev:Refik Özdek, Ötüken Yayınları, İstanbul.

AKMATALİYEV, Abdıldacan(1998); *Cengiz Aytmatov’un Dünyası*, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

SÖYLEMEZ, Orhan(2008); “Cengiz Aytmatov’un Ardından Ata-Beyit’ten Ana-Beyit’e, (iç) *Türk Edebiyatı Dergisi*, sayı:418, İstanbul.

KORKMAZ, Mutlu(2008); “Ben Evrensel Anlamda İnsanı Anlatıyorum-Cengiz Aytmatovla Konuşma”, (iç) *Türk Edebiyat Dergisi*, sayı:418, İstanbul.

ARAGON, Louis(2008); “Dünyanın En Güzel Aşk Hikayesi”, çev:Cemal Aydın, (iç) *Türk Edebiyatı Dergisi*, sayı:418, İstanbul.

ASANOVA, Ursula(2008); “Cengiz Aytmatov’un Eserlerinde Kültür Bunalımı Felsefesi”, çev:Lilia Aklaya, (iç) *Türk Edebiyatı Dergisi*, sayı:418, İstanbul.

EINE STUDIE ZUM GEBRAUCH VON POSITIONS- UND RICHTUNGSPRÄPOSITIONEN TÜRKISCHER DAF-STUDIERENDEN

Dozent Dr. Sevinç SAKARYA MADEN*

ABSTRACT

This study aims at measuring how appropriately The Students in German Language Translation and Interpretation Department use prepositions in German Language as a result of using the grammar books "Die Schöne ist angekommen" and "Lehr- und Übungsbuch der Deutschen Grammatik" in Language Development Course in their freshman year after they receive preparatory class education for one year.

Related to this fact, first of all, freshman year students whose education language is German were given twenty sentences in Turkish which include prepositions of place and direction, and they were asked to complete German sentences with equivalents of the affixes -de, -da and -e,-a using "fill in the blanks" method used extensively in grammar books, and then data obtained were arranged in percentage slices and characteristics of usage of prepositions by the students were shown via tables. On the other hand, German Grammar Books made use of in Language Development Course were examined and the issue of how prepositions in German Language are tried to be taught to the students whose native language is Turkish was investigated thoroughly, and whether contemporary foreign language teaching methods are included in the books analyzed has been opened to debate.

As a conclusion, considering the data obtained, solutions for answers were tried to be developed for the issue of what the new methodological approaches can be for improving the skills of students in German Language Translation and Interpretation Department needed for understanding a language correctly and transferring sentences or texts from one language to another.

Key Words: *German, Prepositions of Place and Direction, Students whose native language is Turkish, Characteristics of using prepositions*

*Abteilung zur Ausbildung von Lehramtsstudenten für Deutsch, Trakya Universität 1982; madensevinc@hotmail.com

0. Einleitung

Es liegen zahlreiche Studien vor, in denen Syntagmaabweichungen zwischen Deutsch und Türkisch sowohl mit sprachlichen als auch didaktischen Analysen erforscht und für Minimalisierung von Fehlern zur Diskussion gestellt wurden (vgl. Aldemir 2009; Apeltauer 1997; Balcı 2006; Gündoğdu 2000; Grieshaber 2007; Mungan 1986 und 1995; Ozil 1994).

Die vorgelegte Arbeit unterscheidet sich von den oben erwähnten empirischen Forschungen dadurch, dass sie sich ausschließlich dem Gebrauch der Positions- und Richtungspräpositionen im Deutschen widmet und an Hand einer Untersuchung und Lehrwerkanalyse erforscht, inwieweit in dem studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht die Präpositionen im Deutschen in den Sprachschatz der Deutschlernenden mit Türkisch als Muttersprache übergehen und ob den im Unterricht eingesetzten Grammatikbüchern die neueren Forschungen in der Sprachlerntheorie und in den Kognitionswissenschaften zu Grunde liegen und das Gelernte in ein generatives und produktives Sprachhandeln verwandelt werden kann. Abschließend wurde Vorschläge zu innovativen Lehr- bzw. Lernformen erarbeitet.

1. Die Untersuchung

Der im Juni 2009 durchgeführten Empirie liegt eine kontrastiv didaktische Fehleranalyse zu Grunde. An der Untersuchung haben 25 Studierende des 2. Semesters der Abteilung für Dolmetschen und Übersetzen (Deutsch-Türkisch) der Trakya Universität teilgenommen. 23 der Getesteten konnten am Anfang des Studiums Englisch aber keinerlei Deutsch und mussten deswegen vor dem 4-jährigen Studium im Studienjahr 2007-2008 einen einjährigen studienvorbereitenden Deutschkurs (728 Std. SW) besuchen. Materialien des Kurses waren Lehr- und Arbeitsbücher des DaF-Lehrwerks 'Optimal A1, A2 und B1' und die zwei Grammatikbücher für die Grundstufe von Reimann (2004) und Zengin (2008). Zwei der Probanden hingegen waren Studierende mit längerem Aufenthalt in Deutschland und hatten deshalb ohne an der Vorbereitungsklasse teilzunehmen direkt mit dem Studium begonnen. Die Experimentalgruppe, deren Sprachkenntnisse außerdem noch in der zwei semestrigen Lehrveranstaltung 'Dil Geliştirme' mit Hilfe der Grammatikbücher 'Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik' (Dreyer/Schmitt 2008) und 'Die Schöne ist angekommen' (Brand/Murakami/Pechatscheck 1995) in der ersten Klasse in insgesamt

78 Std. SW. weiter gefördert wurden, sollte in einem Test am Ende des ersten Studienjahres die fehlenden Präpositionen von 20 auf Deutsch formulierten Sätzen, wie bei den dominierenden Übungen der Grammatikbücher, ergänzen, die in den türkischen Sätzen mit den Endungen -e oder -a bzw. -da oder -de kodiert waren. Anschließend wurden die eingesetzten Präpositionen nach Häufigkeit geordnet und nach Brauns (1973) und Apeltauers (1973) Auffassungen geprüft, ob der Erwerb neuer Strukturen unter den Deutschlernenden gesichert ist.

2. Resultate der Empirie

Die Resultate der Tests haben gezeigt, dass die türkischen Studierenden trotz des einjährigen bis zu der Niveaustufe B1 erlangten studienvorbereitenden und danach folgenden zwei semestrigen studienbegleitenden Deutschunterrichts im Gebrauch der Präpositionen immer noch Mängel aufweisen. Die eingesetzten Präpositionen zu den jeweiligen Sätzen sind in den Tabellen 1-20 nach Häufigkeitsanteil geordnet und die richtigen Antworten mit dem Zeichen '*' versehen.

Tabelle 1: Häufigkeitsanteil der eingesetzten Präpositionen in den Sätzen 1-3

1. Satz			2. Satz			3. Satz		
TR	Tren istasyonuna gidiyoruz.		TR	Bir tanıdığa gidiorum.		TR	O belediyeye gidiyor.	
DE	WirBahnhof. gehen		DE	Ich gehecinem Bekannten		DE	Er geht ... Rathaus.	
Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø
zum/zu	08	%32	zu*	13	%62	ins/in	13	%62
dem*			mit	07	%28	das*		
in den*	05	%20	nach	03	%12	zum*	03	%12
zur/zu	03	%12				nach	03	%12
der			in	01	%04	den		
nach	02	%08	von	01	%04	nach	02	%08
mit den	01	%04				an	01	%04
nach den	01	%04				in die	01	%04
ins	01	%04				neben	01	%04
auf den*	01	%04				zu	01	%04
						meiner		
in	01	%04						
um	01	%04						
zu	01	%04						
Total	25	%100	Total	25	%100	Total	25	%100

Tabelle 2: Häufigkeitsanteil der eingesetzten Präpositionen in den Sätzen 4-6

4. Satz			5. Satz			6. Satz		
TR	Yumruğu ile kapıya vuruyor.		TR	Balkona çıkıyor.		TR	Postaneye gidiyor.	
DE	Er schlägt mit der Faust... die Tür.		DE	Er geht den Balkon.		DE	Er geht..... die Post.	
Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø
an	11	%44	auf*	11	%44	in	11	%44
auf	05	%20	in	08	%32	auf*	06	%24
vor	05	%20	von	01	%04	-	03	%12
von	01	%04	zu	01	%04	nach	02	%08
gegen*	01	%04	nach	01	%04	an	02	%08
zu	01	%04	aus	01	%04	neben	01	%04
in	01	%04	an	01	%04			
			-	01	%04			
Total	25	%100	Total	25	%100	Total	25	%100

Die Optionen 'auf' in dem 3. Satz und 'zur' in dem 6. Satz wurden von den Studierenden in dem Test überhaupt nicht erwähnt.

Tabelle 3: Häufigkeitsanteil der eingesetzten Präpositionen in den Sätzen 7-9

7. Satz			8. Satz			9. Satz		
TR	Liseye gidiyor.		TR	Üniversiteye gidiyor.		TR	Türkiyeye gidiyor.	
DE	Er geht ...Gymnasium.		DE	Er geht ... die Uni.		DE	Er fährt ... die Türkei	
Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø
ins*	11	%44	in*	08	%32	in*	13	%52
nach	05	%20	an	07	%28	nach	08	%32
im	03	%12	-	05	%20	an	01	%04
zu	02	%08	auf	04	%16	auf	01	%04
in	01	%04	nach	01	%04	für	01	%04
aufs*	01	%04				um	01	%04
zum	01	%04				-		
zu der	01	%04						
Total	25	%100	Total	25	%100	Total	25	%100

Tabelle 4: Häufigkeitsanteil der eingesetzten Präpositionen in Sätzen 10-12

10. Satz			11. Satz			12. Satz		
TR	İstanbul'a gidiyor.		TR	Masada oturuyoruz.		TR	Postanedeyim.	
DE	Er fährt Istanbul.		DE	Wir sitzen Tisch.		DE	Ich bin der Post.	
Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø
nach*	21	%84	am/an dem*	09	%36	in	10	%40
zu	03	%12	auf dem	08	%32	bei*	05	%20
in	01	%04	auf	02	%08	auf*	04	%16
			auf den	01	%04	an	04	%16
			um	01	%04	neben	01	%04
			auf der	01	%04	vor	01	%04
			um den*	01	%04			
			neben	01	%04			
			an	01	%04			
Total	25	%100	Total	25	%100	Total	25	%100

Tabelle 5: Häufigkeitsanteil der eingesetzten Präpositionen in Sätzen 13-15

13. Satz			14. Satz			15. Satz		
TR	Siemensde çalışıyor.		TR	Tren istasyonunda buluştuk.		TR	Evde uyuyor.	
DE	Er arbeitet... Siemens		DE	Wir haben uns ... Bahnhof getroffen.		DE	Er schläftHause.	
Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø
bei*	16	%64	am/an dem*	08	%32	zu*	17	%68
in	04	%16	im	06	%24	im	04	%16
im	03	%12	in	02	%08	ins	02	%08
bei der	01	%04	vor dem	02	%08	in	01	%04
mit	01	%04	auf dem	02	%08	zu dem	01	%04
			aufs	01	%04			
			in der	01	%04			
			aus	01	%04			
			in die	01	%04			
			an	01	%04			
			-	01	%04			
Total	25	%100	Total	25	%100	Total	25	%100

Tabelle 6: Häufigkeitsanteil der eingesetzten Präpositionen in Sätzen 16-18

16. Satz			17. Satz			18. Satz		
TR	İşimi belediye binasında haletlim.		TR	Beni durakta bekleyebilirsiniz.		TR	Kırsal bölgede yaşıyor.	
DE	Ich habe meine Arbeit ...dem Rathaus erledigt.		DE	Du kannst auf michder Haltestelle warten.		DE	-Er lebt....dem Land.	
Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø
in*	13	%52	an*	10	%40	auf*	13	%52
im	03	%12	in	06	%24	in	08	%32
auf*	02	%08	auf	04	%16	aus	02	%08
mit	02	%08	-	03	%12	über	02	%08
von	01	%04	vor	02	%08			
bei	01	%04						
an dem	01	%04						
um	01	%04						
zu	01	%04						
neben	01	%04						
Total	25	%100	Total	25	%100	Total	25	%100

Tabelle 7: Häufigkeitsanteil der eingesetzten Präpositionen in Sätzen 19-20

19. Satz			20. Satz			Gebrauchsquote der Präpositionen	
TR	Restoranda yiyoruz.		TR	Artık hesabımda para yok.			
DE	Wir essen... Restaurant.		DE	Ich habe kein Geld mehr...meinem Konto.			
Präp.	Anzahl	Ø	Präp.	Anzahl	Ø	Anteil der richtig verwendeten Präpositionen	48.6%
im*	18	%72	auf*	07	%28		
in	03	%12	für	05	%20		
ins	02	%08	in	05	%20		
bei	02	%08	-	04	%16		
			ins	01	%04	Anteil der falsch verwendeten Präpositionen	51.4%
			an	01	%04		
			bei	01	%04		
			als	01	%04		
Total	25	%100	Total	25	%100		

Die aufgelisteten Präpositionen zeigen, dass im Satz 8 die Option 'zur' und im Satz 12 die Option 'bei' überhaupt nicht verwendet wurde.

Aufgrund der Daten, die dargelegt haben, dass 51.4 % der Präpositionen von den Probanden falsch benutzt werden, kommt man zum Entschluss, dass auch wenn Studenten in einer Prüfungen im Sprachniveau von B1 durchschnittlich gut abschneiden und eine Zulassung zum 4-jährigen Studiengang erhalten, nicht immer im Bereich 'Präpositionen' kompetent sein können und selbst danach auch in einem studienbegleitenden Deutschunterricht nicht immer zum erwünschten Niveau erlangen. Denn nach Browns Ansicht (1973) kann der Erwerb neuer Strukturen erst bei 90 % richtiger Benutzung des gelernten Stoffes gesichert werden. Apeltauer (1997) hingegen weist darauf hin, dass sich die Lernenden über Einsetzmöglichkeiten, Veränderungsmöglichkeiten und Konnotation und übertragende Bedeutung eines Wortes ein Überblickwissen angeeignet haben müssen, um für Formeln Regeln im syntaktischen Bereich zu suchen und ihre Äußerungen sprachlich korrekten Formen anzupassen. Der hohe Anteil der falsch eingesetzten Präpositionen bei solch einfachen Sätzen zeigt aber, dass bei komplexeren Strukturen eine richtige Verwendung der Präpositionen im großen Masse nicht möglich sein kann.

Wenn man die Studenten mit längerem Aufenthalt in Deutschland getrennt betrachtet, stellt man sogar fest, dass die Quote der falsch verwendeten Präpositionen unter Deutschlernern, die Deutsch in der Türkei gelernt haben, sogar bei 55.8% liegt, wobei einer der Studenten mit längerem Aufenthalt in Deutschland 86% der Präpositionen, der Zweite hingegen alle Präpositionen (100%) richtig eingesetzt hat.

3. Lehrwerkanalyse

Um herauszuarbeiten, woran das liegt, dass Präpositionen im Deutschen von Deutschlernern mit Türkisch als Muttersprache immer wieder verwechselt werden, wurden die in den ein-jährigen studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschkursen eingesetzten DaF-Lehrwerke und Grammatikbücher unter die Lupe genommen und festgestellt, ob bei der Darstellung und Vermittlung der Grammatik die neueren Forschungen in der Sprachlerntheorie und in den Kognitionswissenschaften (vgl. Chaudhuri 2009; Neuner/ Hufeisen u.a. 2001) -somit Vorkenntnisse der Lerner in Ausgangssituationen in Betracht genommen, auf Syntagmaabweichungen zwischen Deutsch und Türkisch eingegangen worden ist.

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags können hier nur die Resultate der in dem studienbegleitenden Deutschunterricht eingesetzten Grammatikbücher präsentiert werden.

3.1. Darstellung und Vermittlung der Präpositionen in dem Grammatikbuch 'Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik'

Das im Studienjahr 2008-2009 in der zwei semestrigen Lehrveranstaltung 'Dil Geliştirme' eingesetzte Grammatikbuch 'Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik' (Dreyer/Schmitt 2008) enthält eine Standardgrammatik für die Grund- und Mittelstufe, das das Regelsystem der deutschen Sprache mit zahlreichen grammatischen Terminologien erläutert. In dem Buch wird der Gebrauch der Präpositionen nicht als grammatisches sondern als semantisches Problem bezeichnet, sprachlich als weniger wichtig erklärt und deshalb dem Bereich 'Präposition' am Ende des Buches Platz eingeräumt. Das Buch enthält grammatische Regeln als Hilfe zum Verständnis und eine Fülle von Übungen zur Anwendung der gelehrt bzw. gelesenen grammatischen Phänomene, die aber dominanter Ergänzungsaufgaben sind. In diesem aus 63 Teilen bestehenden Grammatikbuch nehmen Verben mit Präpositionen in Teil 16, 17 und 22 ihren Platz ein, wobei Adverbien mit Präpositionen in Teil 44, die Präpositionen mit festem Kasus vorwiegend am Ende des Buches, in den Teilen 57, 58, 59, 60 und 61 auftreten. Solch eine Progression bietet bei einer Bearbeitung der Themen nach einer Reihenfolge des Inhaltsverzeichnis aus zeitlichen Gründen keine Gelegenheit für die Unterrichtung und Training der Präpositionen, sodass Mängel im Bereich 'Präpositionen' auch während des Studiums nicht beseitigt werden können.

In diesem Grammatikbuch werden zwar die Richtungs- und Positionspräpositionen an Beispielen verdeutlicht und auch auf Mehrdeutigkeit der einzelnen Präpositionen eingegangen, aber die

Erläuterungen sind meistens nicht leicht formuliert und deshalb für Studenten mit geringem Sprachniveau schwer verständlich. Ein Bezug auf die Muttersprache bzw. vorangelernte Fremdsprache Englisch bleibt in diesem Grammatikbuch aus. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Türkisch, Deutsch und der vorangelernten Fremdsprache Englisch hinsichtlich der Präpositionen werden hier nicht besprochen. Die in Form von Lückentexten konstruierten Übungen sind generell nicht kommunikativ orientiert, sind stark gelenkt und beinhalten mechanisch durchzuführende Aufgaben. Das Gelernte wird nicht in das wirkliche Leben der Deutschlernenden übertragen -somit nicht in produktive Handlungen umgesetzt. Die Übungen erzielen keine freie Äußerung.

3.2. Die Stellung der Präpositionen in dem Grammatikbuch 'Die Schöne ist angekommen'

Das im Studienjahr 2008-2009 in der Lehrveranstaltung 'Dil Geliştirme' eingesetzte zweite Grammatikbuch 'Die Schöne ist angekommen' (Brand/Murakami/Pechatscheck 1995) ist ein Krimi und vermittelt Deutschlernenden in einer spannenden Kriminalgeschichte wichtige Grammatikthemen, darunter den Bereich 'Präpositionen' in den Lektionen 3, 4 und 8. Es erfordert Sprachkenntnisse in Niveaustufe B1. Das aus der Unterrichtspraxis heraus konzipierte Übungsbuch greift in Kapitel 3 die temporalen Präpositionen, in Kapitel 4 die Wechselprepositionen und in Kapitel 8 die lokalen Präpositionen und Verben mit Präpositionen, die davor in dem studienvorbereitenden Deutschunterricht durchgenommen werden sollten, noch einmal auf, legt jedoch auf die Darstellung und Vermittlung von grammatischen Phänomenen keinen großen Wert, begnügt sich mit einfach verständlichen Erklärungen, beansprucht schon vorher erworbene Vorkenntnisse in Bereich der deutschen Grammatik und enthält Übungen, die die Training der schon in dem studienvorbereitenden Deutschunterricht erlernten grammatischen Strukturen erzielen.

Auch in diesem analysierten Grammatikbuch werden in Ausgangssituationen die Vorkenntnisse der Lernenden in L1 oder Englisch (L2) nicht berücksichtigt und somit kein kontrastives Sprachbewusstsein hinsichtlich der drei Sprachen erzielt. Übungen, die auf das Sammeln und Austauschen von Informationen abzielen und das Gelernte in reale Lebenssituationen der Deutschlerner transferieren, fehlen auch in diesem Buch. Die Aufgaben erfordern ein mechanisches Vorhaben und erzielen keine kreative Arbeit, wodurch die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden nach und nach aufgebaut und der Bereich 'Präpositionen' in erwünschtem Niveau erworben werden könnte.

4. Schlussfolgerung

Diese Fallstudie bezieht sich nur auf die Ergebnisse der an der Trakya Universität durchgeführten Empirie. Die Daten sind nicht für alle Deutschstudierenden der Universitäten in der Türkei geltend aber in meisten Abteilungen, die Studierende mit Englischkenntnissen aber keinerlei Deutschkenntnissen zulassen, höchstwahrscheinlich ähnlich. Für eine allgemeingültige Bilanz müsste die Untersuchung unter mehreren Studierenden an unterschiedlichen Universitäten und zwar nicht nur mit voneinander unabhängigen Sätzen, sondern auch mit Texten und in Bezug auf verschiedene Kontexte sowohl an Hand von schriftlichen als auch mündlichen Handlungen wiederholt werden.

Eine eingehendere Auseinandersetzung mit Präpositionen erfordert einen größeren Korpus und auch den Versuch Relationsmöglichkeiten zwischen der Umgebung der Präpositionen zu beschreiben und didaktische Vorschläge zu entwickeln.

Von den vorliegenden erfassten Befunden ausgehend kommt man aber zum Entschluss, dass das größte Problem beim Erlernen und Gebrauch von Präpositionen darin liegt, dass Studenten im früheren Alter in der Schule Deutsch nicht sinnvoll lernen und wenn sie auch keinen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern hatten, allein mit den im Unterricht eingesetzten Lehrwerken und Lehr- bzw. Lernverfahren in der Türkei beim Gebrauch der Präpositionen im Deutschen immer wieder Fehler machen. Sprachliche Mängel im Deutschen am Anfang des Studiums sind ein schlechter Ausgang und können mit einem einjährigen studienvorbereitenden oder studienbeleidenden Deutschunterricht nicht völlig beseitigt werden. Dies erfordert bis Ende des Studiums die Weiterförderung der Sprachkenntnisse der Deutschstudierenden. Die angehenden Übersetzer und Dolmetscher müssen sich zwar nicht mit allen Regeln und Ausnahmen auseinandersetzen und sich mit der Grammatik nicht um ihrer selbst willen beschäftigen, aber über so viel Regelwissen und Anwendungskompetenz verfügen, dass sie in der Zielsprache mit der Sprache handeln können (vgl. Hufeisen 2008:17).

Die Resultate zeigen aber, dass die zurzeit auf dem Markt vorhandenen und in diesem Vortrag analysierten Grammatikbücher bei Erlernen des Deutschen für Lerner mit türkischer Muttersprache mit fortgeschrittenem Alter einerseits wegen der Darstellung und Vermittlung der grammatischen Phänomene andererseits wegen der Dominanz der Ergänzungsübungen allein nicht ausreichen. Für den Erwerb der grammatischen Strukturen im Deutschen und Anwendung des Gelernten in mündlichen und schriftlichen

produktiven Handlungen sind zusätzliche innovative Lehr- bzw. Lernverfahren erforderlich.

5. Vorschläge zu innovativen Lehr- bzw. Lernformen

Es wäre sehr hilfreich, wenn Studierende darüber informiert werden, dass zwischen Deutsch und Türkisch Ungleichheiten herrschen und die genuslose türkische Sprache alles, was im Deutschen durch Deklinations- und Konjugationsformen mitgeteilt wird, mit Hilfe von Suffixen markiert. Ein Sprachbewusstsein hinsichtlich beider Sprachen könnte einerseits die Defizite im Deutschen der angehenden Übersetzer oder Dolmetscher beseitigen, andererseits die Anwendung des angeeigneten Überblickswissens über die Sprachen Deutsch, Türkisch und Englisch im Berufsleben ermöglichen.

Die Erzielung eines solchen Sprachbewusstseins kann aber erst durch ein kognitives Lernen und SOS¹ Verfahren, in denen Gleichheiten und Abweichungen der Sprachen besprochen werden, und durch einen Bezug auf die L1 und sogar davor gelernter Fremdsprache Englisch (L2) ermöglicht werden und erfordert eine Überarbeitung der Curricula und die Einführung von Lehrveranstaltungen und Einsetzung von Lehrmaterialien, die die Sprachbewusstheit der Studierenden fördern. Diesbezüglich müssten zu den auf dem Markt vorhandenen Büchern entweder Zusatzmaterialien sowohl in Form von Print- als auch, wie von Rösler (2000) empfohlen, Digitalmedien spezifisch für Lerner mit Türkisch als Muttersprache erstellt und damit die Schulung des Deutschen verbessert oder neue Lehrwerke nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeit konzipiert werden, in denen für ein effizientes, schnelleres und im Gedächtnis besser haftendes Lernen in Ausgangssituationen die Vorkenntnisse in der Muttersprache und der vorangelernten Fremdsprache in Betracht genommen werden und mit zahlreichen Übungen das Gelernte in den Sprachschatz der Deutschlernenden übergeht.

Durch Hin- und Rückübersetzungen aber auch Gegenüberstellung von Paralleltexten in Deutsch, Türkisch und Englisch, mit Leseaufgaben und Interpretations- und Transferverfahren, durch Einsetzung zunehmenden komplexeren Prozessen könnte ein Sprachbewusstsein und Aneignung von einem Sprachgefühl spezifisch für die Studenten der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen verschaffen werden.

Der Erfolg eines solchen Studiums ist jedoch ohne Zweifel auch davon abhängig, ob die Universitäten Experten im Unterricht einsetzen können, die kontrastive Lehr- bzw. Lernverfahren hinsichtlich Türkisch, Englisch und

¹ Suchen, ordnen, systematisieren

Deutsch bevorzugen und selber eine Qualifizierung in dieser Hinsicht besitzen. In anderem Fall müssten den berufstätigen Lehrbeauftragten nach Wunsch und Bedarf Fortbildungsseminare angeboten, Experten in dieser Hinsicht aus- oder weitergebildet werden.

Quellenverzeichnis

- Aldemir, A.** (2009). Lernschwierigkeiten von türkischen Schülern bei den Wechselpräpositionen. IDT 2009. Programmheft. Jena-Weimar. S. 89
- Apeltauer, E.** (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. München: Langenscheidt. 175 S.
- Balci, T.** (2006). Valenzstrukturabhängige Probleme beim Fremdsprachenlernen. In: DaF, 4. Quartal. Herder –Institut. Leipzig. S. 239-241
- Brand, L.M., Murakami, J. K. & Pechatscheck, K. B.** (1995). Die Schöne ist angekommen. Grammatikkrimi. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 80 S.
- Braun, R.** (1973). A First Language: The Early Stages. London
- Dreyer, H. & Schmitt, R.** (2008). Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning: Max Hueber Verlag. 359 S.
- Grießhaber, W.** (2007). und wir fahren in die andere Seite-Der Gebrauch lokaler Präpositionen durch türkische Grundschüler. In: Meng K.& Rehbein J. (Hrsg.) (2007). Kindliche Kommunikation. Waxmann Verlag. S. 371.
- Gündoğdu, M.** (2000). Sprachliche und didaktische Aspekte der mehrdeutigen Verben. Deutsch Lernen 1/2000, S. 59-70. Mainz. ISSN: 0341-3675
- Hufeisen, B.** (2008). Einleitung. Wahrig Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen Verlag
- Mungan, G.** (1995) Morphologie und Semantik der von deutschen Partikel- und Präfixverben abgeleiteten Substantiva. Eine kritische Untersuchung. Iudicium Verlag
- Mungan, G.** (1986). Semantische Interaktion zwischen dem präfigierenden Verbzusatz und dem Simplex bei deutschen Partikel- und Präfixverben. Peter Lang Verlag
- Neuner, G., Hufeisen, B., Koithan, U., Marx, N. & Kursisa, A.** (2001). Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen. Teil I. Erprobungsfassung. München: Goethe Institut Internationales. 229 S.
- Ozil, Ş.** (1994). Temel Tümce Ögesi Olarak -E, -DEN, -DE Durumu Tümleçleri ve Bunların Kullanım Özellikleri. In: VIII. Dilbilim Kurultayı 26-27 Mai 1994. Istanbul: I.Ü. İletişim Fakültesi Yayını. Istanbul.
- Rösler, D.** (2000). Foreign-language learning with the new media: between the sanctuary of the classroom and the open terrain of natural language acquisition. GFL-Journal. German as a foreign language. 2000/1. S. 16-31. Aufrufbar unter: <http://www.gfl-journal.de/1-2000/inhalt.html>. (Stand am 3.10.2009)

INNOVATIVE ANSÄTZE, ERKENNTNISSE UND ERFAHRUNGEN HINSICHTLICH DER NACHBAR- UND BALKANSPRACHEN AN DER UNIVERSITÄT TRAKYA

Dozent Dr. Sevinç SAKARYA MADEN*

ABSTRACT

When The School of Foreign Languages was established under the body of Trakya University on 30.09.2005, Compulsory and Optional Preparatory Classes of English and German Languages assembled under the body of the School of Foreign Languages, and then, in order to meet the necessity for experts speaking more than one language, German and English Translation and Interpretation Departments were established.

However, the fact that Trakya Region and Edirne have common borders with Balkan countries necessitated establishing the programmes which bring the languages of border neighbor countries to the foreground in addition to the two programmes whose education languages are German and English. Related to this, Bulgarian Translation and Interpretation Division was established apart from German and English Divisions of Translation and Interpretation Department in 2007. As a second step further, the Department of Balkan Languages was established and under the body of this Department, Divisions of Albanian, Bosnian, Bulgarian, Romanian, Greek, and also Russian were included because of the fact that Russian is the most commonly used language in Balkan Countries although it is not a Balkan Language. In the same year, twenty students were accepted into Albanian, Bosnian, Bulgarian, and Greek Undergraduate Programmes and education was started and by means of this innovative action, language range was developed and an important step forward was taken on behalf of multilingualism. These divisions were later on included in Faculty of Science and Letters in accordance with the Law of Higher Education Council dated 07.02.2008. However, with an unusual study it was

* Trakya Universität 1982; madensevinc@hotmail.com

resolved that Armenian Language and Literature Division would be established under the body of the School of Foreign Languages.

In this study, undergraduate programmes which were established with an innovative approach and which are based on a modular system giving education in foreign languages will be introduced, advantages brought about by this new formation realized in accordance with multilingualism education point of view, and the problems faced in carrying out education will be emphasized.

Key Words: *The Policy of Foreign Languages, Trakya University, Innovation*

0. Einführung

Nach der Gründung der Hochschule für Fremdsprachen an der Universität Trakya im Jahre 2005 fiel im Bereich des Nachbarsprachenunterrichts die innovative Entscheidung, den Studiengang Übersetzen und Dolmetschen nicht nur wie üblich für Deutsch, Englisch oder Französisch zu schaffen, sondern darüber hinaus, wie auch von Raasch (1999) für Lehren und Lernen von Fremdsprachen in Grenzregionen erstrebt wird, die Nachbarsprache Bulgarisch einzubeziehen (Yükseköğretim Kurulu 2006 a) und eine weitere auf CLIL-Konzept¹ basierenden Studiengang im selben Jahr zu gründen (vgl. Yükseköğretim Kurulu 2006b), in der der Unterricht in weniger populären Balkansprachen, wie zum Beispiel Albanisch, Bosnisch, Griechisch, Bulgarisch, Rumänisch und aufgrund der breiten Anwendung auf der Balkanhalbinsel in Russisch erfolgen und eine berufliche Erziehung erzielt werden sollte.

Die vorgelegte Arbeit ist eine Berichterstattung² über die innovativen Vorhaben, Erkenntnisse und Erfahrungen im Bereich des fremdsprachigen Unterrichts in Nachbar- bzw. Balkansprachen an der Universität Trakya, deren Institute sich in der Grenzregion mit Griechenland und Bulgarien ausbreiten.

1. Neue Sprachgruppierungen im Fachbereich Dolmetschen/Übersetzen

¹ Mehr dazu CLILiG: ‚state of the art‘ und Entwicklungspotential in Europa. SOCRATES 6.1.2. Beobachtung, Analyse, Innovation. Content and Language Integrated Learning in German. Projektnummer: 2005 – 2478 / 001 - 001 SO2 61OBGE. Aufrufbar unter: <http://www.opeko.fi/clilig/index.php>

² Diese Berichterstattung beschreibt die Situation vor der Umstrukturierung des Studienganges am 07. 02. 2008. Derzeit sind die im Artikel neu gegründeten Studiengänge ein Teil der Fakultät für Naturwissenschaften und Literatur. Die Hochschule für Fremdsprachen hingegen ist seit der Neuregelung nur für den einjährigen Intensivkurs der für das Studium nötigen Unterrichtssprachen zuständig.

Der Beitritt neuer Mitgliedsstaaten in die EU und der Anstieg der Zahl der offiziellen Amtssprachen auf 23 erhöhte die Notwendigkeit an Übersetzern und Dolmetschern, die über die üblichen Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch hinaus auch kleinere und weniger gesprochene Sprachen beherrschen. Dies veranlasste die Erweiterung der im Jahre 2006 bestehenden und auf übliche Sprachgruppierungen³ basierenden 16 Abteilungen für Übersetzen und Dolmetschen an Universitäten der Türkei, die sich im Beitrittsprozess befindet und deshalb ihre internationale Beziehungen von Tag zu Tag verstärkt. Deshalb wurde auch an der Universität Trakya zum ersten Mal eine Abteilung für Dolmetschen/Übersetzen gegründet, in der aber zu den bis heute üblichen Sprachgruppierungen zusätzlich Balkansprachen als Unterrichtssprache bzw. als Wahlfach einen Platz bekommen haben.

Durch die verschiedenen Sprachgruppierungen sollten die mehrsprachig ausgebildeten Übersetzer bzw. Dolmetscher bei Verhandlungen und Besprechungen, wie auch von Domme und seinen Freunden (2001:12) erstrebt wird, in die Lage gebracht werden, auch weniger populäre Sprachen zu übersetzen, sodass in anderen Sprachen sprechende Verhandlungsmitglieder in eigenen Sprachen sprechen und dadurch in ihrer Individualität nicht benachteiligt werden.

Tabelle 1: Sprachgruppierungen im Fachbereich Dolmetschen/Übersetzen

Deutsch + Türkisch + Wahlfach (Französisch, Englisch, Bulgarisch, Russisch, Albanisch, Griechisch)
Bulgarisch + Türkisch + Wahlfach (Englisch, Deutsch, Französisch, Albanisch, Russisch, Griechisch)
Englisch + Türkisch + Wahlfach (Deutsch, Bulgarisch, Französisch, Albanisch, Russisch, Griechisch)

Eine Zulassung zu dem 4-jährigen Studium ist jedoch erst nach einem Erweis von Sprachkenntnissen in Niveau von B2 möglich. Bei Sprachmängel ist ergänzend der Besuch eines einjährigen Intensivsprachkurses vorausgesetzt, in der die Entwicklung des Lese- und Hörverstehens, der Schreib- und Sprechfertigkeit und die Aneignung sowohl einer schriftlichen als auch mündlichen Kommunikationskompetenz im interkulturellen Sinne erzielt wird.

Tabelle 2: Fachbereich Übersetzen und Dolmetschen (Bulgarisch-Türkisch)

³ Übliche Sprachgruppierungen an den Universitäten der Türkei bestanden bis 2006 aus Sprachen wie Englisch, Deutsch, Französisch und Türkisch

I. Semester				II. Semester			
Lehrveranstaltung	T	P	K	Lehrveranstaltung	T	P	K
Methodentechniken der Textanalyse	3	0	3	Schriftlicher Ausdruck im Bulgarischem	3	0	3
Aktuelle Themen I	3	0	3	Aktuelle Themen II	3	0	3
Einführung in die Sprachwissenschaft I	2	0	2	Einführung in die Sprachwissenschaft II	2	0	2
Hörverstehen u. mündlicher Ausdruck	3	0	3	Konversation	3	0	3
Lexikologie I	3	0	3	Lexikologie II	3	0	3
Prinzipien von Atatürk u. Revolutionsgeschichte I	2	0	0	Prinzipien von Atatürk u. Revolutionsgeschichte II	2	0	0
Türkisch I : Schreibfertigkeit	2	0	2	Türkisch II : Sprechfertigkeit	2	0	2
Wahlfach I	3	0	3	Wahlfach II	3	0	3

III. Semester				IV. Semester			
Lehrveranstaltung	T	P	K	Lehrveranstaltung	T	P	K
Kommunikation u. Medien	3	0	3	Presse- und Medienübersetzung	3	0	3
Spezielle Sprachanwendungen I	2	2	3	Spezielle Sprachanwendungen II	2	2	3
Techniken der Notizaufnahme	3	0	3	Berufliche Korrespondenz	3	0	3
Einführung in die Übersetzung	3	0	3	Internationale Institutionen	3	0	3
Computerunterstützte Übersetzungspraktiken	2	2	3	Vergleichende Kulturbetrachtungen	3	0	3
Wahlfach III	3	0	3	Wahlfach IV	3	0	3

V. Semester				VI. Semester			
Lehrveranstaltung	T	P	K	Lehrveranstaltung	T	P	K
Literarische Übersetzung I	2	2	3	Literarische Übersetzung II	2	2	3
Einführung in das Dolmetschen	2	2	3	Übersetzungstheorien	3	0	3
Einführung in die Technik des Übersetzens	3	0	3	Mündliche Übersetzung von Texten	3	0	3
Diskursanalyse	3	0	3	Konsekutive Übersetzung	2	2	3
Vergleichende Grammatik	3	0	3	Zusammenfassende Übersetzung (TR-BG)	3	0	3
Wahlfach V	3	0	3	Wahlfach VI	3	0	3

VII. Semester				VIII. Semester			
Lehrveranstaltung	T	P	K	Lehrveranstaltung	T	P	K
Übersetzung von Fachtexten I	3	2	4	Übersetzung von Fachtexten II	3	2	4
Simultane Übersetzung I	3	2	4	Simultane Übersetzung II	3	2	4
Europäische Studien u. Unionsrecht	3	0	3	Kritische Analyse der Übersetzungstexte	3	0	3
Konferenzdolmetschen	3	0	3	Übersetzungsprojekt	1	2	2
Wahlfach VII	3	0	3	Praktikum	1	2	2
				Wahlfach VIII	3	0	3

Nach dem Vorbereitungskurs hinsichtlich der Unterrichtssprache Deutsch, Englisch oder Bulgarisch werden die Studenten während ihres 4-jährigen Hauptstudiums (Siehe dazu Tabelle 2), den Erwartungen der Berufswelt und der EU⁴ gemäß, in schriftlicher und mündlicher Übersetzung ausgebildet, um in allen Arten des Konferenzdolmetschens eine Karriere zu ermöglichen.

Weitere angestrebte Ziele des neu gegründeten Studiengangs sind die Vermittlung der Kompetenzen in den Sprachen Türkisch und weiteren Balkansprachen und die Ausstattung mit ausreichenden Kenntnissen über die Kultur und der Literatur der entsprechenden Unterrichtssprachen. Im 8. Semester hingegen ist ergänzend die Ausführung einer Projektarbeit und eines Praktikums vorgesehen. Die Seminare bzw. Vorlesungen werden mit Internet und Computerprogrammen unterstützt.

⁴ Weitere Angaben auf der EU-Webseite: Broschüre der Generaldirektion Übersetzung der Kommission *Mehrsprachigkeit und Übersetzung aufrufbar* unter: http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/bookshelf/brochure_de.pdf
Das Magazin – Die Bildung und Kultur in Europa – Ausgabe 22: *Europa: Anregung für Sprachen* unter http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/mag/22/de.pdf

2. Weitere innovative Vorhaben: Gründung der Abteilung für Balkanische Sprachen

Die Gründung der Abteilung für Balkanische Sprachen am 01. Dezember 2007 ist ein zweiter innovativer Schritt hinsichtlich der Förderung der Nachbarsprachen als Fachsprachen an der Universität Trakya. In dem unter der Verantwortung der Hochschule für Fremdsprachen gegründeten Studiengang sollte der Unterricht in Bulgarisch, Albanisch, Bosnisch, Griechisch, Rumänisch⁵ und aufgrund der breiten sprachlichen Anwendung in Russisch erteilt werden. Dieses innovative Vorhaben zielt neben den Bildungs- und Lehraktivitäten zusätzlich auch in Richtung des Aufbaus von kulturellen Brücken zur Beseitigung der in der Vergangenheit entwickelten Vorurteile und einer Zusammenarbeit zwischen den Grenznachbarn und Balkanländern, was zu einem friedlichen Leben auf der Balkanhalbinsel beitragen sollte.

Der Studiengang 'Balkanische Sprachen' erstrebt eine Aneignung eines Grundwissens über Sprache, Literatur und Kultur der Balkanhalbinsel und die Entwicklung einer wissenschaftlichen Kompetenz. Der 4-jährige Bachelorstudiengang für Balkansprachen beinhaltet folgende Schwerpunkte:

- Lernen einer balkanischen Sprache durch fremdsprachigen Sach- bzw. Fachunterricht
- Interaktive Benutzung der ausgewählten Fremdsprache
- Kompetenzen in Literatur, Sprache und kulturellem Wissen
- Kompetenzen in einer zweiten balkanischen Sprache in identischen Themenfeldern bis auf das Niveau B1
- Vergleich der erlernten Sprache mit anderen Sprachen
- Interdisziplinäre Verwendung
- Aneignung von Kenntnissen über die Geographie und Landeskunde der Balkanhalbinsel

Tabelle 3: Studiengang Balkanische Sprachen (Albanisch)

I. Semester	II. Semester
Lehrveranstaltung	Lehrveranstaltung
Leseverstehen	Leseverstehen und Schreibfertigkeit
Schreibfertigkeit	Ethnische Lage der Balkaninsel
Grammatik I	Grammatik II
Hörverstehen und Sprechfertigkeit I	Hörverstehen und Sprechfertigkeit II
Wortschatzarbeit I	Wortschatzarbeit II

⁵ Dieser Studiengang wurde mit einem zusätzlichen Entschluss des Hochschulrats am 11.05.2007 nach dem Gesetz 2547 und Gesetz 2880 Zusatz Artikel 7/d-2 und 7-h gegründet.

Englisch/Deutsch/Französisch	Englisch/Deutsch /Französisch
Prinzipien von Atatürk und der Revolutionsgeschichte I	Prinzipien von Atatürk und der Revolutionsgeschichte II
Türkisch I: Schreibfertigkeit	Türkisch II: Sprechfertigkeit

III. Semester	IV. Semester
Lehrveranstaltung	Lehrveranstaltung
Fortgeschrittene Lesefertigkeit	Fortgeschrittene Schreibfertigkeit
Konversation I	Konversation II
Geschichte	Kontrastive Sprach- und Kulturkunde
Sprache und Literatur I	Sprache und Literatur II
Computerunterricht I	Computerunterstützter Sprachunterricht
Wahlfach I	Wahlfach II

Der vierjährige Lehrplan enthält zusätzlich eine Berufsorientierung in zwei unterschiedlichen Feldern durch Module. Der nach Modulen eingerichtete Studiengang ermöglicht den Studenten ab dem 5. Semester nach Interesse und Ansprüchen Fächer aus den Bereichen Übersetzen und Dolmetschen oder Zollwesen und Tourismus auszuwählen und durch die erwähnte Modulstruktur eine an europäische Standards angepasste berufsorientierte Ausbildung zu erhalten. Studenten, die das Modul 'Übersetzen und Dolmetschen' bevorzugen, sollten Fächer wie Literatur, Kultur, Vortragsanalyse, Simultandolmetschen, Politische Lage der Europäischen Union und des Balkans, Translationsprojekt u. ä. Fächer belegen. Die Studenten, die das Modul Zoll und Tourismus auswählen, hätten die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen mit der Disziplin Zollwesen und Tourismus zu vervollständigen. Durch dieses Vorgehen sollten vom Sektor nachgefragte, akademische, mehrsprachige und qualitative Spezialisten ausgebildet werden.

MODUL I: Fachbereich Übersetzen und Dolmetschen*

V. Semester	VI. Semester
Lesen von Texten in Albanischer Sprache	Kontrastiver Wortschatz- und Grammatikarbeit
Übersetzung I	Übersetzung II
Top Themen auf der Balkaninsel	Ökonomische und Politische Lage der EU und der Balkanhalbinsel
Angewandte Linguistik	Zusammenfassendes Übersetzen*
Einführung in die Übersetzungswissenschaft*	Einführung in die Mündliche Übersetzung*
Wahlfach III	Wahlfach IV

VII. Semester	VIII. Semester
Fortgeschrittener Sprachunterricht I	Fortgeschrittener Sprachunterricht II
Spezifischer Übersetzungsunterricht I*	Spezifischer Übersetzungsunterricht II*
Übersetzung schriftlicher Texte*	Mündliche Übersetzung*
Nachmalige Übersetzung*	Konferenzdolmetschen*
Analytische Übersetzungsverfahren*	Übersetzungsprojekt*
Wahlfach V	Wahlfach VI

MODUL II: Fachbereich Zollwesen und Tourismus**

V. Semester	VI. Semester
Lesen von Texten in Albanischer Sprache	Kontrastiver Wortschatz- und Grammatikarbeit
Übersetzung I	Übersetzung II
Top Themen auf der Balkaninsel	Ökonomische und Politische Lage der EU und der Balkanhalbinsel
Angewandte Linguistik	Handel**
Terminologie des Zoll- und Tourismuswesens**	Tourismus auf der Balkaninsel **
Wahlfach III	Wahlfach IV

VII. Semester	VIII. Semester
Fortgeschrittener Sprachunterricht I	Fortgeschrittener Sprachunterricht II
Verordnung im Zollwesen**	Personal Management**
Tourismus und Ökonomie der Balkaninsel**	Praxen im Bereich Bedienung**
Reiseführung auf der Balkaninsel**	Unternehmung**
Übersetzung Texte aus der Zoll- bzw. Tourismuswesens**	Projektarbeit im Bereich des Zoll- bzw. Tourismuswesens**
Wahlfach V	Wahlfach VI

3. Vorteile und Probleme der neuen innovativen Vorhaben an der Universität Trakya

Die Einrichtung dieser erstmaligen aus Modulen bestehenden Studiengänge verlief selbstverständlich nicht problemlos. Selbst das Ausschauhhalten nach Lehrkräften als Muttersprachler war ein mühsamer Weg. Unterschiedliche Normen und andersartig gestaltete Hochschulsysteme der verschiedenen Länder haben zu mehreren Konflikten geführt. Das größte Handicap war das für die Türken unbekannte Alphabet des Griechischen und des Bulgarischen. Das Fehlen an Lehrmaterial für Albanisch und Bosnisch als Fremdsprache war eine weitere Schwierigkeit, die nicht vorgesehen war. Darüber hinaus fehlte es an aller Hand von visuellen und auditiven

Materialien hinsichtlich der weniger populären Balkansprachen. Die Lehrstrategien der aus dem Zielsprachenland beauftragten Muttersprachler entsprachen nicht den Lernerfahrungen der türkischen Studenten. Lehrverfahren, die mit Hilfe des deklarativen Wissens der Studierenden das Lernen der Balkansprachen erleichtern und beschleunigen könnten, wurden von den als Lehrkraft beauftragten Muttersprachlern zunächst nicht berücksichtigt. Mängel in türkischer Sprache waren ein weiteres Defizite der Lehrbeauftragten, das mit Hilfe des Englischen, das für die Kommunikation eingesetzt wurde, beseitigt wurde.

Trotz dieser Komplikationen scheinen die innovativen Vorhaben an der Universität Trakya im großen Masse gelungen zu sein. Der wichtigste Gewinn der Einführung von mehreren Sprachen liegt darin, dass sich die Bildung und das Berufsbildungssystem durch Förderung der kleinen und weniger populären Sprachen gegenüber der neuen EU geöffnet haben. Es wurden Brücken zu Sprachen und Kulturen geschlagen, die bislang wegen der Dominanz des Englischen von keinerlei Bedeutung waren. Seit dem Gründungsjahr (1982) wurde an der Universität Trakya vorwiegend Englisch als Fremdsprache angeboten. Die jährliche Zahl der Studenten, die Deutsch oder Französisch als Fremdsprache belegten, lag jedoch manchmal nicht einmal bei 10. Es gab zwar auch die Abteilungen für Ausbildung von Englisch- und Deutschlehrern, in denen der Unterricht zum größten Teil auf Deutsch oder Englisch erteilt wurde; aber generell herrschte eine monolithische geprägte Sprachpolitik.

Nun hat aber die Gründung der Abteilung für Balkanische Sprachen und das Überschreiten von nationalen und sprachlichen Grenzen eine ungewöhnliche Öffnung zum Westen ermöglicht, sodass eine Unzahl von grenzüberschreitenden Kontakten und Kooperationsmöglichkeiten mit Institutionen aus verschiedenen Ländern der Balkanhalbinsel entstanden sind. Erasmusverträge und Partnerschaften sind in ungewöhnlicher Geschwindigkeit geschlossen und selbst im ersten Studienjahr mehrere Reisen nach Griechenland, Bulgarien, Bosnien und Albanien veranstaltet worden, die sowohl für Erweiterung von Fremdsprachenkenntnissen als auch für den Erwerb von landeskundlichen Erfahrungen unter den Studierenden einen großen Beitrag geleistet haben. Die Nähe der Zielsprachenländer ermöglicht nun ein frühes Begegnen mit der fremden Welt und trägt dazu bei, dass die Studierenden das Fremde, das Andere und das Ungewohnte akzeptieren und damit vertraut werden.

Die Gründung der neuen Abteilungen hat nicht nur die Anwendung der regionalen und weniger populären Sprachen der Balkanhalbinsel verbreitet sondern auch kontrastive linguistische Forschungsvorhaben hinsichtlich Türkisch und der betreffenden Sprachen und Kulturen gestärkt. Durch einen

ethnischen Vergleich von Sprachen und Kulturen der Balkanhalbinsel (vgl. Memishi 2009; Xhanari 2009 b) wird nun die in die Vergessenheit geratene Wertvorstellung des Balkans wieder zu Leben gerufen. Die Verdeutlichung von Ähnlichkeiten in Wortschatz beider Sprachen, Albanisch und Türkisch, erweist als einer der ersten wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität Trakya, wie schnell Albanisch wegen der Unzahl gleicher Wörter von Lernern mit Türkisch als Muttersprache erlernt werden kann (vgl. Xhanari 2009 a).

Der fremdsprachige Sach- und Fachunterricht bietet nicht nur die Gelegenheit auch in der Türkei eine Sprache in Vergleich zu traditionellen Methoden andersartig oder wie Polat (1999:137) es erstrebt, nach neuen Förderungsmöglichkeiten zu lernen, sondern offeriert zugleich den ausländischen Studenten, an der Universität Trakya zu studieren, was bislang in geringem Masse in die Tat umgesetzt werden konnte, weil bis zu den oben erwähnten innovativen Vorhaben an der Universität Trakya generell Türkisch als Unterrichtssprache gebräuchlich war. Der Anstieg der Mobilität bietet nun einerseits Gelegenheit zur Überwindung von Vorurteilen und gegenseitiges Verstehen der bislang diskriminierten Sprachgemeinschaften sowohl innerhalb als auch außerhalb der Türkei und kommt mit diesen Bemühungen einer vielsprachigen und multikulturellen Europa entgegen, beeinflusst andererseits durch den Anstieg der Studentenzahl und Lehrbeauftragten die Wirtschaft der Stadt positiv.

Die Gründung der vielsprachigen Studiengänge ist zugleich auch ein Beweis dafür, dass sich in der Türkei die nationale Fremdsprachenpolitik verändert hat und von nun an die Vielfalt an Sprachen und Kulturen der Eingewanderten zum Vorschein gebracht und geschützt wird. Die Türkei ist ein Land, wo Kinder und ihre Familien mit den unterschiedlichsten kulturellen und sozialen Hintergründen im Gemeinwesen direkt zusammenleben. Die an der Universität Trakya eingerichteten mehrsprachigen Studien, haben nun den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, die Sprache ihrer in die Türkei eingewanderten Eltern oder Großeltern zu lernen, die sie sowieso aus ihrer Umgebung kannten.

Die Gründung neuer Abteilungen, in denen über die üblichen Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Französisch hinaus auch weniger populäre Fremdsprachen als Unterrichtssprache bevorzugt werden, hat in der Türkei zur Förderung der Mehrsprachigkeit einen großen Beitrag geleistet. Diese innovativen Vorhaben wurden als nachahmenswert wahrgenommen, sodass viele Hochschulen neuerlich ihr Sprachangebot vervielfältigt haben (vgl. ÖSYM Klavuzu 2009). Es wurde sogar, obwohl nach heftigen Diskussionen erst neulich am 10. Oktober 2009 für die Öffnung der Grenze nach Armenien ein Vertrag unterzeichnet wurde, an der Trakya Universität

schon im Jahre 2008 der Studiengang für Armenische Sprache und Literatur eingerichtet (vgl. Yüseköğretim Kurulu 2008), was bis heute wegen den politischen Beziehungen unausdenkbar war. Letztlich wurde in dem Studienjahr 2009-2010 außerdem noch innerhalb der Abteilung für Balkansprachen der Studiengang Kroatisch in Gang gesetzt und die Vorbereitung für eine Studentenzulassung im Jahre 2010 für den Fachbereich Russisch erfolgreich abgeschlossen.

Einer der wichtigsten innovativen Vorhaben ist aber, dass sich die neu geründeten Studiengänge nach den Maßstäben des EU-Programms 'Allgemeine und berufliche Bildung 2010'⁶ richten und eine berufliche Erziehung erzielen.

4. Schlussfolgerung

Als Schlusswort ist es jedoch wichtig zu betonen, dass die Ausbreitung von Nachbar- bzw. Balkansprachen nicht nur mit dem Hochschulwesen befasst sein sollte, sondern auch in der Primar- bzw. Sekundarstufe und in öffentlichen Sprachkursen je nach Interesse oder Bedürfnissen eine möglichst breit gefächerte Palette von Fremdsprachen angeboten und die in der Grenzregion im Sprachunterricht durch konstruktive Zusammenarbeit entwickelten innovativen Ansätze und bewährten Verfahren willentlich eingesetzt und verbreitet werden sollten.

Literatur

Dromme-Desrignes, J., Sormon-Ar., Santopnto, E., & Andersen. I. (2001). Übersetzen und Dolmetschen. Mit A Sprachen arbeiten. Luxemburg Amt für öffentliche Veröffentlichungen der EU-Kommission. Aufrufbar unter: http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/traduc_int_de.pdf. (Stand am 11.10.2008)

Entschluss des türkischen Ministerrats. Datiert am 28.03.1983 nach dem Gesetz 2809. Zusatz Artikel 30.

Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt. München

Memishi, I. (2009). Balkanlardaki Osmanlı İdaresi Süresince Arnavut Yazı Dili. The 5th International Balkan Education and Science Congress. 1-3 October 2009. Trakya University. Edirne.

Polat, T. (1999). Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der

⁶ Mehr dazu: Sprachen 2010 und darüber hinaus. In: Europäische Kommission Mehrsprachigkeit. Aufrufbar unter: Europäische Kommission - EU-Sprachenpolitik - Sprachen 2010 und darüber hinaus.mht. (Stand am 15. 10. 2009).

Türkei. In: Raasch, A. (Hrsg.): Deutsch und andere Fremdsprachen-international Amsterdam. Atlanta. S. 133-138.

Raasch, A. (1999). Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen. Saarbrücken: Universität des Saarlandes. S.72

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2008). Entschluss des Hochschulrats (YÖK). Dated am 03.09. 2008 nach dem Gesetz 2547 und Gesetz 2880 Zusatz Artikel 7/d-2. In: Schreiben des Hochschulrats (YÖK) mit der Nummer B.30.0.EÖB.0.00.00.03.04.01-3772 und mit dem Datum 06.10.2008

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006 a). Entschluss des Hochschulrats (YÖK). Dated am 08.09.2006 nach dem Gesetz 2547 und Gesetz 2880 Zusatz Artikel 7/d-2. In: Schreiben des Hochschulrats (YÖK) mit der Nummer B.30.0.EÖB.0.00.00.03.04.02-3005 und mit dem Datum 14.09.2006

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006 b). Entschluss des Hochschulrats (YÖK). Dated am 01.12. 2006 nach dem Gesetz 2547 und Gesetz 2880 Zusatz Artikel 7/d-2. In: Schreiben des Hochschulrats (YÖK) mit der Nummer B.30.0.EÖB.0.00.00.03.04.01-3971 und mit dem Datum 06.12.2006

Xhanari, L. (2009 a) Great Türkisch, The Structere Of The Balkan Languages. The 5th International Balkan Education and Science Congress. 1-3 October 2009. Trakya Universty. Edirne.

Xhanari, L. (2009 b) Dil ve Kültür Bağdaşık bir Üründür. IX. Uluslararası Dil-Yazın-Değişibilim Sempozyumu. Yaratıcılık ve Yenilik Yılında Yeni Yaklaşımlar. 15-17.10. 2009. Sakarya Üniversitesi. Sakarya

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ANALYSIS OF POETRY AND ITS TEACHING: A LINGUO-STYLISTIC APPROACH

Assoc. Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN*

ABSTRACT

The following abstract was adopted from the authors' previous presentation on "Teaching English through Short Stories: A Sample Application" in CAFT Conference at Gazi University in 1999 and modified for this study.

The use of literary works in teaching English as a second/foreign language has always been neglected in the field of ELT studies. Therefore, in the previous ELT programs at Turkish universities a course called "Analysis of Poetry and Its Teaching" used to be given to ELT learners. However, the new program does not have this specific course. Instead, there are two different courses: (a) Literature and Language Teaching I and (b) Literature and Language Teaching II. Of these two courses, the former gives place to the analysis of short story and novel, whereas the latter focuses on the analysis of poetry and drama and language studies. That is, the focus is only on different approaches to using literature with teenage and adult learners at all levels; examining ways in which the teaching of literature and language in those genres, exploring theoretical and practical dimensions of this integration; analysis of literary texts as content and as context; culture teaching through short stories and novel in the following domains: comparison and contrast between objects or products that exist in the target and native culture; proverbs, idioms, formulaic expressions which embody cultural values; social structures, roles and relationships; customs/ rituals/ traditions; beliefs, values, taboos and superstitions; political, historic and economic background; cultural institutions; metaphorical/ connotative meanings, use of humor. This paper focuses on how to use poems in EFL at advanced level. Therefore, a sample application will be suggested for use in the EFL classes.

Key words: poetry, teaching poetry, linguistic approach

Introduction

Various attempts have been made and various methods and approaches have been utilized by foreign language teachers to teach a foreign language.

* Hacettepe University, arifs@hacettepe.edu.tr

However, it has been widely believed that this aim has not been achieved in its full sense. Using literature in teaching a foreign language is one of the struggles to reach this target, too. Therefore, a course called “Analysis of Poetry and Its Teaching” was placed in the previous curriculum in the divisions of English Language Teaching (ELT) at Turkish Universities. Then, there was a sudden change in the curriculum. This course was removed and a new course in two parts has been placed in ELT programs: (a) Literature and Language Teaching I and (b) Literature and Language Teaching II. Of these two courses, the former gives place to the analysis of short story and novel, whereas the latter focuses on the analysis of poetry and drama and language studies (Sarıçoban, 2009). Therefore, this paper focuses on the latter aspect, but specifically on the use of poetry in ELT studies. In the following section for the analysis of poetry and its teaching a new approach “The Linguo-Stylistic Approach” is suggested.

The Linguo-Stylistic Approach for the Analysis of Poetry and Its Teaching

In this paper *a linguo-stylistic approach* has been scrutinized in the analysis of poetry and its teaching. This approach consists of four sections.

Paralinguistic Features

In this section paralinguistic structures such as

Graphological and typological features: The visual shape of the line organization constituting the poem is used to create a specific pattern that contributes to the interpretation of the message pertaining to the poem.

Verse form: It is essential that one scrutinize the types of poetry such as lyric poem, ballad, and sonnet.

Capitalization: As a rule, it is obligatory that each line initiate with a capital letter. However, provided that the poet deviates from this obligatory rule, then it is surely subject to a reason. He resorts to this usage only to avoid traditions.

Punctuation: Traditionally, punctuation rules are indispensable. Otherwise, there exists deviation.

Linear structures: At times the poet deliberately deviates from the usual linear structure (S + V + O) in order to secure rhyme, which means the micro-line may turn out to be a macro-line in order to keep the sense sound.

Linguistic Features

Linguistic features include

Phonetics and phonology (repeated phonetic features): Here, rhyme, assonance, alliterations, and etc. are examined.

Morphology: A lingua-lexical approach is applied. The morphological features of lexical items are scrutinized. (making nouns out of verbs, making adjectives out of verbs, the lexical choice, etc.)

Syntax: Word order, inverted structures, enjambment, etc.

Semantics (figurative language): The poet may use the words out of their lexical (dictionary) meaning. He may use lexical (You are just like a “lion.”) and collocational (“best partner” to mean “ideal partner”) deviations.

(cheap cost—low cost, expensive wages—high wages, etc.)

C. Rhetorical Structures

These are

1. **Foregrounding:** If there is no deviation, then there is no foregrounding. The three features that should be taken into account are;

a. Coherence of foregrounding: Deviations are not interpreted in isolation.

b. Cohesion of foregrounding: There should be a kind of parallelism of elements in the poem.

c. Congruence of foregrounding: Which grammatical features such as metrical, level of rhyme, phonemic level, syntactic level, etc. are foregrounded?

Foregrounding also creates an interpretive and an act of imaginative process in the mind of a reader. We use this imagination in order to understand why this abnormality exists. What does the poet mean by it/them? By this way we attribute some values to these abnormal structures and try to make sense. This gives the special communicative values of poetry. The communicative values of deviation have certain categories such as contrast (Paradox), similarity, parallelism and mimesis (the imitation of objects through language; for instance, /w/ sound to represent the wind).

Repetition: It is of two types.

Abnormal Regularity: Using certain items in successive positions where the language allows a choice.

Aliterative pattern: “Alliteration is the principal binding agent of Old English poetry. Two syllables alliterate when they begin with the same sound; all vowels alliterate together, but the consonant clusters *st-*, *sp-* and *sc-* are treated as separate sounds (so *st-* does not alliterate with *s-* or *sp-*). The first stressed syllable of the off-verse, or second half-line, usually alliterates with one or both of the stressed syllables of the on-verse, or first half-line. The second stressed syllable of the off-verse does not usually alliterate with the others” ([http://wapedia.mobi/en/Alliterative verse](http://wapedia.mobi/en/Alliterative_verse), 2009).

Syntactic parallelism: The use of parallel syntactic structures.

Schemating patterning: In ordinary listening we respond to the speaker's intention without attending overmuch to their shape and presentation. In poetry, however, with its double code, both sound and sense are important, and the two are processed on different and not necessarily parallel tracks. Psychoacoustics distinguishes a speech from a non-speech mode, and finds that not only is coding very complex in both modes but signals in one mode can cue the other (<http://www.textetc.com/traditional/sound.html>).

Verse form (metre, rhyme, scheme, stanza)

Foregrounding

Abnormal Irregularity: The poet deviates from the norms of the language. There we deal with *lexical, collocational, and syntactic deviations*.

Parallelism: Parallelism is about consistency, and making all the parts of something the same. ([http://wiki.answers.com/Q/What is parallelism](http://wiki.answers.com/Q/What_is_parallelism)).

Deviation: Deviation is a discrepancy between (a) what is allowed by the language system. That is we use the language in accordance with conventional rules and (b) what occurs in the text. "When 'a poet' wants his language to be creative or inventive, he uses the language different from the conventional language" (Miyata, 2009), which is considered "an element of interest and surprise, rather than an automatic pattern" (Leech, 1969:57).

D. Literary Interpretation

Such figures of speech as metaphor, simile, metonymy, personification, irony, image, etc. are examined. "A *figure of speech* is a use of a word that diverges from its normal meaning, or a phrase with a specialized meaning not based on the literal meaning of the words in it such as a metaphor, simile, or personification. Figures of speech often provide emphasis, freshness of expression, or clarity. However, clarity may also suffer from their use, as any figure of speech introduces an ambiguity between literal and figurative interpretation. A figure of speech is sometimes called a rhetoric or a locution" ([http://en.wikipedia.org/wiki/Figure of speech](http://en.wikipedia.org/wiki/Figure_of_speech), 24.09.2009). Besides, setting, time, characters, symbols, etc. play an important role in the interpretation of the message in a poem.

Now, let us examine a sample application on a poem by e. e. cummings which has no title.

A Sample Analysis of Poetry: A Linguo-stylistic Approach

*love is more thicker than forget
more thinner than recall
more seldom than a wave is wet
more frequent than to fail*

X X X X

*it is most mad and moonly
and less it shall unbecome
than all the sea which only
is deeper than the sea*

X X X X

*love is less than always to win
less never than alive
less bigger than the least begin
less littler than forgive*

X X X X

*it is most sane and sunly
and more it cannot die
than all the sky which only
is higher than the sky*

e.e.cummings

Paralinguistic Features

Graphological and typological features

As to the shape of this untitled poem the structure is parallel and the meaning is opposite as is seen in the following lines.

*more thinner than recall
less never than alive*

There is no title, so it is not repeated in the poem. It can be said that the poet did not give a title to this poem because love is different to every person.

Verse Form

The first line in Stanza 2 and the first line in Stanza 4 seem to be in the same way of parallelism as in the following.

it is most mad and moonly

.....

it is most sane and sunly

Capitalization & Punctuation

There is no capitalization and punctuation, which can imply that there is no rule for love only because love is an ordinary event. Everybody is equal and

has the same rights to love and be loved. Equally everybody may fall in love with anyone. This usage in the poem may indicate this reality in life.

Linear Structures

The lines in the poem are parallel. They were interwoven within a stanza.

love is more thicker than forget
more thinner than recall
more seldom than a wave is wet
more frequent than to fail

B. Lingusitic Features

1. Phonetics and Phonology

Here we examine the phonetic and the phonological features. This is closely related to the rhyme patterns and plays an important role in traditional poetry. The rhyming pattern in this poem is usually the same, though in some cases it differs. This may indicate that the poet uses phonetic deviation to indicate that love is sometimes regular and sometimes irregular.

love is more thicker than forget
more thinner than recall
more seldom than a wave is wet
more frequent than to fail

In this stanza you easily see that the poet uses both perfect rhyming pattern in the first and the third lines and consonance in the second and the fourth lines as shown below. However, he also uses consonance in Stanza 2 and Stanza 3. These are;

In Stanza 1

forget and *wet* ⇒ perfect rhyme (C V C)
recall and *fail* ⇒ consonance (C V C)

In Stanza 2

moonly and *only* ⇒ identical rhyme (C V C)
unbe and *sea* ⇒ consonance (C V C)

In Stanza 3

win and *begin* ⇒ perfect rhyme (C V C)
alive and *forgive* ⇒ consonance (C V C)

In Stanza 4

sunly and *only* ⇒ perfect rhyme (C V C)
die and *sky* ⇒ identical rhyme (C V C)

On the other hand we may also have a look at the repetitions of specific sounds. To do so, we count each single sound which occur in the poem to see the frequency of sounds. For instance /l/ is repeated 22 times, whereas /o/

is repeated 11 times in this poem. However, the repetition of any sound in this poem does not seem to contribute to the gist of the poem: LOVE.

2. Morphology

The poet uses double comparatives, verbs as noun phrases, clauses in place of a single item. He makes use of unaccustomed prefixes together with lexical items. Therefore, we can claim that there is also morphological deviation to imply that love is not the same to everyone. It differs from one to another.

more thicker ⇒ double comparative (*more* + *adj.* + *er*)
than forget ⇒ than + verb instead of than + noun

He also sometimes uses verbs with or without “to” with “than,” which once again serves for both regularity and irregularity of LOVE.

love is more thicker than forget
more thinner than recall
more seldom than a wave is wet
more frequent than to fail

Another striking morphological irregularity in this poem is the use of *less* with which there should be a construction of adjectives. The last feature that we should not ignore is the use of “unbe” (nonexistence) which indicates a kind of violation of morphological structure.

and less it shall unbe

3. Syntax

The first thing which flashes in this specific poem is the use of syntactic parallelism as is indicated above. This poem consists of four stanzas with four lines that have a repeated number of syllables which indicate regularity:

Stanza 1: 8, 6, 8, 6
Stanza 2: 7, 6, 7, 6
Stanza 3: 8, 6, 8, 6
Stanza 4: 7, 6, 7, 6

However, there is another striking use; *tautology*. It is the repetition of any subject in a sentence.

it is most mad and moonly
and less it shall unbe
than all the sea which only
is deeper than the sea

As to the use of “less”, there must be either an adjective or an adverb. Nevertheless, this is not seen in this poem.

less than
less never
less bigger
less littler

Another point that attracts our attention is the use of “sunly” instead of “sunny,” so we can claim that there is *lexical deviation*. And relying on these features it can be asserted once again that love is something meaningful to one, but totally a different phenomenon for another.

The last point to be noticed in this poem is the vertical division of the first and the third stanzas with “than.” On the left side there are some adjectives attributed to the love itself. On the right there are some real life phenomena one encounters in life. Besides, there is also horizontal in the second and fourth stanzas. *The sea* and the *sky* are the real phenomena of our nature and our world. Thus, we can maintain that love exists all over the world and it is unavoidable. Each individual tastes it, either willingly or not.

4. Semantics

In a clever way what love is like? The poet believes that *love is more thicker than forget*. That is, you can forget many things in your life. However, love cannot be forgotten. You cannot forget somebody you really love. Love can be big or small, but it is certain that it belongs to earth.

As to the figures of speech used in the poem, there is tautology, exaggeration, and understatements. Here in all these lines below the poet contrasts love with two possibilities.

Exaggeration

more thinner than to recall
more frequent than to fail

Understatement

less it shall unbe
less never than alive
less bigger than the least begin

Tautology

Stanza 2
than all the sea which only
is deeper than the sea

Literary Interpretation

Love is inevitable. It is nothing, but at the same time everything. Love is both regular and irregular as is indicated in the phonological, morphological, and syntactical deviations in the poem. In respect to phonology, there are

three types of rhyming pattern; perfect rhyme, identical rhyme, and consonance, which implies both regularity and irregularity. That is, love is sometimes regular and sometimes not. It both exists and does not exist. It is in vane. We reach nowhere in talking about love. Each person, one day, will taste it whether it is willingly or unwilling. They will not be able to avoid this reality because it is deeper than the sea and it is higher than the sky, it is unforgettable, it is always with you, it exists whether it rarely or frequently occurs as is stressed by e.e. cummings.

In conclusion it is impossible not to see the close link between literature and language teaching in various ways such as the one (poetry) we have already discussed in this paper. As usual people are accustomed to the analysis of poetry from purely literature point of view. However, this study has shown that it can also be analyzed from linguo-stylistic point of view. Therefore, it can be asserted that this study has broadened the point of views of foreign language instructors from a different perspective. Hopefully, the future analysts will try to use this suggested approach at least to support their own literary analysis on poetry.

References

- Leech, G.N. (1969). *A linguistic Guide to English Poetry*. Longman.
- Miyata, M. (2009). *Types of Linguistic Deviation in Oliver Twist*.
<http://wwwsoc.nii.ac.jp/dickens/archive/ot/ot-miyata.pdf>, 24 September.
- Sarıçoban, A. (2009). “*Teaching English through Short Stories: A Sample Application*.” Gazi University CAFT Conference, April 29-May 1.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Figure_of_speech, 24.09.2009.
- http://wiki.answers.com/Q/What_is_parallelism, 24.09.2009.
- http://wapedia.mobi/en/Alliterative_verse, 24.09.2009.
- <http://www.textetc.com/traditional/sound.html>, 24.09.2009.

AHMET HAŞİM'İN “ŞİİR HAKKINDA BAZI MÜLÂHAZALAR”INI “GÖLGE” KAVRAMI BAĞLAMINDA YENİDEN OKUMAK

Arş. Gör. Selda SAVAŞ*

Özet

Bu bildiri, modern Türk şiirinin önemli isimlerinden Ahmet Hâşim'in poetikası denilebilecek “Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar”ını “gölge” kavramı bağlamında yeniden okuma girişimidir. “Gölge” kavramı M.Ö. 428'de Mağara söylencesi ile Platon'da, Metin And tarafından Platon'un mağara söylencesiyle ilişkilendirilen gölge oyununda, gölge oyunu ile ilişkilendirilen hali ve hakikatin gölgesi olarak değerlendirilen şekli ile tasavvufî, tasavvufî kültürden beslenen birçok klâsik Türk edebiyatı eserinde ve nihayet modern şiirde yankısını bulmuştur. Yapılmış bütün “gölge” tanımlamalarının birbirleriyle bir şekilde ilişki içinde oldukları ve birbirini etkiledikleri yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte, Hâşim'in metni, “gölge” kavramının daha ziyade psikolojik boyutunu da içermektedir. Hâşim'de gölge, aydınlıktan kaçmayı, sığınmayı ve saklanmayı içinde barındırır. Kuşkusuz, gölgenin var olabilmesi için, bir ışık kaynağının da var olması gerekir. Saklanılan yer (gölgelik), kaçınılan (ışık, aydınlık) ile hayat buluyorsa, Hâşim'in gölgesinin kaynağı ve bu kaynaktan gölgeye sığınmanın nedeni yeni bir gözle irdelenmelidir. Bu bildiri, gerek Hâşim'in sanatkârlığı gerekse Türk edebiyatı açısından büyük önem arz eden bu soruya cevap bulmak arzusundadır.

Anahtar Kelimeler: Gölge, Müphemiyet, Ateş, Şiir.

RE-READING AHMET HAŞİM'S “SOME THOUGHTS ABOUT POETRY” IN THE CONTEXT OF THE “SHADOW” CONCEPT

Summary

This paper is an attempt of re-reading “Some Thoughts About Poetry” which may be called poetika of Ahmet Haşim's, who is a prominent figure of the modern Turkish poetry, in the context of the “shadow” concept. The “shadow” concept has found its echo in Platon's Myth of the Cave at BC 428, Metin And's shadow play which is related to Platon's Myth of the Cave, in Sufism with the state related to the shadow play, and the shape as the shadow of truth, in many classical works of

* Sakarya Üniversitesi/ Fen-Edebiyat Fakültesi/ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ssavas@sakarya.edu.tr

Turkish literature fed by mystic culture, and finally in modern poetry. It's an undeniable fact that all of the definitions of "shadow", which has been made so far, are in relation with and affect each other. However, Hâşim's text includes the psychological dimension of the "shadow" concept, rather. To Haşim, shadow contains escape, refuging, and hiding from light. Undoubtedly, there has to be a source of light for shadow to exist. If the shelter (canopy) finds life by the (light) being escaped from, the source of Hâşim's shadow, and the reason of refuging to shadow from this source have to be examined with a new eye. This paper carries the desire of finding an answer to this question, which is important both in terms of Hâşim's literary artistry, and the Turkish literature.

Keywords: Shadow, Ambiguity, Fire, Poetry.

M.Ö. 428'de Atina'da doğan Yunan filozofu Platon'a göre, evrendeki her şey idealar âlemindeki asıllarının bir yansıması, kopyası, diğer bir deyişle gölgesidir. (Mimesis). Sanat ise yansımanın yansıması (eidola)dır.¹

Metin And, Asya gölge oyununu Platon'un "Mağara Söylencesi"² ile ilişkilendirir. Ona göre, "Cava wayang kulit gölge oyununda erkek seyirciler kuklaları ve oynatıcıyı seyrederken, öte yandan kadınlar yalnız perde önünde bunların gölgelerini görebilirler. Bunun gerekçesi kutsal kuklaları görmelerinin yasaklanmasındandır. Bu da tıpkı Eflatun'un arkaları kuklalara dönük ve yalnız bunların yansıyan gölgelerine yönelik olmaları gibidir."³

Gölge oyunu tasavvufla da ilişkilendirilmiştir. İslâm tasavvufunda "gölge, hakikatin gölgesi olarak değerlendirilir ki, bu da öze göre 'kişr' (kabuk) demektir. İmâm-ı Rabbânî'ye göre bu âlem, sıfatların gölgesinin tecellisidir.⁴ İbn-i Arabî'ye göre ise "bu âlem, doğrudan sıfatların tecelli yeri durumundadır."⁵ Hz. Mevlânâ'da da gölge sembollerine rastlanır. "Hz. Mevlâna'ya göre, maddi uzuvlarımızın meydana getirdiği hareketler, fikirlerimizin süretlerinin gölgeleridir. Gölgelerden fikirlerimizin ne olduğu anlaşılabilir. İşler, hareketler gölgeler hâlinde yere düşmüş görünür."⁶

Tasavvufi kültürden beslenen birçok klâsik Türk edebiyatı eserinde de varlığın geçiciliği, her şeyin "gölge varlık" olduğu, aslolanın onlara ışığını

¹ Bu konuyla ilgili geniş bilgi için bkz. Berna Moran, *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İletişim Yayınları, 15.b., İstanbul 2006.

² Bu konuyla ilgili geniş bilgi için bkz. Platon (Eflatun), *Devlet*, Yedinci Kitap, ç. Sabahattin Eyuboğlu, M. Ali Cimcoz, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2.b., İstanbul 2000.

³ Metin And, *Dünyada ve Bizde Gölge Oyunu*, İş Bankası Kültür Yayınları:174, Ankara 1977, s.24.

⁴ Ethem Cebecioğlu, *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*, Rehber Yayıncılık, Ankara 1997, s.621.

⁵ a.g.e., s.621.

⁶ Şefik Can, *Konularına Göre Açıklamalı Mesnevi Tercümesi*, Ötüken Yayınları, 9.b., c.5-6, İstanbul 2006, s.621.

yansıtan Yaratıcı olduğu inancı kuvvetle kendini hissettirir. Bu bağlamda Fuzûlî'nin "Leylâ ve Mecnûn"⁷u ile Şeyh Gâlib'in "Hüsn ü Aşk"⁸ı önemli birer örneklerdir.

Modern şiirde ise "güzellik" in "mutlak bir güzellik" anlayışından sıyrılıp "tabiattaki güzellik" hâlini alması gibi, "gölgeler" de artık tabiatta aranmaktadır. Bu anlayış, bilhassa, Servet-i Fünûn şiiri ile beraber kendini ortaya koymaktadır.⁹

Tüm bu "gölge" tanımlama ve anlamlandırmalarının bir şekilde birbiriyle ilişki içinde oldukları ya da birbirini etkiledikleri yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte Ahmet Hâşim'in "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar"ını bağlamında yeniden okuyacağımız "gölge" kavramının, daha psikolojik bir boyutu olduğu söylenebilir.

Hâşim'de gölge; bir bakıma saklanmayı, sığınmayı, aydınlıktan kaçmayı içinde barındırır. Bununla birlikte gölgenin var olabilmesi için, bir ışık kaynağının da var olabilmesi gerekir.¹⁰ Saklanılan yer (gölgelik), kaçınılan (ışık, aydınlık) ile hayat buluyorsa, Hâşim'in gölgesinin kaynağı ve bu kaynaktan gölgeye sığınışa, saklanışa neden olan nedir? Bu soruların cevabını bulabilmek için, şairin sanat anlayışını ortaya koyduğu, poetikası denilebilecek "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar"ını "gölge" kavramı bağlamında yeniden okumak anlamlı bir çaba olacaktır.

Ahmet Hâşim "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar"¹¹ına Dergâh dergisinin ilk sayısında çıkan (1921), "Bir Günün Sonunda Arzu" şiiri hakkında "mânâ" ve "vuzuh" bakımından anlaşılmaz olduğu yönünde söylenenlere ve yazılanlara tenkitle başlar. Ardından "mânâ" ve "vuzuh" hakkında fikirlerini açıklar. Şiirini, gelen eleştirilerden da anlaşılacağı üzere, açık ve anlaşılır yazmayan şairin, elbette "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar"ında da şiirde "mânâ" ve "vuzuh"u savunması beklenemez. Bununla birlikte şair, adı geçen "ön söz" ünde "mânâ"yı reddetmekten ziyâde, "kendi anlayışı dışındaki mânâ tanımı" nı reddeder. "Onun anlayışındaki mânâ", "sıkı bir defne ormanının

⁷ "Leylâ ve Mecnun Bibliyografyası" hakkında bilgi için, bkz. Hanife Koncu, "Leylâ ve Mecnun Bibliyografyası", *Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi*, Yıl:5, Sayı: 10, Mayıs, s.597-615, 2007.

⁸ "Hüsn ü Aşk" için bkz. Şeyh Galib, *Hüsn ü Aşk*, haz. Muhammet Nur Doğan, Yelkenli Yayınevi, 5.b., İstanbul.

⁹ Servet-i Fünûn şairlerinin getirdiği yeni görüş ve anlayış, Servet-i Fünûn şiiri ve estetiği ile ilgili olarak, bkz. Hasan Akay, *Servet-i Fünûn Şiir Estetiği*, Kitabevi, İstanbul 1998.

¹⁰ TDK *Türkçe Sözlük*'te "gölge"nin tanımı: Saydam olmayan bir cisim tarafından ışığın engellenmesiyle ışıklı yerde oluşan karanlık. (*Türkçe Sözlük* 1, A,J, TDK Yayınları, 9.b., Ankara 1998, s.867)

¹¹ Bu bildiride *Piyale*'nin ön sözü olarak hazırlanan "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar" başlıklı yazı esas alınmıştır.

ortasına bırakılan bal dolu bir fağfur kavanoz gibi, şiirin yaprakları içinde gizlenerek her göze görünmez ve yalnız hayâlât ve kelime kabilelerini, vızıltılı arılar gibi, hâricen etrafında uçuşturur.”¹²

Görüldüğü gibi mânâ, şiirin yaprakları içine gizlenmekte, gölgelenmektedir. Belki de bu noktada şair, yaprakların ardındaki mânâyâ; acılarını, yalnızlığını, yangınlarını gizlemek ister. Fakat “bu gizleniş” daha çok “kaçış”ını ortaya koyar. Çünkü, denilebilir ki, “gizleniş” varsa “kaçış” da vardır. “Açıklık” yakıcıysa ve “mânâ”da yangınlar gizliyse, o takdirde bunların ardındaki gölgeye hayat veren “ateş” muhakkak aranmalı, araştırılmalıdır.

Ahmet Hâşim, çocukluğunda, şiirlerinde de anlatım bulan, annesinin rahatsızlığına ve ardından kaybına tanık olur. “Anneden yoksun olma, çeşitli düzeylerde davranış bozukluklarının nedenidir. Örneğin “kısmi yoksunluk”, beraberinde endişe, aşırı sevgi gereksinimi, güçlü bir intikam duygusu ve bunlardan doğan suçluluk davranışı; bunalımı getirebilir.”¹³ Nitekim şairin hayatına bakıldığında kıskançlıklar, dargınlıklar, hiddetlenmeler, aşk ve izdivaç buhranları görülür.¹⁴ Hâşim, annesinin ölümünün ardından, devlet memuru olan babası ile sık sık yer değiştirmiştir. “Âlûsüzâde Ârif Hikmet Bey, böyle giderse iyi bir eğitimden mahrum kalacağını düşünerek peşinden sürükleyip durduğu küçük Hâşim’i İstanbul’a getirir ve Türkçesini ilerletmesi için Şehzadebaşı’nda bir konakta faaliyet gösteren Nümüne-i Terakki Mektebi’ne yerleştirerek Beyoğlu’nun arka mahallerinden birinde, Tozkoparan yahut Kasımpaşa taraflarında oturan bir dostuna emanet eder. (1896).¹⁵ Annesinin ölümünün ardından, artık Hâşim babasının yokluğuyla da baş etmek zorundadır. 1897 yılında Galatasaray’daki öğrenimine başlayan Hâşim; hırçın, bazen şakacı, bazen öfkeli ve kavgacı bir çocuktur.¹⁶ Böylesine zorlu bir çocukluk geçiren şairin, yetişkinliğe eriştiğinde de, gerçeğin yıkıcılığından, yangınlarından, gölge şiirine sığınmasını yadırgamamak gerekir.

Şaire göre “Nesrin müvellidi akıl ve mantık, şiirin ise, idrak mantıkları haricinde, esrar ve meçhulâtın geceleri içine gömülmüş, yalnız münevver sularının ışıkları, gâh u bi-gâh ufk-ı mahsûsâta akseden kudsi ve isimsiz menba’dır.”¹⁷ Esrar ve meçhulâtta “gizlenme” ve “gölge” vardır. Öyleyse

¹² Ahmet Hâşim, *Bütün Şiirleri: Piyale/ Göl Saatleri/ Diğer Şiirleri*, haz. İnci Enginün-Zeynep Kerman, Dergâh Yayınları, 9.b., İstanbul 2008, s.67.

¹³ Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, 26.b., İstanbul 2004, s.139.

¹⁴ Bu konuyla ilgili geniş bilgi için bkz. Abdülhak Şinasi Hisar, *Ahmet Hâşim Şiiri ve Hayatı*, Hilmi Kitabevi, İstanbul 1963, s. 115-134.

¹⁵ Beşir Ayvazoğlu, *Ömrüm Benim Bir Ateşti*, Ötügen Yayınları, İstanbul 2000, s.45.

¹⁶ Bu konuyla ilgili geniş bilgi için bkz. A.e.g. s.48-49.

¹⁷ Ahmet Hâşim, *Bütün Şiirleri: Piyale/ Göl Saatleri/ Diğer Şiirleri*, haz. İnci Enginün, Zeynep Kerman, Dergâh Yayınları, 9.b., İstanbul 2008, s.66.

ışığın, ışık vasfındakinin vurduğu nedir veya nasıl bir şeydir ki “gölge” oluşturmaktadır? Denilebilir ki, bu, “hayâl”dir. Fakat söz konusu ışık nasıl bir ışıktır ki, gölgedeyken kelimeler, vakitli vakitsiz görünen şeylerde aksetmektedir? Burada Bachelard’ın “ateş”le ilgili yaklaşımına bakmayı deneyebiliriz. O der ki: “Ateşin (...) kendine özgü nesnesi olan hayâle razı olmak gerekir.”¹⁸ Aslında, can kırıklarından kaçmaya çalışan Hâşim’in gölgesinin ardına saklanan şey, sadece dizeleri değil, bizatihi onun hayatıdır. Bu onun bir bakıma acıdan, kederden, hakikatten kaçmak istemesi, toplumdaki uzaklaşması, hayâle sığınmasıdır. Hâşim’in şiirinde hayatının yangunları vardır, ateş vardır ve ateş, içinde hayâli de barındırmaktadır.

Hâşim’e göre, “Şâirin lisanı “nesir” gibi anlaşılacak için değil, fakat duyulmak üzere vücut bulmuş, mûsiki ile söz arasında, sözden ziyade mûsikiye yakın, mutavassıt bir lisandır.”¹⁹ Hâşim’in şâirin lisanını tanımladığı bu cümle, ele aldığımız metni “gölge” kavramı bağlamında yeniden okumak açısından üzerinde durulması gereken bir cümledir. Bu ifade, Hâşim’in, mûsikinin sözsüz müphemiyetinin gölgeye yakınlığından yararlanmak istediği söylenebilir.

“Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar”da, “gölge” kavramının önemini ortaya konulduğu bir diğer yer, “Şiirin evzâ ve harekâtını taklide özenen bir nesrin sahteliğine, ancak nesrin sarahat ve insicâmını istiâre eden gölgesiz bir şiirin hazin çıplaklığı erişebilir.” ifadesidir.

Hâşim’e göre “gölgesiz bir şiir, hazin bir çıplaklığı barındırır.” Gölgedeki bir şiir ise “şafak aydınlığı gibi her dokunduğuna gül pembeliği verir.” Buradaki “şafak aydınlığı” kullanımı önemlidir. Şafak aydınlığı biraz pembeyi, biraz maviyi, biraz sarıyı ama en çok “ateşin kızıl rengi”ni içerir. Burada aslanan gül pembeliği değil, şafağın eşya üzerinde yarattığı değişimdir. Şafak aydınlığının işlevi ise “kızılılık”tır. “Kızılılık”, şafağın sanatıdır.

“Mâna” araştırmak için şiiri deşmek, terennümü yaz gecelerinin yıldızlarını ra’şe içinde bırakan hakir kuşu eti için öldürmekten farklı olmasa gerek.”²⁰ ifadesinde mânanın açıklığı yerine, müphemiyetin önemini ortaya konulmasıyla, Hâşim’in aydınlık karşısında “gölge”yi tercihine bir kez daha tanık oluruz.

¹⁸ Bachelard, Gaston, *Ateşin Psikanalizi*, çev. Aytaç Yiğit, Bağlam Yayınları, İstanbul 1995, s.20.

¹⁹ a.g.e., s.66

²⁰ Ahmet Hâşim, *Bütün Şiirleri: Piyale/ Göl Saatleri/ Diğer Şiirleri*, haz. İnci Enginün, Zeynep Kerem, Dergâh Yayınları, 9.b., İstanbul 2008, s.67.

Hâşim, kendi tarifinin haricinde hiçbir şiir tanımını kabul etmez. Ona göre “bu iddiaların dışında olanlar ancak yabancıdır.” Burada bile şairin kendi (şiirinin) gölgesine sığınması, oradan dışarıya çıkmak istememesi, kendi şiir anlayışının dışında olanları da içeri (iç dünyaya, gölgeliğe) almaması söz konusudur. Bu kaçış, bu saklanış aynı zamanda şöyle bir iddiayı da içinde barındırır: “Şiirimi ancak bu gölgede gölgelenmeyi hak edenler anlayabilir, duyabilir!” Bu noktada Hâşim’in kastettiği anlamın ötesine geçemeyen, sıradan edebiyat hocalarına da kapılar ardına kadar kapanır.

Hâşim “Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar” da öyle bir cümle sarf eder ki, bu cümle, denilebilir ki, gölgenin kaynağının ortaya çıktığı yerdir: “Geceler içinde yanan bir ateş gibi, tepede duran mânânın, uçurumdakine nâ-mer’i olması kadar zarurî ne olabilir?”²¹ Bu cümleyle birlikte artık Hâşim’in (şiirinin) gölgesinin kaynağı (ışığı) belli olmuştur: Ateş! Şâirin acılarının, ızdıraplarının, elemli geçen çocukluğunun, yürek yangınlarının da kaynağı da odur; şairin dünyasına ve şiirine düşen gölgenin kaynağı da.

Hâşim’in şiirinde “gölgenin ölümü” yoktur, dolayısıyla “gölge” yüzünü “aydınlık”a da dönmez. Döndüğü “ateş”tir. Şiirinde Hâşim’in kastettiği mânâyı anlayamayanlar, gölgenin serinlettiğini sanırlar. Oysa “gölge” yakıcıdır Hâşim’de. O fağfur kavanozun içinde yangın vardır. Hâşim yanar, o yüzden dizeleri ateştir, yakar: “Zannetme ki güldür, ne de lâle,/ Ateş doludur, tutma yanarsın,/Karşında şu gülgün piyâle.”²²

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akay, Hasan, *Servet-i Fünûn Şiir Estetiği*, Kitabevi, İstanbul 1998.
- And, Metin, *Dünyada ve Bizde Gölge Oyunu*, İş Bankası Kültür Yayınları:174, Ankara 1977.
- Ayvazoğlu, Beşir, *Ömrüm Benim Bir Ateşti*, Ötüken Yayınları, İstanbul 2000.
- Bachelard, Gaston, *Ateşin Psikanalizi*, çev. Aytaç Yiğit, Bağlam Yayınları, İstanbul 1995.
- Can, Şefik, *Konularına Göre Açıklamalı Mesnevi Tercümesi*, Ötüken Yayınları, 9.b., c.5-6, İstanbul 2006.
- Cebecioğlu, Doç. Dr. Ethem, *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*, Rehber Yayıncılık, Ankara 1997.
- Galib, Şeyh, *Hüsn ü Aşk*, haz.Muhammet Nur Doğan, Yelkenli Yayınevi, 5.b., İstanbul.

²¹ a.g.e., s.69-70.

²² a.g.e., s.77.

Hâşim, Ahmet, *Bütün Şiirleri: Piyale/Göl Saatleri/Diğer Şiirleri*, haz. İnci Enginün- Zeynep Kerman, Dergâh Yayınları, 9.b., İstanbul 2008.

Hisar, Abdülhak Şinasi, *Ahmet Haşim Şiiri ve Hayatı*, Hilmi Kitabevi, İstanbul 1963.

Koncu, Hanife, *Leyla ve Mecnun Bibliyografyası*, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Yıl:5, Sayı:10, Mayıs, 2007.

Moran, Berna, *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İletişim Yayınları, 15.b., İstanbul 2006.

TDK Türkçe Sözlük 1- A,J, TDK Yayınları, 9.b., Ankara 1998.

Okay, Orhan, *Poetika Dersleri*, Hece Yayınları, 2.b., Ankara 2005.

Platon (Eflatun), *Devlet*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2.b., İstanbul 2000.

Yavuzer, Prof. Dr. Haluk, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, 26.b., İstanbul 2004.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

TRAITS FONDAMENTAUX DE LA LANGUE PARLEE SPONTANEMENT : ENJEUX POUR L'APPRENANT DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Tilda SAYDI*

TRAITS FONDAMENTAUX DE LA LANGUE PARLEE SPONTANEMENT : ENJEUX POUR L'APPRENANT DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

La perspective d'un apprentissage en didactique de l'oral spontané du français langue étrangère oblige à prendre en compte les différents aspects présents dans cet acte langagier. Pour l'apprenant qui cherche à savoir comment on apprend à communiquer tout en parlant en français, la question des apparences pragmatiques telles que la dimension sémantico-syntaxique, semble être légitime. C'est pourquoi nous tentons par cet article de dégager globalement certaines dimensions discursives du français parlé, pratiquées communément surtout par les locuteurs natifs. Nous allons essentiellement nous intéresser du point de vue dialogique au langage parlé spontanément, ce qui renvoie à la fois à deux compétences : expression et compréhension orales. Cette explicitation des enjeux du code commun n'aiderait-elle pas éventuellement l'apprenant de français langue étrangère à s'approprier une auto-démarche acquisitionnelle dans son apprentissage de l'oral, ce qui est notamment non, peu ou insuffisamment soutenu de son milieu environnemental?

Mots-clés : *Oral spontané, français langue étrangère, pragmatique, dimensions discursives, conversation.*

Le français parlé a longtemps été un propos négligé comme sujet d'apprentissage. Grâce à l'élargissement des sciences de la communication, de nombreux travaux et de multiples recherches sur les aspects langagiers ont enfin apparu parmi les domaines de l'expression orale. Les chercheurs se sont penché sur la description du français parlé (comme Blanche-Benveniste 1986, 1987, 1999, 2002, 2003) et ont analysé le discours oral de tradition française (comme Maingueneau, 1995). Ils ont abordé le matériau linguistique considérant l'altérité et les contraintes des échanges discursifs oraux. Pour Corinne Weber de

* Öğretim elemanı, Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü, tnvaro@superonline.com

l'Université Paris III - Sorbonne nouvelle, il n'est pas étonnant que l'apprenant de FLE se demande pourquoi les Français ne parlent pas comme ce dernier l'a appris en classe. Elle note encore : « *si les apprenants de français langue étrangère s'aperçoivent très vite du décalage existant entre le français entendu en classe et le français parlé en France, les professeurs ne sont pas non plus les derniers à reconnaître que l'enseignement de l'oral reste encore aujourd'hui une question obscure. Comment améliorer l'enseignement de l'apprentissage de l'oral?* » (idem, 2006) La réflexion reflète concrètement l'écart aisément constatable et consultable entre le français (langue étrangère) oral appris en classe et la langue spontanée parlée par les natifs. Et voilà que certaines caractéristiques sont bien capables d'engendrer de l'oral, un enjeu de l'expression.

Les travaux de Kemp (1981), Blanche-Benveniste et Jeanjean (1986), Blanche-Benveniste (1990), Ambrose (1996), Gadet (1996), s'arrêtent principalement sur les configurations telles que la subordination notamment parataxe, le traitement des marqueurs et connecteurs, rupture et répétition. L'oral privilégie ainsi certaines marques représentées dans les dialogues spontanés ce qui est un canal de communication favorisant des situations de production verbale (Gadet 1998, p.61) ; par exemple les faits linguistiques comme parataxe se retrouvent dans l'oral spontané dialogique ainsi que conversationnel.

Traverso (2007) distingue une diversité de termes lancés par les chercheurs en vue de dénoter l'échange dialogique et conversationnel : « *action mutuelle des individus réunis (ou interaction)* » dans les termes de Kerbrat-Orecchioni (1990), « *communication interindividuelle* » pour Goffman (1974), et « *action conjointe* » en expression prêtée à Vion (1992). Dans une interaction verbale, les interactants à la fois locuteurs et récepteurs, parlent et écoutent tour à tour, tout en essayant de comprendre les énonciations, anticipant les implicites intentionnels et agissant à leur tour dans le contexte situationnel de l'échange. Les deux acteurs contribuent à l'édification de l'énoncé soit par tour de parole soit par aspects paraverbaux comme la mimogestuelle, le regard ou le silence jouant également un rôle pleinement communicatif dans l'acte langagier.

Les interactions verbales se passent pratiquement dans une variété de dialogues et de conversations quotidiennes, ce que nous constatons dans les corpus très variés des chercheurs établissant des analyses transcriptionnelles de la langue parlée. Dans le cadre du présent article, il est pratiquement préférable de se concentrer d'une vue globale sur les traits les plus communs et caractéristiques de la chaîne discursive du locuteur français. En fait, ce sont exactement les particularités que l'apprenant de langue rencontre comme faits contraignants dans sa performance de l'oral sur le plan d'expression aussi bien que compréhension. Bien que les extraits audio (en fonction des niveaux langagiers des apprenants) en tant que genres de l'oral (dialogue, scène de rencontre, conversation téléphonique, discours en milieu multimédia, échanges en milieux familiaux, amicaux, professionnels ou commerciaux) prennent place dans les manuels de FLE (Français langue étrangère), il est évident qu'ils sont produits et choisis à propos et ne puissent pas refléter exactement et suffisamment la langue spontanément

parlée par les locuteurs natifs. Exemples d'exercices oraux de compréhension, d'intonation et de phonétique, ces exercices se limitent éventuellement en salle de classe et ne surgissent aucunement dans le milieu social de l'apprenant, étant donné que celui-ci apprend le français dans un pays non-francophone. Pourquoi donc ne pas intégrer dans son projet didactique l'explicitation de ces enjeux et attirer l'attention de l'apprenant sur la réalité de la langue parlée ? Car, nous constatons décidément que l'apprenant de langue ne retarde pas à se rendre compte que l'on ne parle pas comme on l'écrit et risque de perdre son auto-estime au niveau de sa performance orale. Dans cette optique, il sera intéressant de se poser la question : Quels sont donc les traits fondamentaux de la langue spontanément parlée et à quels niveaux pragmatico-syntaxiques se déclenchent-ils essentiellement ?

1. Aspect syntaxique : parataxes, ellipses, incisions.

Procrétant le style coupé qui caractérise le discours oral, la parataxe prédomine les énoncés verbaux. Bien que le discours conversationnel ou parfois dialogique ne soient pas construits que des parataxes, celles-ci occupent une place considérable dans la chaîne parlée. Les prépositions principales dans la langue orale spontanée sont tout simplement juxtaposées et non liées par des conjonctions telles que *qui*, *que* et *dont* :

« *Je suis venue à Paris euh, euh, j'avais dix-neuf ans déjà, quand on leur dit on est le vrai Parisien, c'est un peu quand même un peu métro, boulot, dodo quoi, nous les Provençaux, les gens de la province, on vit peut-être un peu différemment le vrai Parisien, lui, euh, il vit, il vit à, le Parisien, lui c'est la mer hein qu'il recherche lui, où c'est qu'il veut partir, c'est la méditerranée.* »¹

Il est possible de voir dans l'extrait ci-dessus l'enchaînement typique des énoncés oraux. Prédominés par les phrases grammaticalement incomplètes et incorrectes, les énoncés se suivent de manière juxtaposée et sont probablement prononcés sans un arrêt remarquable ; par conséquent, il existe des pauses, plutôt des ruptures générales en fonction du débit de la narration du locuteur. Kerbrat-Orecchioni (1999, p.45) parle de bricolage interactif : Toute conversation est en fait une série de "mini-incidents", aussitôt neutralisés, d'accrocs et d'accrochages bien vite réparés, et c'est seulement au prix d'un incessant travail de rafistolage (un bricolage interactif) que les interactants parviennent à construire ensemble un texte à peu près cohérent. Voilà un exemple proposé par l'auteur :

A : *Elle est là Sophie ou elle est partie ?*

B : *Oui non elle est partie prendre un café.* (idem, p.43)

En plus, la plupart du temps, les interlocuteurs se comprennent et répondent de façon elliptique ce qui laisse apparaître une sorte de

¹ Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par
Elissa Pustka, Ludwig-Maximilians-Universität
München & Paris X, UMR 7114 MoDyCo.

discontinuité dans la structure linéaire ainsi que dislocations, comme emphases, très employées à l'oral :

« *La mer on y va tous les étés* »

« *Moi j'aime ça les bonbons* »

« *Partis ils y sont allés non maman et papa au cinéma ?* »

Comme le désordre d'unités phrastiques est nettement notable, l'expressivité orale ne respecte habituellement pas la place des éléments syntaxiques tels que sujet, verbe et complément. De même, la nature elliptique des énoncés est remarquablement courante car les locuteurs d'une langue économisent généralement les mots à prononcer. L'économie discursive se reflète dans le langage spontané qui tend normalement à communiquer l'expression et la pensée de façon la plus courte et la plus rapide. Cette loi semble bien être une des règles des échanges verbaux. En voilà deux exemples représentatifs :

Exemple 1 :

- *et la poste c'est par où par là ? [où se trouve la poste ?]*
- *à gauche derrière (accompagné d'un geste orientant l'interlocuteur) [tournez à gauche, la poste est derrière]*
- *tu viens toi avec moi ? [je voudrais que tu vienne avec moi]*
- *ben tu te débrouilles hein. [non, je ne vais pas t'accompagner]*

Exemple 2 :

- *A la cantine? [Tu vas à la cantine?]*
- *Au restaurant. [Non, je ne vais pas à la cantine mais je vais au restaurant]*
- *Quoi alors? [Quel est le plat que tu préfères prendre au restaurant?]*
- *Une pizza. [Je voudrais manger une pizza]*
- *Laquelle à ton avis? [Quelle est ta pizza préférée?]*
- *Suprême légumes [d'après moi la meilleure pizza est suprême légumes]*

Ainsi, plusieurs genres oraux communicatifs se démontrent riches en formes elliptiques mais aussi incisives :

“ *Carla, Paul vient de me dire ça, est un mannequin très belle.* ”

“ *Est-ce que les enfants, l'institut me l'a demandé, seront là le jour de la grève ?* ”²

Le locuteur produit normalement des énoncés incisives en but de prévenir une objection éventuelle de ses interlocuteurs. « *Alors qu'un énoncé E1 est en cours d'énonciation, apparaît un autre énoncé E2 qui n'est pas au même niveau intonatif que lui* » (Delomier et Morel, 1985)

2. Les connecteurs : répétitions, hésitations, pauses.

² Les exemples sont tirés de l'étude intitulée *Syntaxe des incisives de citation* d'Olivier Bonami de l'Université Paris-Sorbonne Laboratoire de Linguistique Formelle (UMR 7110) et Danièle Godard, Laboratoire de Linguistique Formelle (UMR 7110-CNRS&U. Paris 7)

Une importante fonction d'indication est introduite dans les séquences orales grâce aux connecteurs typiques de l'échange verbal tels que « tiens, bon, ben, enfin, alors, quoi, voilà, hein, euh, oh ». Fonctionnant en marqueurs caractéristiques du français oral, ils indiquent la continuité du discours. Traverso (2007, p.45) en distingue plusieurs groupes selon la fonction : Les ouvreurs comme « à propos », « alors », « et autrement » introduisent une intervention qui initie un échange en rupture avec ce qui précède ; les conclusifs « enfin », « bon, ben », « voilà », indiquent la tendance à conclure la conversation ; les ponctuants, « bon », « bon ben », « quoi », « voilà » servent d'appui au discours.

- Tiens, t'es pas allé à l'école aujourd'hui t'es malade quoi?
- Ben ouais voilà.
- Oh t'as pas l'air malade hein c'est vrai hein?
- Euh bon enfin...
- A propos, ça va avec ta ta jambe bon alors le médecin t'es allé l'voir ?
- Ben pas encore euh enfin
- Eh ben tu t'fais pas soigner, tant pis hein.

Ouvreurs	Conclusifs	Ponctuants	Fonctions communicatives
Bon Tiens	Bon Tiens		conative expressive
Bon ben			phatique
Quoi	Ben		phatique, expressive
Oh	Voilà Hein	Voilà	référentielle expressive, conative
Euh Bon alors	Bon		expressive
Enfin	Enfin	Enfin	phatique, communicative, expressive
À propos		Alors	phatique planificatrice
Eh ben	Eh ben		expressive

Toujours de l'ouvrage de Traverso (2007, pp.53-54), nous retirons une interaction téléphonique entre amis : F va aider I à la déménager (corpus Ogier in Traverso, 2007) :

1 I- et ben on s'attend chez moi

- 2 F- pas d'problème
 3 I- ben merci F [en tous cas hein
 4 F-[ben de rien
 5 I- ben si
 6 F- et ben ::finis bien ta s'maine
 7 I- d'accord toi aussi
 8 F- allez
 9 I- ciao
- 10 F- salut I

Dans cet extrait, pour souligner les actes langagiers typiquement oraux entre les interlocuteurs, Traverso (idem, p.54) reprend l'expression de Goffman et les identifie de « véritables petites parades rituelles » qui se déroulent. Traverso indique que le remerciement, le refus, l'acceptation, le vœu, le renvoi, la salutation forment un rituel conversationnel suivi, interrompu et continu par les marqueurs d'hésitation, de répétition et de pauses. Par ailleurs, il est nécessaire de rappeler que ces rituels se modifient en de divers registres selon le milieu social tel que contexte familial, interaction dans les commerces ou dans des départements officiels. De ce fait, la nature des enchaînements dialogiques se diversifie selon le contexte de l'intervention interactionnelle. Une recherche faite par Duez (1995 in Candea, 2000, p.116) prouve que lors des interactions dialogiques, les locuteurs natifs parlent en utilisant des allongements vocaliques, des moments de pause et de silence, phénomène dit « d'hésitation » dans la parole. Les transcriptions des corpus enregistrés par les chercheurs démontrent que les marqueurs dits plus haut occupent une place considérable dans l'expression orale spontanée et établissent un phénomène incontournable des interactions verbales. Il est vrai qu'une langue étrangère, lorsqu'elle est enseignée hors de son contexte social, ne soit pas apprise avec toutes ses propriétés naturelles mais il est également incontestable que pour l'apprenant de l'expression orale, il ne suffit pas de transposer l'écrit à l'oral ce qui est simplement appelé écrit oralisé. Les supports didactiques, auditifs et visuels, étant très nombreux soutiennent énormément la compréhension et la familiarisation de l'expression orale mais restent néanmoins imparfaits. Car, l'oral spontané (du FLE dans notre cas) nécessite un travail de formulation et présente des caractéristiques typiques qui doivent être perçus par l'interlocuteur du fait que ces traits distinctifs impliquent des significations et relient les énoncés pour une continuité et totalité sémantique.

Quant aux répétitions, dans son corpus de recherche doctorale, Candea (idem) les définit de marque de travail de formulation et souligne que l'un des traits caractéristiques de l'oral spontané réside dans la répétition de l'article défini « le/la », l'article indéfini « un/une », l'adjectif possessif comme « mon/ma/son/sa/leur », le pronom personnel « je/tu/il/elle/lui/se », le pronom relatif « qui », les introducteurs de rhème comme « c'est », l'auxiliaire des verbes comme « va », les prépositions ou relateurs comme « de/comme/dans/chez/que/pour/sur/si/et » ainsi que le « ne » de négation.

Toutefois, les recherches du domaine montrent que le « ne » de négation est complètement omis comme dans l'exemple typique de « chépas », la manière déformée et typique de la prononciation de « je ne sais pas » dans le français parlé. Cependant, les blocs de mots comme les prépositions et les conjonctions suivies de l'article sont régulièrement répétés dans les séquences orales telles que « de chez /d'un /et le /de cette ». Candea souligne que ces outils servent à surmonter la contrainte de la durée à laquelle le locuteur fait face et cite dans son ouvrage la recherche originale de Morel et Danon-Boileau (1998 in Morel) pour qui la répétition multiple (et sans pause) semble relever d'une gestion à très court terme de la formulation et aboutit à l'énoncé d'un mot. Concernant ces répétitions multiples, Candea se justifie en citant les exemples étudiés par Blanche-Benveniste (1987, p.148) :

« j'ai pris là l'exemple de de de ce truc quoi euh de cette veillé comme ils disent »

« le dôme de Milan est un un un monument regrettable »
(in Candea, 2000, pp.331-332)

D'après ces deux exemples, il est apparent que « la répétition multiple marque une recherche de formulation à partir d'un référent précis vers un lexème quelconque qui aboutit généralement à un mot plein générique et fortement prédictible en contexte [...] » (idem, p.332) indique, la chercheuse.

3. Genres syntaxiques situationnels

Les genres du français parlé dont la communication orale dispose changent selon la situation dans laquelle se trouve le locuteur. Pendant l'exécution de sa profession, dans l'ambiance familiale, dans les petits commerces, dans l'entourage amical ou officiel, dans chacune de ces situations le registre de la langue orale est consciemment et intentionnellement modifié et manipulé par le locuteur, selon l'exigence du milieu socio-culturel. Dans les corpus enregistrés par les chercheurs de la chaîne parlée, une hétérogénéité de genre est nettement est notable. L'étude de Cappeau sur le français parlé (Université de Poitiers) permet de mettre en lumière cette distinction typologique : Cappeau montre comment, malgré l'occurrence d'une certaine dose de répétition et découpage propre au discursif verbal, un locuteur exerçant sa profession de guide touristique parle avec moins d'hésitation et rupture par rapport à son langage oral ordinaire. En revanche, il est constaté que recourant aux interjections, répétitions, énoncés elliptiques et incisives lorsqu'il passe dans une autre situation contextuelle (particulièrement amical), l'enchaînement syntaxique de sa production orale se modifie facilement comme l'indique Cappeau. De même, les caractéristiques du fonctionnement discursif d'un journal télévisé, d'un débat politique et d'une recette de cuisine présentée oralement différeront sur le plan d'organisation syntaxique et prosodique. Deux exemples de divers types de production aideront à concevoir mieux la différenciation séquentielle. Le guide touristique parle aux visiteurs :

« c'est un château qui a été construit mais dont l'origine est beaucoup plus ancienne puisque datant de l'époque gallo-romaine + il avait été construit

près il avait été construit près d'une voie + euh qui se nommait Via Antonia et, qui reliait Tours Poitiers Bordeaux+ + euh à l'époque gallo-romaine donc il est

devenu Via+et fut même occupé par un Romain qui s'appelait Varius d'où le nom du château de Vayres qui a été hérité au : fil des âges [...] » (Cappeau, 2001)

Nous nous rapportons ci-dessous aux constatations et exemples de Cappeau (idem) qui souligne que le locuteur peut être assez attentif à la langue qu'il utilise en fonction de l'audition et la situation dans laquelle il se trouve. Dans le passage enregistré, il n'est pas difficile de remarquer que le discours du guide touristique malgré son attitude discursive attentivement gérée, contient des répétitions et découpages qui apparaissent naturellement au cadre du fonctionnement de l'interaction verbale. Le locuteur peut donc décider de produire une syntaxe plus formelle que l'on ne retrouvera pas forcément par la suite : Quelques minutes après le même locuteur parle de son travail ; les traits linguistiques dominants ont changé :

« euh il y a premièrement c'est un travail pas très physique en fait euh deuxième avantage astreignant l'été c'est pas tellement il y a les, des pièces en plus qui sont un petit bonus de la visite qui traduisent aussi la reconnaissance des gens qui ont apprécié la visite etc. bon dans les inconvénients je crois que c'est indéniable de la répétitivité du du travail [...] » (Cappeau, idem)

Cette fois-ci, des énoncés incisives, des marqueurs comme « euh / bon », la répétition d'articles défini, indéfini et contracté « les / des / du », l'introduction de « il y a et je crois » sont conduits dans la chaîne parlée.

4. Dimension sémantique

La question de l'oral relève également des intérêts d'ordre sémantique. Les marqueurs de sens tels que « ben / bon / bon ben / quoi / euh / eh ben » connectent les idées et démontrent l'attitude émotionnelle de l'énonciateur. Ces connecteurs ne sont pas prononcés pour dire rien ; au contraire, ils reflètent des significations : Sans exprimer des phrases complètes, ils signifient apparemment l'intention du locuteur. De multiples études faites dans le domaine des sciences du langage prouvent l'agencement régulier et fréquent de ces morphèmes en français oral spontané et découvrent leurs effets de sens tels que conséquence, embarras évidence, engagement ou désengagement énonciatif, contrainte ou affirmation.

Exemple 1 :

A- *c'est vrai que t'as cassé le beau vase de maman ?*

B- *ben :: ouais désolé mais attends je vais t'expliquer en fait c'est pas de ma faute*

Exemple 2 :

moi j'ai horreur des prénoms composés. Au fait, comment tu t'appelles ?

A- *ben : Jean-Patrick*

Alexandre François marque que la particule « ben » (dans leur contexte précis), reçoit une connotation sociale de politesse, dans la mesure où elle marque la tentative, la complaisance dans le sens des attentes des interactants. Outre, le morphème « ben » traduit en effet une deuxième précision, celle de conséquence énonciative :

A- *Maman j'ai froid*

B- *Ben mets ton pull grand nigaud*

A- *Tu sais que j'aimerais bien être tranquille cinq minutes ?*

B- *eh ben je me casse, c'est bon ::!*

Le rôle consécutif joué par « ben » se déclenche également en la variante traditionnelle « eh ben » :

A- *Qu'est-ce que tu penses de Jean-François ?*

B- *Eh ben c'est un égoïste.*

A- *Chaque fois qu'on sort au cinéma avec Jean-François c'est lui qui impose le film, mais c'est toujours moi qui dois payer !*

B- *Eh ben c'est un égoïste.*

Afin de donner soit une information / suggestion soit une interprétation consécutive, le locuteur commence ses énoncés par « eh ben » marquant la conséquence reliée aux hypothèses du début.

Nous avons brièvement essayé de faire un survol sur quelques enjeux syntaxiques et pragmatiques de la parole en vue de remettre en cause l'association de la notion du français parlé avec l'enseignement de l'oral. Ainsi, nous avons tenté d'attirer l'attention des enseignants dont le projet didactique concerne l'expression orale, sur des

des procédés communicatifs susceptibles de demeurer comme contraintes à surmonter par les apprenants. Pour finir, nous reprenons les paroles de Jean-Paul Basaille qui souligne l'utilité d'inclure les traits du langage spontané dans l'apprentissage de l'expression orale: « *En produisant ainsi des énoncés réellement acceptables, plausibles dans une communication "spontanée" (c'est-à-dire non incitée par des consignes d'apprentissage), l'apprenant se rend compte qu'il peut produire du sens, qu'il peut intervenir dans une situation de communication en respectant les paramètres attendus d'un interlocuteur natif. C'est pour lui alors la mise en place de réels outils de communication et non plus la pratique de "morceaux de langue" justifiés par les consignes d'un exercice scolaire.* » (Basaille, 2009)

Bibliographie

Ambrose, J. 1996. *Bibliographie des études sur le français parlé*. Paris : Edition Didier-Erudition.

Basaille, J.-P. 2009. *Suggestions d'exercices de pratique de rythme et d'intonation* (suite à l'article *Quelques principes généraux et quelques*

pratiques pédagogiques du travail phonétique). Le marque page. No : 2
.Journal en ligne. www.membres.lycos.fr/lemarquepage/pedago

Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. 1986. *Le français parlé. Edition et transcription*. Paris : Edition Didier-Erudition.

Blanche-Benveniste, C. 1987. *Syntaxe, choix de lexique et lieux de bafouillage*. DRLAV no : 36-37. Dialogues. Du marivaudage à la machine.

Blanche-Benveniste, C. 1999. *Constitution et exploitation d'un grand corpus*. Volume IV-1, pp. 65-74.

Blanche-Benveniste, C. 1999. *Français parlé-oral spontané : Quelques Réflexions*. Mireille Bilger. Volume IV-2, pp. 21-30.

Blanche-Benveniste, C. Rouget, C., Sabio, F. 2002. *Choix de textes de français parlé*. Champion.

Blanche-Benveniste, C. 2003. *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.

Candea, M. 2000. *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitations » en français oral spontané*. Thèse de doctorat en sciences du langage présentée et soutenue publiquement à l'Université Paris III. Paris.

Cappeau, P. 2001. *Faits de syntaxe et genres à l'oral. Le français dans le monde. Numéro spécial : 69-77*.

Delomier, D., Morel, M.-A. 1986. *Caractéristiques intonatives et syntaxiques des incises*. DRALV, 34-35.

Duez, D. 1995. *Silence et pouvoir : une comparaison de trois discours de François Mitterand*. Travaux du cercle linguistique d'Aix-e-Provence 13.

François, A. 1997. « Ben » en français oral. *L'énonciateur engagé. Proceedings of the 16th international congress of linguistics*. Pergamon, Oxford. Paper no :0331.

Gadet, F. 1996. *Le français ordinaire*. 2^{ème} édition. Paris : Colin.

Goffman, E. 1974. *Interaction ritual (Les rites d'interaction)*. Paris : Editions Minuit.

Kemp, W. 1981. *Major sociolinguistic patterns in Montreal french*. Edmonton : San-Koff-Cedergen editions. Variation omnibus : Linguistic research.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales tome. I, Paris : A. Colin.*

Mangueneau, D. 1995. *Les analyses du discours en France. Langages no : 117.*

Morel, M.-A. et Danon-Boileau, L. 1998. *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français.* Paris : Editions Ophrys.

Traverso, V. 2004. *L'analyse des conversations.* Paris : A.Colin.

Vion, R. 1992. *Enonciation et interaction.* Sigma, 15.

Weber, C. 2006. *Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? Le français dans le monde. Mai-juin 2006, no 345.*



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ÇEVİRİNİN ÖNEMİ ve ÇEVİRİDE ANLAM SORUNLARI

Prof. Dr. Sevim SÖNMEZ*

SUMMARY

Topic: The Semantics Problems in Translation

A general study on the relationship between a referent and a receiver in consideration with the phonetic and phonological systems, the morphological and syntactic structures, the vocabulary, the national languages and the use of connotations of the language of discourse in translation.

KEY WORDS: translation, translation criticism, correction of the translation

Çeviri, en kısa anlamıyla, bir dilde söylenmiş olan bir sözü, başka bir dilde, anlamsal ve anlatımsal eşdeğerliliğe sahip **başka bir söze dönüştürme çabası**, aynı zamanda da bu çabanın **ürünü olan söz**'dür. Ürün olarak aldığımızda, yani bir metnin çevirisi, o metnin eşdeğeri, başka bir dildeki **yansıması** olmalıdır.

Bir başka deyişle, **çeviri** yeniden yaratma işidir; yeni bir düşünce dünyasına dalarak estetiği, biçemi zihin jimnastiği ile araştırıp bulmaktır. Kaynak dildeki «içeriği» amaç dile aktarmak, çeviri sanatını kavramakla gerçekleşir. Çevirmen ise diller, uluslar, ideolojiler, edebiyatlar, ilimler ve kültürler arasında **aracı** rolündedir.

Amerikan dilbilimcilerin savlarına göre, bir dilin anlambilimsel içeriği, o dili kullanan toplumun kültürünü okuyucuya aktarır. Aslında bu yeni bir görüş değildir. Eski Yunan ve Roma'daki çevirmenler de aynı düşünceden hareket ederek sözcükleri tanımanın yeterli olmadığını metnin konusunun da anlaşılması gerektiğini savunmuşlardır.

* Ufuk Üniversitesi Öğretim Üyesi

Çeviri sorununa metin türü açısından bakan ilk çevirmenin **Kutsal Kitap'ın** Latinceye çevirisini yapanın **Hieronymus** olduğunu biliyoruz. Aslında Hieronymus Cicero'nun yolundan giderek 2 tür çeviriden söz eder:

- 1- **Verbum e verbo** (mot à mot = sözcüğü sözcüğüne çeviri)
- 2- **Sensum exprimere de sensu** (anlamın çevirisi)

Ancak, Cicero kendi çevirilerinin hemen hemen hepsinde sözünü ettiği bu 2 yoldan anlamın çevirisini, anlamın özgürce aktarımını benimsemiştir. Hieronymus ise birinciye (yani sözcüğü sözcüğüne) çeviriye öncelik vermiştir. Hieronymus'un çeviri konusundaki düşüncelerini içeren "**Pammacius'a Mektup**"u çeviri kuramı tarihinde, metnin türüne göre çeviri görüşünün ilk belgesi sayılır. Yüzyıllar boyunca birçok çevirmen, ya Cicero'nun **Ut interpretes** diye adlandırdığı sözcüğü sözcüğüne ya da **Ut orator** dediği özgür anlam çevirisi ilkesine bağlanmış, bunlardan birinin doğruluğunu diğerine karşı savunmuştur.

- Birincisi yani **Ut interpretes**: özgün metnin **biçemsel** öğelerinin elden geldiğince korunarak çeviriye aktarılmasıdır.
- İkincisi yani **Ut orator**: özgün metnin yapılarının elden geldiğince çeviri metin dilinin **anlambilimsel, sözdizimsel** ve **biçemsel** işleyişine uydurulması; (eşdeğerlilik sağlanmasıdır).

Fakat bu, tartışmalara neden olmuş; çeviride aktarılması gerekenin biçem mi yoksa içerik olduğu sorun olmuştur ki bizce de çevirmenin görevi, tek tek sözcükler ya da tümcelerden çok metinleri çevirmektir. Başarılı çeviri, özgün metinle ilgili bir takım iletişimsel özelliklerin tanınmasıyla gerçekleşir, çünkü çevirmenin hem kaynak dile, hem de çevireceği dilin işleyiş düzenine, dilbilgisel öğelerinin çözümlenmesine egemen olacak bilgi, yeti, kültür ve deneyime sahip olması gerekmektedir. Her metnin içinde olduğu toplumsal konum gereği belirleyici bir takım iletişimsel olduğu dikkate alındığında, metnin göndericisine alıcısına, iletişim niteliğine göre çeviri değişiklik gösterir. Tek bir ses ya da tek bir sözcük olarak **dilsel gösterge** örneğin: «**Sıcak**» sözcüğü kimi zaman «**Bunaldım**» anlamında bireysel tepki, kimi zaman «**Öf!**», kimi zaman ise duruma göre bireyin davranışından «**Elim yandı.**» gibi iletişimsel işlev yüklenir.

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız: «Çevirmen özgün metinle ilgili birtakım iletişimsel özellikleri tanınmasıyla başarılı çeviri elde edecektir.» Sözlerimizi şu örnekle açıklayabiliriz:

Jean-Paul SARTRE'in *la Nausée* adlı yapıtını, **Erdoğan ALKAN**, **Selahattin HİLAV** ve **Semih TİRYAKİOĞLU** çevirmişler; şimdi bu 3 çevirmenin çevirilerindeki farklılıklara dikkat edelim:

«...J'avais oublié ce matin, que c'était dimanche. Je suis sorti et je suis allé par les rues comme d'habitude. J'avais emporté Eugénie GRANDET. Et puis, tout à coup, comme je poussais la grille du jardin public, j'ai eu l'impression que quelque chose me faisait signe. Le jardin était désert et nu. Mais...Comment dire? Il n'avait pas son aspect ordinaire, il me souriait. Je suis resté un moment appuyé contre la grille et puis brusquement. J'ai compris que c'était dimanche. C'était là, sur les arbres, sur les pelouses comme un léger sourire. Ça ne pouvait pas se décrire, il aurait fallu prononcer très vite. C'était un jardin public, l'hiver, un matin de dimanche.»

La Nausée, p. 63

«...Bu sabah, günlerden pazar olduğunu unutmuşum. Sokağa çıktım ve her zamanki gibi sokaklarda dolaşmaya başladım. Eugénie GRANDET'yi yanıma almıştım. Sonra parkın kapısını iterken, birdenbire bir şey bana işaret ediyor sandım. Parkta kimseler yoktu oysa. Ama...Nasıl anlatayım bilmem, park her zamanki parka benzemiyordu. gülümsüyordu bana. Bir süre kapıya yaslanıp, durdum, sonra birdenbire günlerden pazar olduğunu anladım. Evet oradaydım, ağaçların üstünde, usul bir gülücük gibi çimenlerin üstünde. Anlatılması pek güç, hemen söyleyip geçmek gerekirdi: Parktayım, kış günü, bir pazar sabahı.»

Erdoğan ALKAN (Çeviri), Bulantı, s.59

«...Sabahleyin, bugünün pazar olduğunu unutmuşum. Dışarı çıktım ve her zamanki gibi sokaklarda dolaşmaya başladım. Eugénie GRANDET'yi yanıma almıştım. Ama parkın kapısını açarken bir şey bana el ediyor sandım birdenbire. Bahçe ıssız ve çırılçıplaktı, Ama...Bilmem ki, nasıl anlatsam? Her zamanki gibi değildi, gülümsüyordu bana. Bir an kapıda abandım kaldım, sonra günlerden pazar olduğunu hatırladım. Şuradaydı, ağaçların ve çimenlerin üzerinde bir belirsiz gülümseyiş gibi duruyordu. Onu dile getirmek mümkün değildi. «Bu bir park, mevsim kış, bu bir pazar sabahı» demek gerekiyordu hızla.»

Selahattin HİLAV (Çeviri) Bulantı, s.44

«...Bu sabah, günlerden Pazar olduğunu unutmuşum. Dışarıya çıktım, her zamanki gibi sokaklarda yürüdüm. BALZAC'ın Eugénie GRANDET romanını yanımda götürmüştüm. Derken, parkın parmaklıkları kapısını açtığım sırada, birdenbire, birşeyin bana işaret ettiği gibi bir duyguya kapıldım. Park ıssızdı, çıplaktı. Ama...Nasıl desem bilmem? Her zamanki görünüşü yoktu, gülümsüyordu bana. Bir süre parmaklı kapıya dayanıp durdum, sonra birdenbire o günün pazar olduğunu anladım. Orada ağaçların, çimenliklerin üzerinde hafif bir gülümseyişi andırır bir şey vardı.

Anlatılabilir şey değildi bu, insanın çabuk çabuk : «Kışın bir pazar günü, bir park burası.» demesi gerekiyordu.»

Semih TİRYAKİOĞLU (Çeviri) Bulantı, s.49

Bu üç çeviriden ALKAN'ın çevirisinde ikinci tümcenin başındaki «Je suis sorti» ifadesinin çevirisi «Sokağa çıktım .» olarak alındığından aynı cümledeki «Sokak» sözcüğüyle bir tekrar oluşturmakta ve ses bakımından kulağa hoş gelmemektedir. Oysaki «Dışarı çıktım.» ifadesi burada daha uygun düşerdi kanısındayız.

Ayrıca: «Le jardin était désert et nu.» ifadesiyle verilmek istenen, parkta sadece kimsenin olmadığı değil, parkın ıssızlığı ve çıplaklığıdır. «Parkta kimseler yoktu.» çevirisi yazarın üslubu karşısında yetersiz kalmış diye düşünüyoruz. Son tümcede, özgün metnin yazarı SARTRE, kendisini katmayarak, genel bir yargıyla durumu özetlediği halde, ALKAN:

«C'était là, un jardin public, l'hiver, un matin de dimanche.»

«Parktayım» diye çevirerek öznelştirmiş. Bunlardan başka yazım ve syntaxe yanlışları yaparak üslup kaybına neden olmuştur.

HİLAV'ın çevirisinde: «...quelque chose me faisait signe...» tümcesi: «Birşey bana el ediyor sandım birdenbire» şeklinde çevrilmiş. İşaret etmek ve el etmek eylemleri birbirinden farklı eylemlerdir, her iki eylem bir kişinin dikkatini çekmek ve ona seslenmek anlamı içerse de bir kişiye el etmeden de işaret edilebilir. Paragrafın ortalarında 6.satırda geçen: «Je suis resté un moment appuyé contre la grille...» tümcesindeki «appuyer» eylemi «abanmak» olarak çevrilmiş. Yanlış olmamakla birlikte burada pek de uygun bir çeviri olmadığını söyleyebiliriz. Dayanmak ya da yaslanmak daha iyi olabilirdi diye düşünüyoruz. Ancak, bunun dışında «Abanmak» geçişsiz bir fiil olduğundan, çevirmen: «Kapıda abandım kaldım» ifadesini kullanmış ki bu yanlıştır. Belki de bu yanlış: «Kapıda kaldım.» şeklinde düşünüldüğünden kaynaklanmakta. «Appuyé contre la grille» yani bir şeye, bir yere abanmak şeklinde kullanılması gerektiğinden kapıda yerine «Kapıya abandım kaldım.» diye çevrilmeliydi. Tabii ki yukarıda belirttiğimiz üzere: dayanmak veya yaslanmak fiillerinden birisi kullanılsa daha uygun olurdu kanısındayız.

TİRYAKİOĞLU'nun çevirisinde diğer çevirilerden farklı 2 nokta dikkati çekmektedir:

- Birincisi Eugénie GRANDET'yi yanına aldığını belirtirken «BALZAC'ın Eugénie

GRANDET» romanını şeklinde ifade etmiş. Burada çevirmen, özgün metinde SARTRE'in belirtmediği, Eugénie GRANDET'nin yazarı BALZAC'tan söz etmekle kendi bilgisini de katmış ki bu açıklayıcı ifade bizce çevirmenin önemli görevlerinden biri olmalıdır.

Diğer iki çeviride «grille» sözcüğünün içerdiği: «**parmaklıkl**» ifadesinin çevirisini görmediğimiz halde, TİRYAKİOĞLU'nda bu anlam verilmiş.

Açıklama ve eleştirilerimizden anlaşılacağı üzere bu üç çevirmenden TİRYAKİOĞLU çevirisinde; **anlambilimsel**, **biçemsel** ve **iletışimsel** etkinin aktarımını en iyi yapandır diyebiliriz.

Bu arada değinmeyi uygun gördüğümüz bir konu da her dilde çok sayıda bulunan ve o dilin anlam gücünde önemli rol oynayan kalıplaşmış anlatım şekilleri ve ata sözleridir: örneğin Türkçe'deki kalıplaşmış birkaç anlatım şeklinin diğer birkaç yabancı dildeki ifadeleri nelerdir, görelim:

Afiyet olsun!

(Fr.) Bon appétit!
(İng.) Good appetite!
(Alm.) Guten Appetit!
(İta.) Buon appetito!

Geçmiş olsun!

(Fr.) Bonne guérison!
Meilleure santé!
(İng.) I hope you feel beter now!
(Alm.) Gute Besserung!
(İta.) Buona guarizione!
Buona salute!

Güle Güle (gidin)!

(Fr.) Bon voyage!
Bon chance!
Salut!
(İng.) Good bye!
Bye-bye!
(Alm.) Aufwiedersehen!
(İta.) Ciao!
Arrivederci!
Arrivederlà!

Kolay gelsin !
(İyi Çalışmalar!)

(Fr.) Bon succès!
Bonne chance!
(İng.) Good luck!
(Alm.) Möge (die Arbeit) leicht werden!
(İta.) Buon Lavoro!

Bir ABC alalım.

(Fr.) Soit un triangle

(İng.) Let be a triangle.

(Alm.) Sein ein Dreieck.

(İta.) Sia un triangolo

Belirli bir çerçeve içerisinde, çok farklı olan Türk ve Fransız dillerinin ortak atasözlerine göz attığımızda kimi zaman tamamen aynı şeyi aynı sözcüklerle ifade ettiklerini çoğu kez de farklı ifadelerle ve farklı sözcüklerle aynı fikri işaret ettiklerini anlayabiliriz. Bu düşünceler ışığında:

- 1- Tamamen veya hemen hemen aynı olan
- 2- Birbirlerine benzeyen ama başka ifadeleri kullanan:

TÜRKÇE – FRANSIZCA atasözlerine bir göz atalım.

1. a) Arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyelim
Dis-moi qui tu fréquentes, je te dirai qui tu es
1. b) Aşkın gözü kördür.
L'amour est aveugle.
1. c) Dikensiz gül olmaz.
Il n'y a pas de roses sans épines.
1. d) Çocuktan al haberi.
La vérité sort de la bouche des enfants.
1. e) Çivi çiviye söker
Un clou chasse l'autre.

Birbirlerine benzeyen fakat başka ifadeleri kullanan atasözleri:

2. a) Acele işe şeytan karışır.
Vite et bien ne vont pas ensemble.
2. b) Akıl yaşta değil baştadır.
La valeur n'attend pas le nombre des années.
2. c) Görünüşe aldanmamalı.
Tout ce qui brille n'est pas or.
2. d) Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
L'union fait la force.
2. e) Beterin beteri var.
Il y a toujours pire.

Yukarıda belirttiğimiz kalıp sözler ve atasözleri uzun bir geleneğin ürünüdür. İyi niyet, dayanışma, ortak duygu ve dilek ifadesi olarak

Türkçe'nin yapısında bulunmaktadır. Bu ve bu gibi kalıp sözler, Türkçe'den bir başka yabancı dile çevrilmek istendiğinde kültürel normların farklılığı nedeniyle bulunmayabilir ya da bulunsada tam anlamını vermeyebilir.

Yabancı dilde egemenlik, çeviride böyle ince noktalara dayandığı için burada akla gelen ve tartışmaya çok açık bir soru da bir dili, başka bir yabancı dile çevirmenin işi: **bir bilim işi mi, yoksa sanat işi mi?** olduğudur. Örneğin **Orhan VELİ'nin Charles CROS'dan yaptığı Çirozname** çevirisini ele alırsak:

“Il laisse tomber le marteau-qui tombe, qui tombe, qui tombe,
Attache au clou la ficelle – longue, longue, longue,
Et au bout le harengy saur – sec, sec, sec.”

Attı çekici elinden – düş Allah'ım düş,
Taktı çiviye sicimi – uzun mu uzun,
Astı uçuna çirozu – kuru mu kuru.

Şimdi Orhan VELİ'nin bu güzel çevirisi, **salt grammaire** ve **vocabulaire** bilgileriyle bir başkası tarafından yapılsa bu kadar başarılı olabilir miydi? diye bir soru insanın kafasında beliriyor.

Ayrıca, sözünü ettiğimiz bu bilgilerden yoksun bir kişi, sadece kendi gücüyle böyle güzel bir çeviri yapabilir mi?

Her iki sorunun da yanıtı kuşkusuz **“HAYIR”** olacaktır. Şu halde, belli bir dil yapıtının belli bir dilde yapılan çeşitli çevirilerinden hangisi en yetkin, en başarılı çeviridir?

Bu sorunun yanıtı, **nesnel** olmaktan çok **öznel**dir. «**Renkler ve zevkler tartışılmaz**» dediği gibi dilden dile çeviri iletişimde, çevirmenin **iki dile egemenliği, genel kültür iletişimi ve çevirmenlik sanatı** yanında iletişimde bir **beğeni, ilginç bir albeni işidir**. Kloepher'in dediği gibi: «**Çeviri yaratarak yazmaktır, ama gelişigüzel anlamda, olanı yeniden yazmak ya da aktarmak değil, yazarlığın yazarlığıdır.**»

Novalis, bu anlamda çevirmenden «**Ozanın ozanı** diye söz ediyor ki biz de bu düşüncelere **Orhan VELİ'nin Charles CROS'dan yaptığı Çirozname** şiiriyle katılıyoruz.

Levy, bir çeviri sürecinde **anlam sorunlarını** en aza indirgeyebilmek için şu aşamaları saptamıştır:

- A- **Özgün metnin**, çevirmen tarafından **yazınsal, biçimsel** yönden bir sanat yapıtı olarak **kavranması**,
- B- **Özgün metnin** anlam çekirdeğinin bulunup **yorumlanması**,
- C- **Özgün metnin** iki dildeki; dilsel, biçimsel dizgeleri dikkate alınarak, karşılıklı bir uygunluk içerisinde sanatsal biçimde **aktarılması**.

Ancak, özgün metnin erek dile çevirisinde; sözcük – sözcük ya da tümce – tümce bir dilsel eşdeğerlikten ziyade **konunun nesnel anlam içeriğinden iletilmesi**, verilecek bilginin **yorumlanarak aktarılması** öncelik kazanmaktadır. Bu doğrultuda **Koller** çeviri eşdeğerliliğini, kendi aralarında birbirleriyle ilişkili olabilecek:

- a) Düz anlamsal,
- b) Yan anlamsal,
- c) Metinsel,
- d) Dilsel,
- e) Biçemsel

eşdeğerlilik olmak üzere 5 temel düzeyde ele alır. Bu düzeylerin de bir metnin çevirisindeki hem metin ötesi, hem de metin içi etkileşmelerin bütününe kapsaması gerektiğini belirtir.

SONUÇ olarak, özgün metinde sunulan dünyanın, **çevirmen-okur** kafasında somutlaşarak bir **tasarıya dönüştürülmesi**; alışılmış olmayan anlamda kullanımların, çeviri dilinde eşdeğer **ögelere yüklenebilmesi**, metin dışı bağlamla metin içi bağlamın içerdiği bilgilerin **yorumlanması** ve sorun olan noktalara **yöneltilmesi**, bütün bu süreçlerde kafada oluşan tasarımın çeviri dilinde **karşılığının araştırılması**, özgün metnin yazarının kafasındaki tasarım ile yan yana getirilerek **örtüştürülmesi**, yazınsal çeviri sürecinin çevirmenin kafasındaki akışı ile **Jacobson'un** ileri sürdüğü gibi: **Dillerarası, dil içi ve göstergelerarası çeviri etkinliklerinin** üçünü birden içermesi gerektiğini söyleyebiliriz. Böylece çeviri salt dilbilimsel bir işlem olmaktan çok **“Başka dillerin tanımladığı başka dünyaların tanıtılması olur.»** Akşit GÖKTÜRK

Kısacası, çevirinin doğal diller arasında yalnız soyut dilbilimsel bir etken olmadığı netleşmektedir. Zaten **Çeviribilim'in**; **Dilbilim'in** olduğu kadar **Göstergibilim'in** de konusu sayılması bu özelliğinden ileri gelmektedir.

KAYNAKÇA

- “Atasözleri” ; Meydan Larousse, s.238-239 (Sabah, 2.cilt)
Cary, E. ; La Traduction dans le monde, Genève, Librairie de l'Université,
1956.
“Deyimler” ; Meydan Larousse, s.278 (Sabah, 5.cilt)

- Göktürk, A. ; **Çeviri Dillerin Dili**, İst.YKY. 7.Baskı, 2008, s. 9-15.
- Göktürk, A. ; **Sözün Ötesi** , İst. YKY.4. Baskı, 1998.
- Jacobson, R. ; **On linguistic aspect of Translation**, Brower, 1966.
- Ladmiral, J.R. ; **Traduction et Connotation**, Dilbilim III, İst.Ün.Y.D.Y.O. Fr.Böl.Dergisi, 1978.
- Meillet, A. ; **Linguistique Historique et Linguistique Générale**, Paris, Librairie Klincksieck, t. 11, p.145, 1938.
- Mounin, G. ; **Les Problèmes Théoriques de la Traduction**, Paris, Gallimard, p.234, 1963.
- Nida ; **Linguistics and Ethnology in Translation Problems World**, No. 4, p.207, 1945.
- Savory, T. ; **Tercüme Sanatı** (Çev. Hamit Dereli), Ankara, E.E.Basımevi, s.42, 1961.
- Popoviç, A. ; **Yazın Çevirisi Terimleri Sözlüğü**, (Çev.S. Karantay, Y. Salman) İst. Metis, 1987.
- Rifat, M. ; **Genel Göstergibilim Sorunları**, İst., Sözce, 1986.
- Wilson, J. ; **Dil ve Anlam** (Çev. R. Songün) İzmir, RS. Yayınları, 1988.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSLERİNDE DRAMA ETKİNLİKLERİNİN ZİHİNSEL BECERİLERLE İLİŞKİSİ

Eftal SÜNGÜ*

ÖZET

Türkçe eğitiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin çeşitli zihinsel süreçlere dayandığı, bu süreçler doğrultusunda dört temel beceri geliştirilirken çocuğun zihinsel, ruhsal ve psiko-motor becerilerinin de geliştirildiği bir gerçektir. İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan etkinliklerden başlıcası da dramadır. Öğrenci, drama etkinlikleri sayesinde empati kurma, problem çözme, mukayese etme, organize etme, anlamlandırma, yorumlama, ayırt etme gibi zihinsel süreçleri yaşamaktadır. Çünkü her drama etkinliği, öğrencinin farklı zihinsel becerilerine hitap etmektedir.

Bu bağlamda ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde uygulanan drama etkinlikleri öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Drama derslerinde yapılan çalışmalar öğretim programının kazanımlarıyla paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim ikinci kademe, drama etkinlikleri, zihinsel beceriler, zihinsel süreçler, öğretim stratejileri

Abstract

Reading, listening, speaking and writing skills various mental processes with stand where these processes accordance four basic skills developing child mental, spiritual and developed is a fact. Secondary school Turkish lessons used in activities major also drama is. students build problem-solving drama activities, compared to empathize with the sense of organized mental processes such as interpretation of discrimination is experiencing. Because each student drama activity employs different mental skills.

In this context, the secondary school Turkish lessons applied in drama events student mental skills develops. The studies is configured studies curriculum gains their parallelism shows.

* Başkent Üniv. Eğitim Bilimleri Enst. Türkçe Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi.
eftalsungu@hotmail.com

Key words: Secondary school, drama activities, mental skills, mental processes, instructional strategies

Giriş

Drama dersi ve etkinlikleri, öncelikle çocuğun yaratıcılığını geliştirmesine ve oynayarak kendini ifade etmesine ortam hazırlar. Ayrıca bu ders ve etkinliklerde, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, özgür düşünceli, hoşgörülü, saygılı ve demokratik kişilik özelliklerine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (SPD: 29). Dramayı bir tür bireysel/ toplumsal hayat deneyi olarak tanımlamak mümkündür. Yöntemin özü, çocuğa sorunların çözümünde seçenekler sunmak ve ondan kendi çözümünü üretmesini beklemektir. Bir başka deyişle, çocuğa kendi sorunlarını çözmeye yollarını öğretmektir. Bu, gelişmiş ülkelerde, anaokulundan itibaren verilmeye başlanan en önemli eğitim yöntemidir (Şimşek 2004: 20).

Bu sebeple çocuğun edindiği bilgi ve birikimlerden yararlanarak yeni bilgileri inşa etmesi gerekmektedir. Drama etkinlikleri bu aşamada ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmede büyük öneme sahiptir. MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ulaşılabilecek temel beceriler zihinsel becerileri de ihtiva etmektedir. Bunlar:

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,
Eleştirel düşünme,
Yaratıcı düşünme,
İletişim kurma,
Problem çözmeye,
Araştırma,
Karar verme,
Bilgi teknolojilerini kullanma,
Girişimcilik,
Kişisel ve sosyal değerlere önem verme,
Estetik zevk kazanma,
Milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma'dır.

Programın belirlediği bu becerilerin içinde bulunan zihinsel beceriler ile drama dersi etkinlikleri çocuğun yaşayacağı zihinsel süreçlerle paralellik göstermektedir. Problemler karşısında yaratıcı düşünebilen, karar verebilen, alternatif çözümler üretebilen, çevresiyle iletişim kurabilen, kendine güveni olan, girişimci, kendini doğru ifade edebilen, estetik zevke sahip ve edebi dil zevki olan, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bir bireyin yetişebilmesi için şüphesiz drama etkinliklerine büyük ihtiyaç vardır. Çünkü drama gerçek hayatı, insan doğasını ve insani ilişkileri irdeleyen bir türdür. Bu bağlamda drama etkinliklerinde yapılacak bütün çalışmalar öğrencinin

zihinsel becerilerine yönelik olacaktır. Çünkü drama çocuğun yalnızca bedensel becerilerini ve psikomotor becerilerini değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal gelişimine de büyük katkı sağlar. Dolayısıyla drama bütünsel bir türdür. Zihin ve beden koordineli olarak çalışmaktadır. Bu yüzden yapılacak bütün drama etkinlikleri bu becerileri geliştirici özelliğe sahiptir.

Drama Etkinliğinin Aşamaları

Genellikle drama etkinliklerinde dört aşamadan söz edilmektedir.

a. Isınma Çalışmaları: Bu aşamada beş duyunun kullanımından yararlanılır. Katılımcıların gözlem yeteneğinden yararlanılarak, grup içerisinde uyum sağlanmasına dikkat edilir. Daha çok grup üyelerinin birbirleriyle tanışması, etkileşim kurması gerçekleştirilir. Grup lideri etkindir ve oyunun kuralları kesindir (Yalçın- Aytaş 2005: 24).

Bu sayede çocuk, drama etkinliğinde sürecin farkına varmaktadır, hangi kurallara uyacağını ve yapılacak etkinliğin sınırlarının farkına varabilen çocuk, bilinçli bir biçimde etkinliğe hazırlanmış olacaktır.

b. Oynama (Rol becerisi): Birinci aşamada gruba ısınan üyeler, belirlenmiş kurallar çerçevesinde çeşitli oyunlar oynarlar. Bu oyunlar sırasında her birey kendi yaratıcılığını ortaya koyarak, oyunun zenginleşmesine ve gelişimine katkı sağlar (Yalçın- Aytaş 2005: 24).

Çocuklar bu aşamada kendi aralarında oyunlar oynarken yaratıcılıklarını da geliştirmektedirler. Çünkü drama; canlandırma, rol yapma, oyunlaştırma vb. eylemlerden oluşmaktadır.

Doğaçlama Çalışmaları: Bu aşamada kurallar daha serbest, grup üyesi da özgürdür. Belli bir konu ve tema etrafında bireysel yetenekler ortaya konur. Her bireyin ortaya koyduğu çalışma, ait olduğu gruba mal edilerek diğer üyelerin de bundan pay almaları sağlanır (Yalçın- Aytaş 2005: 25).

Oluşumlar: Önceden planlanmamış etkinliklerin genel adıdır. Bu aşamada ortaya atılan bir konudan hareket edilir ve gelişmeye kesinlikle müdahale edilmez. Dikkat edilmesi gereken en önemli husus, grup liderinin gelişmelerin çok aşırı uçlara kaymasını önleyici müdahaleleri dolaylı bir biçimde yapmasıdır (Yalçın- Aytaş 2005: 25).

Her drama etkinliğinin sonunda bir tartışma bölümü yer alır. Drama etkinlikleri sonundaki bu tartışma bölümü grup değerlendirmesi anlamına gelir. Öğretmenin bu bölümde uygulayacağı tartışma tekniği, dramanın amacına ulaşmasına yardım eder. Oyun yoluyla kazandırılmak istenen bilgi ve davranışların pekiştirilmesi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması, tartışmayı önemli kılar (Şimşek 2004: 76).

Drama etkinliklerinin sonunda yapılan tartışma bölümü, çocuğun zihinsel becerilerini harekete geçirmektedir. Çünkü bu bölümde drama etkinliğinde sürece odaklanılmaktadır. Tartışma bölümünde tekrar, tekrar yoluyla pekiştirme, eksik kalan yaşanmışlık, anlamlandırma, örgütlendirme, geri bildirim gibi zihinsel süreçler çocuğun zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Bu sebeple etkinliğin sonunda yapılan değerlendirme de öğrenci bütün düşüncelerini ifade edebilmektedir. Bu aşamada ele alınan konular tartışılırken nelerin tespit edildiği, hangi sonuçlara ulaşıldığının bilinmesi açısından çok önemlidir. Öğrenilenlerin tekrar edilmesiyle pekiştirilip özetlenmesi bu aşamada yapılır. Ve drama etkinliklerinin sonunda yapılan tartışma, öğrencinin sürece odaklanmasını sağlaması açısından çok önemlidir.

Zihinsel Beceriler ve Drama

Birey, kendisi başta olmak üzere; diğer insanlarla, canlılarla, olaylarla, durumlarla, sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşimi yaşayan birey zihinsel süreci de beraberinde yaşamaktadır. Bu süreçte yaşanan bütün durumlar kişinin zihinsel becerileriyle doğrudan ilişkilidir.

Bu yüzden bu derslerde öğrenciler, deneme yanılma yöntemiyle dar boyutlu uzmanlaşma yerine çok yönlü gelişmeye özendiriliyorlar. İnsan yaşamını çok boyutlu algılamaya yönelik deneysel uygulamalarda, ortaya çıkan soru işaretleri, hazır bilgi kaynaklarına ve bilimsel bilgilere başvurmayı özendirici hale getiriyor. Geçmiş yaşam deneyimlerini ve gözlemlerini yeniden yorumlamayı sağlıyor (Levent 1993: 95)

Bu sayede çocuk, hayatı daha farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlayacaktır. Kendini, çevresini, toplumu daha farklı algılayacaktır. Sosyolojik olayları değerlendirebilme becerisi kazanacaktır. Nedenler ve sonuçlar arasındaki bağlantının boyutlarını ortaya koyabilecektir. Süreci değerlendirebilecektir. Bu becerilerden bazılarını ise şu şekilde sıralayabiliriz:

Hatırlama ve tanıma becerisi, anlamak ve anlatmak becerisi, taklit etme becerisi, tanımlama becerisi, sıralama yapma becerisi, soru sormak, doğru cevap vermek becerisi, ilişki kurma becerisi, karşılaştırma yapma becerisi, kuralı bulup uygulama becerisi, sınıflandırma yapma becerisi, çıkarsama yapma becerisi örüntüyü fark etme becerisi, bütünü elemanlarına ayırma becerisi, elemanlardan bütün oluşturma becerisi, benzetişim yapma becerisi, kavram oluşturma becerisi, tasarım yapma becerisi, basite indirgeme becerisi, farklılaşmanın sonuçları farklılaştırdığının farkına varma becerisi, ipuçlarını değerlendirme becerisi, tümevarımcı akıl yürütme becerisi, eleme yöntemiyle akıl yürütme becerisi, gerekli ve yeterli becerileri belirleme becerisi, yazabilme becerisi, yanlışlıkları fark etme becerisi, algıların farklı olabileceğini fark etme becerisi, basitten karmaşığa ulaşma becerisi, pek çok işlemi birlikte yapma becerisidir.(Dilaver 2009: 5-6)

Karşılaşılan herhangi olumsuz bir durumda kişi, problem çözme, mukayese etme, çıkarım yapma, ayırt etme gibi becerilerini devreye sokacaktır. Ve karşılaşılan olumsuzluğa birtakım çözümler üretecektir. İşte bu aşama da dramanın hayati görevi devreye girmektedir. Çünkü drama gerçek hayata en yakın sanat dallarından biridir. Gerçekçiliğini hayattan almaktadır. Çocuk insanı ve insani ilişkileri drama sayesinde anlamlandırmakta ve irdeleyebilmektedir. Günlük hayattaki problemlere çözüm üretebilen ve çözüm sürecini ele alabilen bir etkinlik olması sebebiyle hayati bir öneme sahiptir.

Drama aynı zamanda zıtlıklardan yararlanmaktadır. Bir durumu, tercih etme, reddetme, karşı çıkma, kabullenme gibi olgular sayesinde öğrenci mukayese yapmayı, olayları daha farklı bir bakış açısıyla değerlendirebilmektedir. Bununla birlikte çocuk, olaydaki kişilerin yerine kendini koyabilir ve bu sayede empati kurma becerisi gelişir.

Bu beceriler drama etkinlikleri ile örneklendirilecek olursa:

Drama etkinliğinin konusu şu şekildedir “Mağazadan alınan kazak defolu çıkar. Müşteri, kazağı değiştirmek için mağazaya gider, satıcı problemin üretimden değil, kullanımdan kaynaklandığını söyler ve kazağı değiştirmek istemez. Oysa müşteri, hatanın üretimle ilgili olduğunu düşünür.”¹

Bu etkinliğin amacı bir probleme çözümler üretebilmektir. Uygulanması ise şu şekildedir; öncelikle Türkçe öğretmeni bu olayı öğrencilerine anlatır. Ve onlardan siz olsaydınız ne yapardınız sorusunun cevabını almaya çalışır. Bu esnada öğrenci bu olayı yaşayan kişinin yerine kendini koyarak empati kurar. Ve bu durum karşısında neler yapabileceğini planlar ve varsa geçmiş yaşantısındaki bir olayla bu durumu mukayese ederek çözüm yolları aramaya başlar. Örgütlenme becerisini devreye sokan çocuk olaylar arasında bağlantı kurar. Daha sonra lider tarafından seçilen öğrencilerden biri mağaza sahibi diğeri ise müşteri olur. Sınıftaki diğer öğrenciler ise aralarında iki gruba ayrılarak jüri oluştururlar. Bir grup mağaza sahibini desteklerken diğer grupta müşteriye destekler. Roller dağıtılan öğrenciler, taklit etme becerilerini kullanarak farklı statülerdeki insanların durumlarını anlamlandırmaya çalışacaklardır. Mağaza sahibini canlandıran öğrenci kazaktaki defonun kullanımdan kaynaklandığını iddia ederken, diğer öğrenci müşterinin iddiasına karşı çıkmaktadır. Her iki öğrenci de rol yaptıkları karakterleri anlamaya çalışırlar ve empati kurarlar. Müşteriyi canlandıran kişi parasının boşuna gittiğini düşünür ve demokratik hakkını kullanmak ister ve mağazayı tüketici haklarına şikâyet edeceğini söyler. Bu aşamada öğrenci probleme çözümler bulmaya başlar, girişimcilik becerisini de devreye sokmuş olur. Mağaza sahibi ise tezgâhtaki diğer kazakları

¹Aksarı, Safire Okulöncesinde Drama ve Drama Yoluyla Sanat Eğitimi- Deneysel Uygulamalar

göstererek onlarda böyle bir defo olmadığını gösterir. Bu öğrenci böyle davranarak benzerliklerden yararlanarak ilişki kurma becerisini geliştirmektedir. İki gruptan oluşan jüri üyeleri ise dramatize edilen oyundaki durumlar, olaylar, düşünceler hakkında yorum yaparlar ve etkinliğin süreçlerini tartışırlar. Kimin haklı olduğunu, onlar bu durumda kalsalardı nasıl bir yol tercih edecekleri üzerinde öğrenciler tartışır. Etkinliğin tartışma aşaması da bu şekilde gerçekleştirilmiş olur.

Başka bir drama örneği ise şu çerçevede değerlendirilebilir;
drama etkinliğinin konusu” Cümle kurma ve öyküyü devam ettirmedir.”

Amacı ise hayal gücünü kullanabilmek ve anlamlı cümleler kurabilmektir. Etkinliği şu şekilde uygulayabiliriz birinci sıradaki öğrenci bir cümle söyler. Bu cümle oluşturulacak öykünün başlangıcıdır. Birinci öğrencinin bıraktığı yerden ikinci öğrenci ikinci bir cümle ekler. Üçüncüsü üçüncü bir cümle kurmaya çalışmalıdır ki, bir sonraki oyuncu için öyküyü bitirmek değil, sürdürmek zor olsun. Önemli olan bir yandan kurduğu cümleyle öyküyü sürdürürken öbür yandan kendisinden sonraki öğrencinin cümle kurmasını güçleştirmektir. Oyun, şanssız bir öğrencinin öyküyü sürdürebilecek cümleyi kuramadığı ana kadar sürdürülür (Şimşek 2004: 200).

Öğrenci: Çarşamba öğleden sonra yolda yürüyordum.

Öğrenci: Aniden bir sesle irkildim.

Öğrenci: Bir de kimi göreyim.

Öğrenci: Bizim yan komşu Hüseyin Bey.

Öğrenci: “Nasılsın Selim, nereye böyle” diye sordu.

Öğrenci: Bende iyi olduğumu ve arkadaşlarımla sinemaya gideceğimi söyledim.

Öğrenci: “Hangi filme gideceksiniz?” diye sordu.

Öğrenci: Daha karar vermediğimizi söyledim.

Öğrenci: O da iyi günler dileyerek evine doğru yol aldı...(Oyun bu şekilde devam eder.)

Bu etkinlikte öğrenci, Türkçe Öğretim Programındaki öğrenme alanlarından dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir. Öğrenci psikomotor becerilerini geliştirirken aynı zamanda da düşüncelerini sıraya koyar ve olayları organize etme becerisini devreye sokar. Çünkü kendinden önce söylenen bütün cümleleri aklında tutmak zorunda olan öğrenci, anlamlı cümleler de oluşturmak durumunda kalır. Çünkü öyküyü oluşturmak için planlı bir düşünce ağına ihtiyaç vardır. Bu aşamada öğrenci, yaratıcılığını geliştirecektir, özgün cümleler kurmaya çalışacaktır. Öğrenci geçmiş

yaşantısıyla o an ki durumu arasında bağ kuracaktır. Kültürel birikimini ortaya koyabilecektir.

Bu etkinlikler öğrencinin, bütün zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik olacaktır.

SONUÇ

Drama, insan doğasını anlamlandırmaya yarayan sanat dallarından biridir. Türkçe öğretimini daha verimli hale getirmek için drama etkinliklerinden yararlanılması gerekmektedir. Bu sebeple Türkçe Derslerinde uygulanacak drama etkinlikleri öğrencinin konuşma, dinleme gibi psikomotor becerilerini geliştirdiği bilinen bir gerçektir. Öğrenmenin zihinsel boyutu ise zihinsel becerilerle geliştirilebilmektedir. Türkçe Öğretim Programında hedeflenen kazanımlarla zihinsel beceriler paralellik göstermektedir. Anlamlandırabilen, fark edebilen, eleştirebilen, karşılaştırma yapabilen, soru sorabilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, akıl yürütebilen, ilişki kurabilen, yaratıcı düşünebilen karşılaştığı problemlere akılcı çözümler üretebilen, karşılaştığı olgu ve olayları yorumlayabilen, analiz yapabilen öğrenci, Türk Dilinin inceliklerine, zevk ve estetiğine varacaktır. Bu bağlamda öğrenci, drama etkinlikleri sayesinde Türkçe Öğretim Programının da öngördüğü üzere; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanacaktır.

Kaynaklar

Aksarı, Safire (tarihsiz) Okulöncesinde Drama ve Drama Yoluyla Sanat Eğitimi- Deneysel Uygulamalar, Ankara: Medya Yayıncılık

Dilaver, Sebahattin (2009) Bilişsel Beceriler, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık

İlköğretim Okulu Ders Programları, Seçmeli Derslerin Programı

Levent, Tamer (1993) Niçin Tiyatro, Ankara: Gündoğan Yayınlar

MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar). Ankara

Şimşek, Tacettin (2004) İlköğretimde Drama Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri

Yalçın, Alemdar ve Gıyasettin Aytaş (2005) Tiyatro ve Canlandırma Sahneleme Teknikleri, Ankara: Akçağ Yayınları

COMMENT PEUT-ON RENDRE LES APPRENANTS AUTONOMES?

Dr. Füsün ŞAVLI*

Résumé

Depuis les années 1970, l'approche communicative qui domine l'histoire de la didactique des langues étrangères, a changé la conception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette approche dont l'objectif principal est d'apprendre aux apprenants à communiquer dans des situations de communication, favorise une pratique pédagogique en répondant à leurs besoins, attentes et intérêts. Dans les méthodologies précédentes l'enseignement se faisait avec des cours magistraux dans lesquels le maître parlait pour transmettre les savoirs aux élèves et de leur côté, les élèves ne l'écoutaient que d'une manière passive. Or de nos jours, l'enseignement est surtout centré sur l'apprenant dans le but de les sensibiliser à travailler d'une manière autonome, bien organisée pour leur permettre de prendre en charge leur propre responsabilité. Ainsi, dans notre communication en partant des principes pédagogiques tels que interaction, autonomie, centration sur l'apprenant, etc. mis en évidence par l'approche communicative, nous allons nous interroger sur le rôle et l'importance de l'autonomisation des apprenants en classe de Français Langue Etrangère. Par ce biais, nous allons également insister sur le nouveau rôle des enseignants en tant que conseiller, guide, médiateur et facilitateur entre les savoirs, les savoir-faire et les apprenants.

Mots-clés: Autonomie, autonomisation, centration sur l'apprenant, enseignant, guide, médiateur, savoirs, savoir-faire.

Abstract

How can we make learners autonomous?

Since 1970s, the communicative approach that dominates the history of foreign languages teaching has changed the concept of foreign languages teaching/learning. This approach whose main goal is to teach learners to communicate in communicative situations fosters a teaching practice in responding to their needs, expectations and interests. In the previous language teaching methods, education

* Öğr.Gör., Üniversite de Marmara-Istanbul

was being carried out with lectures in which the teacher was speaking in order to transmit the knowledge to students and their part, the students were just listening to the teacher passively. But today, education is mainly learner-centered with the aim of making the students work in an autonomous; a well organized way in order to allow them to take charge of their own responsibility. Thus, in this paper we are going to examine the role and the importance of the learners' autonomisation in French as a foreign language class starting from the pedagogical principles such as interaction, autonomy, learner centered education etc...that are highlighted by the communicative approach. By this way, we are going to insist on the new role of the teachers as counselor, guide, mediator and facilitator among the knowledge, skills and learners

Key words: *Autonomy, autonomisation, learner- centered education, teacher, guide, mediator, knowledge, skills*

Özet

Öğrencileri nasıl özerk kılabiliriz?

1970'li yıllardan itibaren yabancı dil öğretim tarihini egemenliği altına almış olan iletişimsel yaklaşım, yabancı dil eğitim/öğretim anlayışını değiştirmiştir. Temel amacı, öğrencilere çeşitli iletişimsel durumlarda iletişime geçmeyi öğretmek olan bu yaklaşım, aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına, beklentilerine ve ilgilerine uygun bir eğitimsel uygulama sağlar. Eski geleneksel yöntemlerde eğitim, öğretmen odaklı yapılırdı ve derslerde öğretmen, bilgilerini direkt olarak aktarırdı, öğrenciler de onu sadece dinlerlerdi. Oysa günümüzde eğitim, öğrenci merkezli olup öğrenciye özerk bir biçimde çalışmayı öğretmeyi ve kendi sorumluluklarını üstlenmeyi hedefleyen bir biçimde yapılmaktadır. Biz de bu bildirimizde karşılıklı etkileşim, öğrenci özerkliği, öğrenci merkezli eğitim gibi iletişimsel yaklaşımın ortaya koyduğu ilkelerden yola çıkarak Fransızca yabancı dil sınıflarındaki öğrenci özerkliğinin rolü ve önemine değineceğiz. Aynı zamanda da bilgi, bilgileri kullanma becerisi ve öğrenciler arasında danışman, rehber ve aracı gibi öğretmenin üstlendiği yeni rollere de değineceğiz.

Anahtar sözcükler: *özerklik, öğrenci merkezli eğitim, öğretmen, rehber, aracı, bilgi, bilgileri kullanma becerisi.*

Cette communication s'articule autour du sujet de l'"autonomisation des apprenants" qui constitue l'une des préoccupations majeures de l'Europe dans le but de les rendre plus libres dans leur processus d'apprentissage et de les aider à être autonomes tout au long de leur vie professionnelle et personnelle.

Dans les années 70, la conception de l'enseignement des langues étrangères a évolué avec l'approche communicative qui s'oppose aux méthodes précédentes basées plutôt sur la forme et la structure des langues que sur le contenu. Ses principes de base ont changé la méthodologie d'enseignement ainsi que le rôle et l'importance de l'enseignant et de

l'apprenant. Contrairement aux méthodes behavioristes traditionnelles où l'apprenant est considéré comme un réceptif passif et que tout enseignement est structuré par l'enseignant, les méthodes constructivistes insistent sur l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus l'acteur principal qui détient le savoir et le transmet à l'apprenant mais un guide qui l'aide à découvrir son propre chemin d'apprentissage. Ainsi l'apprenant avec les applications pédagogiques de l'approche communicative occupe la fonction centrale. Tout est centré sur lui. Il apprend tout seul et personne ne peut le faire à sa place. Selon « Antoine Prost (...) un bon enseignant n'est pas celui qui travaille beaucoup mais celui qui fait bien travailler les élèves. » (Porcher : 1995 :27) Cette nouvelle réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues a attribué à l'apprenant de nouveaux rôles en lui permettant de prendre en charge sa propre responsabilité. C'est ainsi que le processus d'autonomisation qui demande à l'apprenant d'être libre dans son chemin et de choisir ses propres objectifs, le conduit vers **apprendre à apprendre**, « c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir quoi apprendre, comment apprendre et comment s'évaluer. » (Holec cité par de Vecchi : 2000 :21). Ces trois questions fondamentales qui définissent le célèbre slogan **apprendre à apprendre**, vont permettre à l'apprenant d'être conscient de ce qu'il fait tout au long du processus d'apprentissage. Selon ses besoins, objectifs et attentes il va définir ce qu'il va apprendre, ensuite pour y arriver il va choisir les documents convenables pour son apprentissage et à la fin il va s'auto-évaluer pour voir le résultat de son travail. C'est par la mise en application de ces pratiques pédagogiques que l'apprenant va faire des progrès vers l'autonomie.

Autonomie et ses traits distinctifs

Selon Louis Porcher « L'autonomie est la capacité qu'a l'élève de conduire son propre apprentissage, d'en être maître, d'être à lui-même sa loi (...). » (Porcher : 1995 :27) C'est seulement l'apprenant qui est responsable de ses choix et de sa démarche méthodologiques. C'est celui qui prend en charge son propre apprentissage en n'attendant pas tout de l'enseignant car « apprendre est un savoir-faire, une technique, qui postule ses règles, mais peut aussi varier d'un individu à l'autre. » (Porcher : 1998 :89-90)

L'autonomie est considérée comme le contraire de l'hétéronomie qui désigne la dépendance. Or, dans des apprentissages autodirigés où « (...) tout apprentissage pris en charge, c'est-à-dire défini, géré et évalué par celui-là même qui réalise l'apprentissage, qui apprend » (Cuq : 2003 : 30), c'est l'apprenant qui prend des décisions, des risques tout au long de son parcours d'apprentissage et c'est l'enseignant qui porte le rôle de l'organisateur entre les savoir-faire et les apprenants.

Selon Marie-José Barbot « l'autonomie (...) est à la fois une finalité et un moyen » (Barbot : 2000 : 22) car d'une part, ce qu'on demande de l'apprenant dans l'enseignement c'est qu'il soit conscient de son propre apprentissage et qu'il prenne sa propre responsabilité dans sa vie professionnelle ainsi que personnelle. Mais, d'autre part c'est un moyen pour se connaître et apprendre une langue sans dépendre d'un enseignant et par conséquent réussir dans la vie sociale. C'est pour cette raison que, dès l'école primaire il faut introduire en classe de langue des activités qui vont permettre aux apprenants de s'impliquer dans leur travail.

« L'autonomie n'est ni une question d'âge ni de niveau, mais d'attitude et d'adaptation. » (Ibid : 25) D'une part, être autonome n'a aucune relation avec l'âge et le niveau des apprenants car à chaque âge on peut être autonome. Mais plus ils deviennent autonomes dès leur plus jeune âge, plus ils auront confiance en eux-mêmes et plus ils vont être motivés. D'autre part, elle est une attitude qui se réalise avec la négociation de l'enseignant et que l'on acquiert progressivement tout au long du processus d'apprentissage. C'est pourquoi, on peut dire que savoir-apprendre est une compétence qui n'est pas innée. Et ceux qui ne possèdent pas cette compétence, il faut la leur faire apprendre « et là il ne s'agit pas de la transmission d'un contenu mais bel et bien de celle d'une méthodologie, d'une démarche, d'un comportement au terme duquel l'élève sera en mesure de conduire lui-même sa propre trajectoire d'apprentissage. » (Porcher : 1998 : 90)

Enfin « l'autonomie est un processus, une visée auxquels s'opposent des obstacles sociaux et scolaires puisque les normes de la société ne valorisent pas l'autonomie, mais bien plutôt un ordre social donné. » (Ibid : 23) Et c'est pour cette raison, dans la société où nous vivons, nous sommes surtout obligés à obéir aux règles sociales. Or, dans l'autonomie il y a l'idée de non dépendance qui forme une contradiction avec la dépendance aux normes de la société.

Nouveau rôle de l'enseignant en classe de langue

Si l'on regarde de près l'histoire de didactique des langues étrangères, on constate le rôle actif des enseignants étant des transmetteurs de savoirs, au sens strict des connaissances langagières. C'étaient eux qui les possédaient et les transmettaient aux apprenants sans leur donner la possibilité d'être libre dans leur processus. Il y avait une grande dépendance aux enseignants qui rendaient les apprenants plutôt passifs. Par exemple, « quand on leur dit "Faites cet exercice", ils exécutent l'ordre qu'on leur donne, ils peuvent arriver au résultat attendu, mais n'ont que rarement conscience de ce à quoi ils doivent exactement aboutir, au moins quand il s'agit d'une production un peu complexe. » (de Vecchi 1992: 87) Un tel modèle pédagogique qui est pour la transmission du savoir réalisée par des enseignants, ne peut pas être efficace car «un vrai savoir s'élabore dans des situations complexes, les plus

proches possibles de celles qu'on peut rencontrer dans la réalité, et non à travers des activités simplistes, stéréotypées, stérilisées...et donc stérilisantes. » (de Vecchi : 1992 : 43) Surtout de nos jours, apprendre une langue ne désigne pas apprendre par cœur et répéter d'une manière automatique les structures déjà apprises qui sont des « (...) acquisitions passives (...) » (Porcher : 2000 : 30) n'ayant aucune valeur dans la vie réelle mais savoir les utiliser dans différentes situations de communication. Car on vit dans un monde où les échanges sont d'ordre socio-économique et que pour les réaliser chaque individu a besoin d'au moins une langue. Ainsi les apprenants, par l'intermédiaire d'une langue qu'ils peuvent se communiquer et se comprendre à l'oral et à l'écrit.

Dans le nouveau système éducatif dominé par les pratiques communicatives, les enseignants portent plusieurs rôles différents tels que : guide, médiateur et facilitateur entre les savoirs, les savoir-faire et les apprenants. Ainsi, pour répondre aux besoins des apprenants et des institutions où ils enseignent, chaque enseignant doit d'abord connaître ses apprenants « car lui seul reste au contact des apprenants tout au long du cours et lui seul peut observer non seulement leur progression d'apprentissage, mais aussi l'évolution de leurs motivations, de leurs demandes et de leurs attentes. » (Moirand : 1982 : 57) Ensuite, il doit introduire dans sa classe des données linguistiques et sociolinguistiques par l'intermédiaire des manuels, des documents authentiques ou fabriqués et il doit aider les apprenants à les intérioriser avec divers types d'activités. Il doit également être toujours à l'écoute de ses apprenants afin de les encourager dans leur travail.

Nouveau rôle de l'apprenant dans le système éducatif

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est restructuré par les principes de l'approche communicative qui placent l'apprenant au centre du processus et qui lui demandent de découvrir son propre cheminement d'apprentissage pour qu'il soit autonome. Dans cette perspective, l'apprenant a été considéré comme un sujet actif avec ses différences individuelles aux niveaux cognitifs et linguistiques. Et la classe n'est plus un public homogène où tout est identique et tout apprend de la même façon. Selon cette redéfinition du rôle de l'apprenant, il doit entreprendre son apprentissage d'une façon consciente et choisir sa propre méthodologie, ses techniques et des stratégies convenables afin de rendre son apprentissage efficace. De manière plus spécifique, selon Paul Cyr, un apprenant qui « (...) prend lui-même l'initiative du processus et adopte tout au long de son apprentissage une attitude de responsabilité personnelle est "un bon apprenant". » (Cyr : 1998 : 16) Autrement dit, il est un apprenant autonome qui précise tout seul ses besoins, choisit ses matériels et à la fin qui évalue son propre apprentissage. Mais pour réaliser tout ce qu'il désire, chaque apprenant, de sa part doit se connaître et s'organiser. Car

chaque apprenant est différent avec ses manières d'apprendre, son rythme d'apprentissage, sa personnalité, ses objectifs et ses attentes.

Importance de l'autonomisation dans l'enseignement

Dans un enseignement communicatif des langues, l'objectif principal est de doter les apprenants des compétences communicatives et langagières dans le but de les aider à se communiquer rapidement. Dans cette perspective, l'apprenant qui est placé au centre du processus d'apprentissage doit posséder tous les moyens communicatifs et langagiers pour maîtriser la langue étrangère. Et pour les atteindre, l'enseignant doit d'abord enseigner à apprendre et ensuite aider les apprenants à découvrir les stratégies qu'ils préfèrent utiliser tout au long de leur apprentissage car « (...) l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus. » (Cyr : 1998 :5) Ainsi, par la mise en application de ses propres stratégies d'apprentissage que l'apprenant peut avoir confiance en soi-même. Et celui qui possède cette responsabilité personnelle et qui construit son propre savoir, peut réussir non seulement dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi dans la vie sociale et professionnelle. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui « la relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique (enseignant → élèves), à l'horizontalité interactive. » (Tagliante : 1994 :15) Ainsi l'enseignant en mettant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage lui demande de construire son propre savoir par des activités de déduction et de découverte.

Propositions

Un apprentissage autonome qui est le principe fondamental de l'enseignement centré sur l'apprenant, permet aux apprenants d'abord de prendre leur propre responsabilité et ensuite d'avoir la capacité de maîtriser la langue étrangère d'une manière efficace. Par ce biais, pour sensibiliser les apprenants à l'autonomie, l'enseignant ainsi que l'apprenant doivent être conscient de ce qu'ils doivent faire en classe pour rendre l'enseignement/apprentissage plus efficace.

L'enseignant joue un rôle important sur la réussite ou l'échec des apprenants ; « d'où l'importance de créer dans une classe, un certain état d'esprit fondé sur l'autonomie plutôt que sur la dépendance, et sur l'entraide plutôt que sur la compétition. » (de Vecchi : 1992 : 138) Dans cette perspective, pour rendre les apprenants autonomes, tout d'abord l'enseignant doit créer une situation convenable à leur apprentissage, ensuite il doit leur apprendre à apprendre et à développer leur réflexion sur le processus d'apprentissage pour qu'ils possèdent une certaine liberté dans les pratiques pédagogiques et qu'ils choisissent leur propre démarche. D'autre part, comme chaque apprenant est responsable de son propre parcours d'apprentissage, l'enseignant doit aider les apprenants à prendre leurs responsabilités sur la définition des objectifs, le choix des matériels

didactiques, l'utilisation des stratégies préférées et l'auto-évaluation. C'est ainsi qu'ils peuvent avoir confiance en eux mêmes. Mais, surtout les apprenants doivent d'abord savoir définir leur lacune au niveau langagier et communicatif, ensuite ils doivent préciser leur propre démarche et choisir les matériels convenables et les utiliser en fonction des objectifs fixés soit par les institutions soit par les apprenants eux-mêmes. Ce qui est important, c'est que l'enseignant doit les aider à savoir utiliser les différents types de matériels pédagogiques selon leurs besoins. Par exemple, si l'apprenant a des problèmes concernant les compétences orales, il doit d'abord préciser le type de problème : manque du lexique, rythme du message, prononciation et difficulté d'expression, etc. Ensuite, il doit diversifier les supports d'activités dont il a besoin tels que cassette, film, chansons, etc. Il doit également choisir des stratégies convenables et à la fin il doit savoir s'auto-évaluer pour pouvoir analyser ses propres progrès.

Il n'y a pas d'un seul modèle d'autonomie. C'est pourquoi, il est indispensable de mieux connaître les apprenants afin de pouvoir les orienter et de leur permettre d'utiliser des ressources pédagogiques convenables à leurs besoins langagiers et communicatifs: par exemple, utiliser un dictionnaire, savoir se servir d'un moteur de recherche sur internet, etc. En particulier, l'enseignant doit négocier avec les apprenants sur les activités pédagogiques que l'on pourrait faire de façon individuelle ou en sous-groupes qui vont leur permettre de progresser dans leur parcours d'apprentissage, car « pour une pédagogie de la réussite, il est essentiel d'être à l'écoute des élèves, de les encourager, les déculpabiliser, les respecter en un mot d'être empathique. » (de Vecchi, :193)

Conclusion

De nos jours, faire prendre conscience aux apprenants ainsi qu'aux enseignants des principes de l'autonomie dans des classes de langue devrait constituer l'un des buts de l'enseignement/apprentissage basé sur l'approche communicative. Surtout dans une société qui évolue toujours, savoir apprendre à apprendre une langue étrangère permettra aux apprenants d'une part de continuer à apprendre par eux-mêmes et d'autre part d'avoir une réflexion sur leur processus d'apprentissage. Sur ce point, il est bien important de sensibiliser les apprenants dès leur plus jeune âge aux techniques d'autonomisation pour qu'ils possèdent leur propre responsabilité et qu'ils analysent leurs propres besoins langagiers. C'est ainsi qu'ils seront capables d'apprendre tout seul sans dépendre d'un enseignant et d'un matériel pédagogique.

Bibliographie

Barbot, M.-J., 2000. *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE.

Cuq, J.P., (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE

Cyr, P., 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE

Moirand, S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Porcher, L., 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.

Porcher, L. et Groux, D., 1998. *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF.

Tagliante, Christine. 1994. *La classe de langue*. Paris : CLE.

Vecchi, G. de, 1992. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

HAİKU ŞİİRİ VE TÜRK ŞİİRİNE YANSIMASI

Yrd. Doç. Dr. Mesut TEKŞAN* - Şenol TOPCU**

Özet

Bir deyiş yazış biçimi olan haiku XIV. yüzyılın sonlarına doğru klasik Japon şiiri tankadan (waka) doğmuştur. Bilinen en kısa nazım biçimi olan haiku üç dize ve 5/7/5 hece ölçüsü ile yazılır. Haiku, Japon edebiyatında oluşmuş bir dizi geleneğin, bir kurucu/yol açıcı usta Başo'nun yapıtından birleşerek dönüşmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Japonya'da ortaya çıkan bu şiir türü zamanla dünyaya yayılmıştır. Haiku doğanın ve doğa olaylarının görünümünün, bir anın ifadesidir. Haiku var oluşsal felsefesini doğadan ve onun görünümünden alır. Doğanın, yaşamın bir an kesitinin şair üzerinde yaptığı etkinin doğal, yalın, akıcı bir şekilde dile getirilmesidir. Türk edebiyatında haikunun 1930'lardan bugüne kadar pek çok örneğiyle karşılaşmaya başladık. Modern Türk şiirinde ilk haikular 1931 yılında Mehmet Raif tarafından yayınlanmış; ancak dönemin edebiyat ortamında ilgi çekmemiştir. Mehmet Raiften 6 yıl sonra Orhan Veli haiku çevirileri yapmış ve haiku tarzında şiirler yazmıştır. Daha sonra da adını anacağımız pek çok şair bu türü denemiştir.

Bu çalışmamızda haikunun ortaya çıkışı, tarihsel gelişimi ele alınacak ve haikunun biçim, içerik gibi temel özellikleri açıklanacaktır. İkinci bölümde ise haikunun Türk şiirine yansımalarının tarihsel süreci işlenecek ve günümüz Türk edebiyatındaki durumu ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Haiku, Haikai, Hokku, Japon Şiiri, Modern Türk Şiiri

Abstract

As a kind of expressive writing, haiku was born out of Japanese poetry waka. Known as the shortest poetry form haiku is written in three lines and 5/7/5 syllabic meter. Haiku has arisen out of various traditions formed in the Japanese literature by combining the works of a leader /founder master (Basho). This form of poetry which appeared in Japan has expanded over the world. Haiku is an expression of the nature and its moment. Haiku gets its existentialist philosophy by

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, meksan@comu.edu.tr

** Y.L.S., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, senoltopcu@gmail.com

nature and its appearance. It is the natural, simple, fluent way of expression of the momentary effect formed on the poet. In Turkish Literature we have started coming across by its various examples. First Haiku in Turkish literature was published by Mehmet Raif in 1931; however it didn't draw attention in the literary society. 6 years later, Orhan Veli translated haiku and wrote poetry in haiku style. Many poets we are going to mention then have tried this genre.

In this work of us, appearance of Haiku, historical development will be handled and its form and content will be discussed. In the second part, the historical process of its reflection to the Turkish Poetry will be discussed and its state on the contemporary Turkish literature will be handled.

Key words: Haiku, Haikai, Hokku, Japanese Poetry, Contemporary Turkish poetry

Giriş

Bir deyiş/yazış biçimi olan haiku bilinen en kısa şiir biçimidir. Haiku ilk olarak Japon edebiyatında gelişmiş ve oradan dünya literatürüne geçmiştir.

Kısaca haiku, toplamda on yedi hece ve üç mısradan oluşur. Bu mısraların hece dizilişleri 5/7/5 şeklindedir. Başo'nun *Kuzeye Giden İnce Yol ve Diğer Gezi Notları* kitabına yazdığı önsözde Yuasa (Başo 1994: 7)'nin da belirttiği gibi tüm diğer yazın türleri gibi haiku da uzun bir sürecin ürünüdür ve çağlar boyunca oluşmuş birtakım kurallarla sınırlandırılmıştır. Aruoba (2008) haikunun Japon edebiyatında oluşmuş bir dizi geleneğin, bir kurucu/yol açıcı usta Başo'nun eserlerinden birleşerek dönüşmesi sonucu ortaya çıktığını belirtir.

Haikunun Tarihsel Gelişimi

Haiku protipinin ortaya çıkmasından çok önceleri, Japon edebiyatında geleneksel bir şiir biçimi vardı. Bu geleneksel şiir biçimine *waka* veya *tanka* denilirdi. Waka'lar aşağıdaki örnekte görüleceği gibi 5/7/5/7/7 olmak üzere toplam otuz bir hece ve beş mısradan meydana gelmiştir.

<i>Okuyama ni</i>	5	Nedir duyduğum
<i>fune kogu oto no</i>	7	bir kürek gıcirtısı
<i>kikoyuru va</i>	5	ıssız dağlardan?
<i>nare konomi ya</i>	7	Olgunlaşan meyvelerden, a canım,
<i>umi yataru ramu</i>	7	küreğin küpeşteye sürmesi gibi

(Başo 1994: 8)

Yuasa (Başo 1994: 8)'nin belirttiğine göre çok eskilere dayanan ve daha uzunca olan bu yapı, ince duyguların dışavurulması

ve incelikli doğa betimlemeleri için çok uygundur. Bu nedenle saray soyluları arasında çok tutulmuştur. Ancak saraylılar bu biçimi neşeli konuşmalarındaki ruh hallerini yansıtan şakacı bir tavırdaki kullanmışlar ve yapıyı 5/7/5 ve 7/7 hecelik iki bölüme ayırmışlardır. Yazılı olarak aktarılmış ilk biçimleri VIII. yüzyıla kadar geri giden, 31 hecelik beş mısradan (5/7/5/7/7) oluşan bent; geleneksel adıyla *waka* geliştirilmiştir. Belirgin iki peş peşe bütünlükten (5/7/5-7/7) oluşan *waka*, zamanla gelişen başka bir gelenekle ayrılmış; yanıt-şiir haline gelmiş; karşılıklı 'atışma', içinde, ilk bent (*hokku*) ile sonraki bent (*matsuku*) ya da yanıt-bent (*wakiku*), ayrı ayrı şairlerce söylenmeğe başlanmıştır (Aruoba 2008: 29).

Dağ içlerinde
gıcırdayan kürek sesi
nasıl oluyor da (var)?...

Olgun meyveler (var) ya
sürtünüyorlar dallara
(Aruoba 2008: 29)

İlk dönemlerde bağlantılı şiirin (renga) sayısı çok fazla değilken zamanla yüz mısralık diziler oluşmaya başlamıştır. Bu bağlantılı şiirlerin (renga) her biri şairlerce yaratılan sözcük oyunları ya da zekice çağrışımlarla birbirine bağlanmaktadır. Zamanla şiirlerin tek düzeliğe dönüşmesini engellemek için birtakım kurallar konulmaya başlanmış ve çeşitli şiir okulları oluşturulmuştur (Başo 1994: 10). Kamakura döneminde bu okullar kabaca iki grupta toplanmıştır: Ciddiler (*uşin*) ve ciddi olmayanlar (*muşin*). Ciddiler, *waka*'nın zarif biçimleriyle yarışmaya çabalarken, ciddi olmayanlar da aşağı düzey, nükteci bir biçimi sürdürmekte ısrar etmişlerdir. Kamakura döneminin sonuna doğru ve Muromaçi dönemi (1393–1602) boyunca ciddi gruptaki şairler giderek üstünlüğü ele geçirmişler ve Sogi (1451–1502) ile birlikte bağlantılı koşuk (*renga*) sanatı yetkinliğinin doruğuna ulaşmıştır.

Sogi döneminden başlayarak, mısraların başına 5/7/5 hecelik başlangıç parçaları (*hokku*) konulmaya başlanmıştır. Bu başlangıç parçalarına çok özel bir yer verilmiş ve bunların yazılması yalnızca usta şairlere bırakılmıştır. Başlangıç parçalarının yazılmasında göz önünde tutulan en önemli unsurlardan ikisi; şiirin geçtiği mevsimlerin belirtilmesi ve vurgu sözcüğü (*kireci*) denen kısa ve duygu yüklü sözcüklerin kullanılmasıyla şiirsel akışı bir an duraksatarak anlatıma

güç ve yücelim katılmasıdır. Bu kurallar daha sonra haiku için de geçerli olmuştur (Başo 1994; Barthes 2006; Akalın 1962).

Zamanla şairlerin başlangıç *hokkularını* 5/7/5'lik on yedi hecelik ve üç mısralı kıtalar olarak ayırdıklarını ve bu başlangıç *hokkularını* derlemeler halinde yayınlamaya başladıklarını görmekteyiz. Bu tebliğimizde üzerinde durduğumuz haiku bu başlangıç *hokkularının* bağımsız bir birim olmasıyla oluşmuşlardır (Barthes 2006: 129).

Roland Barthes'e (2006) göre bu durum topluluk halinde ortaklaşa yazılan *rengadan* bireysel yazılan haikuya geçiştir. Haiku ile birlikte zincir ilk *renga* durdurulmuştur. Barthes bunu öznenin tek başına bırakılması, çatışmanın ortadan kaldırılması ve dolayısıyla egonun yatıştırılması biçiminde açıklar.

Muromaçi döneminin sonları ile Edo döneminin (1603–1866) başlarında aşağı-düzyer bağlantılı koşuğun (*haikai no renga*), salt bir oyalanma, vakit geçirme uğraşı olarak sürdürüldüğünü görürüz; bu moda da olağanüstü yaygınlaşmıştır.

Haikunun Beş Büyük Ustası

Haikunun ortaya çıkmasından sonra beş büyük şair bu türün çok güzel örneklerini vermişlerdir. Haikunun beş büyük ustası diye adlandırabileceğimiz bu beş şair Başo, Kikaku, Buson, İssa ve Shiki'dir.

Başo (1644–1694) : Sanatsal haikunun kurucusu olarak kabul edilir. Oruç Aruoba (2008)'nın da belirttiği gibi haiku, Japon yazınında oluşmuş bir dizi geleneğin, bir kurucu/yol açıcı ustanın (Başo'nun) yapıtından birleşerek dönüşmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bir başka ifade ile sanatsal haiku Başo'nun kaleminden yükselmiştir. Akalın "Haiku'da ilk büyük ekolü Matsuo Basho kurdu. Bu şair yerli ve yabancı bütün edebiyat tarihçilerine göre klasik Japon şiirinin en büyük şairidir. Zaten Haiku'ya şiir yüksekliği ve sanat özelliği kazandıran da odur" (Akalın 1962:307) der.

Başo eskimiş ve yozlaşmakta olan haiku geleneğini tersine çevirerek; haikuyu, yeniden ve yeni bir biçimde, yaşamsal-var oluşsal- olarak anlamlı bir yazın türü hâline getirmiştir (Aruoba 2008: 47).

Unutma sakın
çalılık içinde
Erik baharını

(Aruoba 2008: 88)

Çekirgecik
Ben ölünce
Mezarlığın bekçisi ol, emi...

(Akalın 1962: 147)

ne yapacaksın
yılsonu panayırına
gidip de karga ?
(Aruoba 2008: 273)

Ne dinginlik ya
kayayı deliyor
çekirge sesi
(Başo 2008: 255)

Kikaku (1661–1707) : Kikaku Başo'nun en eski öğrencisidir. Türk şiirinin gerçek anlamda haiku ile tanışması Orhan Veli'nin Kikaku çevirileriyledir.

kendi malım diye düşününce
hafiftir
semsiyenin üstünde kar.
(Akalin 1962: 173)

Çiçek açmış erik ağacı
Efendisini bekliyor,
Bahçede
(Veli 2004: 41)

Buson (1716–1784) : Haikuda ikinci ekolu kuran Buson'dur. Buson'un şiir modasında Başo'daki gibi duygu değil de daha çok resim hâkimdir. (Akalin 1962:307)

Çayrlar sislidir
Sular sessiz
Akşam vaktidir.
(Barthes 2006: 205)

Bir farenin çıkardığı ses
Tırmalarken bir tabağı
Ne kadar soğuk
(Barthes 2006: 210)

İssa (1762–1826) : Üçüncü büyük haiku şairi İssa'dır. Akalin İssa'dan "*Haiku'ya kazandırılması gecikmiş bütün estetik değerleri katan şair budur*" (Akalin 1962:307) diyerek bahsetmektedir

Şafak vakti:
Arpa yaprağının ucunda,
İlkbahar kırağısı
(Barthes 2006: 205)

Hadi salyongoz -
yavaş yavaş tırman
Fuji Dağı'na
(Aruoba 2008: 35)

Shiki (1867–1902) : Haikunun son büyük şairidir ve günümüze en yakın yaşayanıdır. Shiki geleneğe aykırı olarak üstat Başo'yu küçültmüştü ve Buson'u daha üstün saymıştır. Shiki, haikuyu modern zamanlara taşıyan şairdir. (Akalin 1962:307)

Bir kuş öttü-
Yere düştü
Kırmızı bir üzüm tanesi.
(Barthes 2006: 215)

Evde kimse yok-
bahçede tek başına
yanan lamba
(Aruoba 2008: 35)

Haikunun Kuralları ve Özellikleri

Haiku, tek bir 'soluk'tur: Japoncada tek bir seferde dile getirebilecek en küçük anlam bütünü –ileti toplamı–dır (Aruoba 2008). Ünlü Fransız eleştirmen Roland Barthes de haikunun en yetkin kısa biçim olduğu üzerinde durur. Barthes'e göre haiku, "*Hayku = Şimdiyi not etmenin örnek biçimi = en küçük sözcemele edimi, ultra-kısa biçim; "gerçek", şimdiki eşanlı yaşamın kısacık bir ögesini not eden (işaretleyen, sınırlandıran, yücelten tümce atomu"* dur (Barthes (2006: 63).

Haikunun biçimsel özelliklerini üç başlıkta toplayabiliriz

1-Haiku, üç dize ve 5/7/5 hece ölçüsüyle yazılır. Daha çok bu kural geleneksel haikular için geçerlidir. Günümüzde yazılan modern haikular bu kurala uymayabiliyor.

2-Haikunun ilk kuralı mevsim adı (*kigo*) kullanma kuralıdır.

Haiku yazan kişi bunu şiirinde ya doğrudan bir mevsim adı içeren bir sözcükle belirterek ya da bir mevsime göndergede bulunan sözcükler aracılığıyla yapar (bir kuş, bir çiçek, atmosfer durumları vb.).

3- Kesme sözcüğü kullanmak. Japonlar buna "kireji" diyorlar. Japonca haikularda en çok kullanılan kirejiler "ya", "keri" ve "kana"dır. Tabii ki bu kirejiler Japon dili için geçerlidir. Başka dillerde kireji kullanılmamaktadır.

Haikunun temel yönelimi, kişinin, yaşadığı bir şeyi Zaman'ın acımasız yok edişinden çekip kurtarmağa çalışmasının yönelimidir: yaşananın kalmasını sağlamaktır (Aruoba 2008).

Haiku doğanın ve doğa olaylarının görünümünün bir anın ifadesidir. Haiku doğayla iç içedir. Varoluşsal felsefesini doğadan ve onun görünümünden alır. Haikuda önemli olan sonuç değil, etkidir: Şairde bıraktığı etki, okuyucuda bıraktığı etki. Zorlamalara, genelleştirilmiş sözlere karşıdır. Haiku öznelidir. Doğanın, yaşamın bir an kesitinin şair üzerinde yaptığı etkinin doğal, yalın, akıcı bir şekilde dile getirilmesidir.

Harr (1975)'in da dediği gibi mecaz, benzetme, doğanın kişileştirilmesi, antik kelimeler ve klişeler, iyi bir haikuda kaçınılması gereken şeylerdir. Haikuda göze çarpan, genel şeyler yerine özel şeylerdir: Tırtılın tüyleri, güvenin kanatları, guguk kuşunun ötüşü. Her insanın farklı bir algılama ve görme biçimi vardır. Haiku bunu çok iyi açığa çıkarır.

Haiku yazarı doğa ve dünya karşısında ne kadar önemsiz olduğunu bilir, bir o kadar da dünya için gerekli olduğunu.

Haiku söylemin ve söylenmiş olanın bir tür anlık, geçici ve göz kamaştırıcı uyumudur. Bir başka söyleyişle haiku bir tanıklığa dayanan sanattır. Haiku özneyi kuşatan olarak birden oluveren şeydir, olumlamadır, mikro serüvendir, algı(lama)nın yazımıdır, nüanstır. Zamanı hemen anında bulmak ve zamanın dondurulmasıdır. Haiku kurmaca değildir, yaratmaz, biçiminin gereği, olayın olmuş olduğu kesinliğini içinde taşır. Haikunun iki düşmanı genellik ve kötülüktür. (Barthes 2008).

Modern Türk Şiirinde Haiku

“Haiku” sözcüğü, 1930'lara gelene kadar ne şairlerimizin dünyasında ne de kaynaklarda yer alır. Mehmet Can Doğan “*Japon kültürünün incelikle yansıtıldığı haiku, modern Türk şiirinde görülen pek çok yenilik gibi, şiirimize Fransa'dan geçmiş*” (Doğan 2009:4) olduğunu belirtir.

“Garip Şiiri” ile -belki de Orhan Veli'nin dikkati ve deneyimi ile denilmeli- bu küçük nazım biçimi dikkat çeker. Orhan Veli, Fransızcadan çevirdiği bazı “hai-kai”ları 1937'de *Varlık* dergisinde yayımlar (Doğan 2009:4). Orhan Veli, bu tarihten sonra haikuyu anımsatan şiirler de yazmıştır. Orhan Veli'nin *İnkılâpçı Gençlik* dergisinde Ekim 1942 yılında yayınladığı “Hay Kay”ı buna örnektir.

“Yosun kokusu
Ve bir tabak karides
Sandıkburnu'nda

(Veli 2006: 218)

Bu şiire baktığımızda Orhan Veli şiirinin haikunun biçim özelliği olan 5.7.5 hece ölçüsüne sadık kaldığını ve içerik olarak şiirinin bir doğa sözcüğü ile başlattığını görürüz. Bu şiir tüm haiku özelliklerini taşımaktadır. Orhan Veli'nin Garip kitabının başında yer alan aşağıdaki şiir haiku hassasiyeti taşımakta ve haikunun biçim özelliklerini taşımaktadır.

¹ Orhan Veli, *Varlık* Dergisinde 1.9.1937-1.5.1941 arasında yayınladığı bu çeviri haikular 20 adettir ve Ki-Ka-Ku'ya aittir. Bkz. Orhan Veli, *Çeviri Şiirler*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2004, s.38-42

Gemliğe doğru
Denizi göreceksin
Sakın şaşırma
(Veli 2006: 32)

Modern Türk şiirinde ilk haikular 1931 yılında Mehmet Raif tarafından yayınlanmıştır. Bu şiirler dönemin edebiyat ortamında ilgi çekmemiştir (Birsell 1982: 116, Doğan 2009). Mehmet Raif'ten 6 yıl sonra Orhan Veli haiku çevirileri yapmış, haiku tarzında şiirler yazmıştır. Bu çevirileri hem *Varlık Dergisinde* hem de *Tercüme Dergisinde* yayınlamıştır.

Haikunun Türk şiirinde yaygınlaşmasında en önemli etkenin çeviriler olduğunu söyleyebiliriz. Türkçe'de ilk haiku şiirlerini, haiku çevirisi yapan ve yabancı dil bilen şairlerin yazdığı görülmektedir. Sözgelimi Temmuz 1993'te *Varlık Dergisinde* Başo'dan yaptığı çeviriler nedeniyle Oruç Aruoba'nın adı haikuyla anılmaktadır.

Ünlü haiku ustası Matsuo Başo'nun 1684–1694 yılları arasında gerçekleştirdiği gezi notları Coşkun Yerli tarafından 1994 yılında İngilizceden çevrilerek *Kuzeye Giden İnce Yol ve Diğer Gezi Notları* yayınlanır. Bu kitap, L. Sami Akalın'ın çalışmasından 32 yıl sonra Türkçeye kazandırılmış ikinci eserdir. Kitapta yer alan Nabuyuki Yuasa'nın sunuş yazısı hem haikunun tarihsel gelişimi hem de Başo hakkında bize bilgiler sunmaktadır. Bu kitap, Türk şairlerine haiku örnekleri sunması bakımından da önemlidir.

MENZİL UZAR

Yağmur dinince
yedi kırağa bindim,
ovaya sürdüm.

Rüzgârı duydum!
Esip tozan rüzgârın
ışığı derin...

Eglendim, yol aldım
Yolum dağlardan geçer.

Uykulu sedirimde
merakile dinlerdim.

(Akyol 1999: 87)

Örnek olarak iki parçasını sunduğumuz “Menzil Uzar” şiirine baktığımızda bu şiirlerin *tanka (waka)* yapısıyla yazıldığını ve haiku duyarlılığı taşıdığını; fakat tam olarak haiku olmadığını da görürüz.

Sina Akyol'un “Ateşi Harlatmak” adlı şiiri haiku diyebileceğimiz bir şiiridir. Şair şiirini hem ölçü 5.7.5 ve hem de içerik olarak haiku olarak yazmıştır. Aşağıda verilen örnekler haikunun tüm özelliklerini taşımaktadır.

ATEŞİ HARLATMAK

Böyle vuran kim
kapının kanadına?
hırçın rüzgâr mı?

Avcı mı yoksa?
Kar yolları kesmişken
çıkıp gelen kim?

(Akyol 1999: 99)

90'lı yıllarda atlanmaması gereken bir şair de Turgay Kantürk'tür. Turgay Kantürk 1996 yılında *Ay İçin Küçük Şeyler* adlı şiir kitabını yayımlar. Bu kitabında yer alan şiirler de Kantürk haikunun biçim özelliklerini kullanmaz; ama haikunun söyleyiş, yalınlık ve doğallığını şiirlerine yedirir.

Ne kadar da
sustun yazböceği
unutmadım sesini.

Sonbaharın unuttuğu
tek yaprak da soluyor
iki sözcük arasında.

(Kantürk 1996)

Oruç Aruoba 1997 yılında kendi haikularını *Ne Ki Hiç*, Başıo'dan yaptığı çevirileri de 1998 yılında bir seçki olarak *Başıo-Haiku*² adıyla yayımlar. Oruç Aruoba bu kitapta Başıo'ya ait 166 haikuyu Türkçeye kazandırmıştır.

İbrahim Berksoy (1999)'un da belirttiği gibi Oruç Aruoba'nın kitabı salt bir haiku derlemesi olmanın ötesinde haikuyu anlamaya yönelik, haiku üzerine uzun giriş yazısının da yer aldığı bir başvuru kitabı olma niteliği taşıyor. Kâhyaoğlu (2008) bu kitabın Başıo üzerine Türkçe'de hazırlanmış ilk kitap olduğunu söyler. Kâhyaoğlu burada 1994 yılında Coşkun Yerli'nin çevirdiği *Kuzeye Giden İnce Yol ve Diğer Gezi Notları* adlı kitabını göz ardı etmiştir. Dolayısıyla bu kitap Başıo üzerinde Türkçede yayınlanan ikinci kitaptır.

1997 yılında çıkan diğer bir haiku kitabı İhsan Üren'e aittir. Bursa'da yaşayan şair haiku ve haiku tarzındaki şiirlerini *Japongülü Gibi*³ adlı eserinde toplar. İhsan Üren ilk haiku kitabının yayınlamasından 5 yıl sonra *Milenyum Haikuları*⁴ ile okuyucularının karşısına çıkacaktır. İhsan Üren'in son dönemde yazdığı haikuları *Akatalpa Dergisi*'nde yayınlanmaktadır.

² Oruç Aruoba (Der.), *Başıo-Haiku*, Varlık Yayınları, İstanbul, 1998

³ İhsan Üren, *Japongülü Gibi*, Suteni Yayıncılık, 1997

⁴ İhsan Üren, *Milenyum Haikuları*, Doğa Yayıncılık, İstanbul, 2002

Daldırmış burnunu
Denize sokmuş
Armutlu.

Zeytin,
Halk bilgesi,
Döktü eteğini
(Üren 2009:13)

1998 yılında iki kitap daha çıkacaktır. Birincisi Kıbrıslı şair Mehmet Kansu'nun *Ve Ansızın Güneş "Haiku"*⁵ adlı kitabı ile Coşkun Yerli'nin *Yağmurun Direnişi* adlı kitabıdır.

Geldiği gibi
Gitti Bayan Kelebek
Neşeli, titrek
(Yerli 1998)

1999'a geldiğimizde *Ne / Otuz altı Tanzaku*⁶ adlı kitabıyla tekrar Oruç Aruoba'yı görürüz. 2001 yılında Cevat Capan *Haiku'lar*⁷ adlı bir çeviri eser yayınladı. Bu eserde ünlü haiku ustaları olan Matsuo Başo, Taniguçi Buson, Masaoka Şiki, Kobayaşi İssa'nın şiirlerinden çeviriler sunuldu.

Haikuyu evren şiiri, küçük canlıların, doğa olaylarının, kırkayakların, kelebeklerin imparatorluğu olarak gören Kadir Aydemir 2002 yılında *Sessizliğin Bekçisi* adlı kitabını yayınladı.

Bir kertenkele
Kuyruksuz ve uyuşuk
... Kıvrılıyor, su

Bir tanrıçadır ayaz-
Uzuyor üstüne
Yaş otların

(Aydemir 2002)

Türkçede ilk ve tek haiku dergisi *Haikum*'da Aydemir tarafından 3 sayı olarak yayınlanır. Aydemir'in *Dikenler Sarayı* adlı kitabı da modern şiirle, haiku duyarlılığının harmanlanmasının iyi bir örneğidir.

2003 yılında Hakan Cem'in *Susmanın Ötesi* adlı kitabı yayınlanır. Hakan Cem'in bu ilk kitabıdır. 2003 yılında diğer bir haiku kitabı ise usta şair Melise Gürpınar'ın *Küçük Şeyler* adlı kitabıdır. Gürpınar haikunun biçimsel özelliklerine sadık kalır.

⁵ Mehmet Kansu, *Ve Ansızın Güneş "Haiku"*, Liman Yapımevi Yayıncılık, 1998

⁶ Oruç Aruoba, *Ne / Otuzaltı Tanzaku*, Altıkırkbeş Yayınları, İstanbul, 1999

⁷ Başo ve diğerleri, *Haiku'lar*, Çev.: Cevat Capan, İyi Şeyler Yayıncılık, 2001

Ey kar tanesi
Ne olur farkına var
Eşsizliğini

Usulca yağar
kesilmiş odun kokan
bir sokakta kar
(Gürpınar 2003)

2004 yılında Ahmet Necdet'in *Haiku Kuşu*⁸ ve Erol Özyiğit'in *Saklı Yüz*⁹ adlı eseri yayınlanmıştır.

2007 yılında ise Pelin Özer, *Cam Kulübeler*¹⁰ adlı kitabını yayınladı. Bu kitapta Özer'in yazdığı 202 haiku yer alır.

Lodusu içmiş
Yorgun dallar üstünde
Uyuyor meşe

Yürüdü gitti
Gece alıp başını
Bahar olmaya
(Özer 2009:7)

2009 yılında Ersan Erçelik'in *Hayat Öpücüğü* adlı kitabı yayınlanır. Erçelik'in bu kitabında diğer şairlerle birlikte 100 tane serbest haiku yer alır.

Tenindeki bahar
çıldırta yasemin kokusu
her sevişme sonrası.

Ah elma ağacı
nasıl da birden beyaz çiçeklendin
nisanı görünce
(Erçelik 2009)

Günümüzde Gökçenur Ç. Yüksel Pazarkaya, Muzaffer Kale, Serdar Ünver, Zeynep Uzunbay, Tuğrul Çakar, Yelda Karataş, Ümit İnatçı, Adil İzci gibi birçok şair çeşitli dergilerde haikular yazıp yayınlamaktadır.

Türkiye'de son yıllarda haikuya gösterilen ilginin temeli genç şairlere alternatif bir biçim sunması ve haikunun sade, doğal ve yalın bir yapısının olmasıdır, diyebiliriz. Bu yalın yapıda az ve öz olarak söyleneceklerin 3 dizede toplanması, sözcüklerin anlam deposu haline gelmesidir. Bu durumu Mehmet Can Doğan (2009:5) "*Türkiye'de son on beş yılda haikunun gördüğü rağbet, yaşanan sosyal ve siyasi gelişmelerin izdüşümlerinden biri olduğu kadar, şiirdeki tıkanmanın aşılması yönündeki çabalardan biri olarak da yorumlanabilir*" diyerek açıklamaktadır.

⁸ Ahmet Necdet, *Haiku Kuşu*, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, İstanbul, 2004

⁹ Erol Özyiğit, *Saklı Yüz*, Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri, İstanbul, 2004

¹⁰ Pelin Özer, *Cam Kulübeler*, Roll Kitapları, İstanbul, 2007

Sonuç

Japonya'da çok yaygın olan haiku, 1900'lü yıllardan sonra Japonya dışında tanınmaya başlanmış ve zamanla yaygınlık kazanmıştır. Türk şiirini ve şairlerini de etkilemiştir. Günümüzde usta ve genç birçok şair haiku tarzında şiirler yazmakta ve bu şiirler çeşitli yayın organlarında yayınlanmaktadır. *Akatalpa Dergisi* Nisan 2009 sayısını haiku dosyası olarak hazırlamıştır.

Bütün bu gelişmeler göstermektedir ki haiku, günümüzde birçok Türk şair tarafından sevilmiş, kendine has özellikleri nedeniyle şairlerin ilgisini çekmiştir. Özellikle 1995 yılından sonra yayınlanan haiku kitapları bize haikunun Türkiye'de geçici bir heves olmadığını ve daha birçok şair tarafından pek çok eser verileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- AKALIN L.Sami (1962). *Japon Şiiri*, İstanbul: Varlık Yayınları
AKYOL Sina (1999). *Toplu Şiirler (1980-1999)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
ARUOBA Oruç (1997). *Ne Ki Hiç*, İstanbul: Varlık Yayınları
ARUOBA Oruç (Der.) (2008). *Başo Kelebek Düşleri*, İstanbul: Metis Yayınları
AYDEMİR Kadir (2002). *Sessizliğin Bekçisi*, Hera Şiir Kitaplığı
BARTHES Roland (2006). *Romanın Hazırlanışı I*, (Çev: Mehmet Rifat), İstanbul: Sel Yayıncılık
BAŞO Matsuo (1994). *Kuzeye Giden İnce Yol ve Diğer Gezi Notları*, (Çev: Coşkun Yerli), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
BERKSOY İbrahim (1999). "Haiku: Saydam ve Doğal", *Virgül Dergisi*, S:18
BİRSEL Salah (1981). *Ah Beyoğlu Vah Beyoğlu*, İstanbul: Karacan Yayınları
DOĞAN M. Can (2009). "Haiku: Fantezi Değil, Gerçek", *Akatalpa*, S:112
ERÇELİK Ersan (2009). *Hayat Öpücüğü*, İstanbul: Digraf Yayıncılık
GÜRPINAR Melisa (2003). *Küçük Şeyler*, İstanbul: Alkım Yayınları
HARR L.Ellis (1975). "Haiku Poetry", *Journal of Aesthetic Education*, V.9, N.3
KÂHYAOĞLU Orhan (2008). "Haiku: Şiirde Düş ve Arınma", *Radikal Kitap*, S: 404
KANTÜRK Turgay (1996). *Ay İçin Küçük Şiirler*, İstanbul: Sel Yayıncılık
ÖZER Pelin (2009). "Akatalpa İçin Nisan Haikuları", *Akatalpa*, Sayı: 112
ÜREN İhsan (2009). "Mudanya Haikuları", *Akatalpa*, S:112
VELİ Orhan (2006). *Bütün Şiirleri*, İstanbul:Yapı Kredi Yayınları
VELİ Orhan (2004), *Çeviri Şiirler*, İstanbul: Varlık Yayınları
YERLİ Coşkun (1998). *Yağmurun Direnişi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

DİL YANLIŞLARI BARBARISMUS-SOLOECISMUS

Doç. Dr. Faf0 TELATAR– Arş. Gör. Serap GÜR*

ÖZET

Eskiçağda özellikle Roma döneminde, eğitimin temelinde retorik eğitimi vardır. Retorik derslerinde güzel ve etkili söz söylemek için dildeki sözcüklerin tek tek doğruluğu ve sözcüklerin başka sözcüklerle uyumu üzerinde durulmuştur. Bilgiler yalnız öğretilmekle kalmıyor, derslerde onların uygulamaları da yapıyordu. Söz söyleme hocaları, ifadenin yanlışsız, sade ve söylemin sık olması konusunda titizlik gösteriyorlardı. İ.S. 1 yüzyılda gramer ve retorik hocaları, yanlışlıkları tek tek sözcüklerde ve sözcük gruplarında olmak üzere iki ayrı gruba ayırmışlar ve bunları barbarismus ve soloecismus diye adlandırmışlardır. Bu çalışmada dilde ne tür yanlışların barbarismus ve soloecismus diye adlandırıldıklarını belirlemek için eskiçağ yazarlarının bu konulardaki açıklamaları incelenmiştir. Sonuç olarak, eskiçağda saptanan dil yanlışlarının bugün de yaygın olarak yapıldığı görülmüştür.

ABSTRACT

In ancient time, rhetoric was the central part of Roman education. Roman grammarian and the teacher of rhetoric reinforced understanding of grammar and working of language so as to be able to encourage students to express their feelings and thoughts clearly, barely, elegantly. Teachers stressed the singly correctness of words and the concordance of words in sentence to speak and to write effectively and correctly. First century A.D. Roman grammarian and the teacher of rhetoric divided the faults two part namely barbarismus ve soloecismus. In this study, expressions of the ancient writers about this issues have been analysed to lay out that which faults refer to barbarismus and soloecismus. Finally, it has been figure out that the linguistic faults which were determined in the ancient times have been currently maden today.

Anahtar kelimeler: Dil yanlışları; soloecismus; barbarismus; Latince dil yanlışları.

Eskiçağda, klasik dönemde etkili söz söylemeye çok önem verilirdi. Gramer henüz gelişimini tamamlamadan önce bile hatipler dili doğru kullanmaya özen göstermişler, etkili söz söylemek için dil yanlışlıklarından ve cümle düşüklüğünden kaçınmak gereğini vurgulamışlardır. Zira Aristoteles (İ.Ö.384-322) iyi bir biçimin ancak doğru, açık ve zarif bir dille sağlanacağı düşüncesindeydi. O, bu özelliklerden en önemlisinin *doğruluk* olduğunu

söylemiştir¹ ve dili doğru kullanma konusu üzerine çalışmıştır². Aynı dönemde Zenon³ da sözcüklerle düşünce arasında ayrılmaz bir bağın varlığını savunmuş, sözcüklerin oluşturduğu dili, düşünceyi iyi ifade edebilmek için doğru kullanmaya özen göstermek gerektiğini savunmuştur. Kurduğu okulunda dille ve dilbilgisiyle ilgili yoğun çalışmalar yapılmış, dil her yönüyle incelenmiş, dilin kuralları belirlenmiştir. İ.Ö. üçüncü yüzyılda ise dili doğru kullanma konusunda artık belirlenmiş bu kurallara uymaya özen gösterilmiştir. Bu dönemde ve sonraki yüzyıllarda söz söyleme ustaları dili yanlışsız kullanma konusunda ödün vermemişler, üstelik dil yanlışlarında ayrıntılara girip, onları alt başlıklara bölmüşler⁴ ve incelemişlerdir. Dil yanlışlarından *barbarismus* ve *soloecismus* adı altında toplananlar gramer ve retorik ustalarının ısrarla uyardıkları yanlışlardır.

Hem Yunan hem de Romalı gramer ve retorikçiler dil yanlışları konusuna dikkati çekerken *barbarismus* ve *soloecismus* konularını çoğu kez aynı bölüm içerisinde, ama ayrı başlıklar altında işlemişlerdir. İ.Ö. üçüncü yüzyılda yaşamış Aristoteles *Poetica* adlı yapıtında *barbarismus* konusuna değinmiş ve bunun mecazlı anlatımla karıştırılmaması gerektiğini vurgulamıştır.⁵ Yapıtından günümüze sadece parçalar kalmış olan Sardisli⁶ gramerci Polybius, eserinde *barbarismus* ve *soloecismus*u ayrı ayrı başlıklar altında açıklamıştır. İ.Ö. birinci yy.da yaşayan Cicero da *Rhetorica ad Herennium* adlı yapıtında, konuşma kusurları adı altında bunlar üzerinde durmuştur.⁷ İ.S. birinci yy.da ise doğa tarihçisi, yazar Plinius Secundus gramer ve retorik üzerine bilgiler verdiği sekiz kitaptan oluşan, günümüze parçaları ulaşan *Dubius Sermo*'da *barbarismus* ve *soloecismus* konularına birlikte yer vermiştir.⁸ Yine aynı yüzyılda yaşamış Romalı hitabet hocası ve yazar Quintilianus, *Institutio Oratoria* adlı yapıtında dili kullanırken yapılan

*Doç. Dr. Fafo Telatar, Ankara Üniversitesi telatar@humanity.ankara.edu.tr
Arş.Gör. Serap Gür, Ankara Üniversitesi, serap_gur_@hotmail.com

¹ Aristoteles, *Retorik*, III, 1407, 15.

² Aristoteles'in *Poetika* adlı yapıtında bu konu hakkında ayrıntılı bilgileri içermektedir.

³ Kıbrıslı Zenon İ.Ö. 335- 263 yılları arası yaşamıştır. Atina'daki Stoa okulunun kurucusudur. Sözcüklerin düşünceleri belirttiği, düşüncelerin ise bir nesnenin zihin üzerindeki etkisinden ortaya çıktığı kanısındadır.

⁴ *barbarismus*, *soloecismus*, kötü telafuz etme konusunu *akyrologia*, sözcükleri ağızda geveleyerek söyleme konusunu *kakenphaton*, gereğinden fazla sözcükle ifade etme konusunu *pleonasmos*, anlamda ikirciklik yaratacak biçimde gereğinden fazla sözcükle ifade etme konusunu *perissologia*, uzun cümleler kurarak ifade etme konusunu *makrologia*, bir ifadeyi değişik sözcüklerle gereksiz biçimde yenileme konusunu *tautologia*, gerekli olan sözcüğü kullanmadan ifade etme konusunu *eklipsis*, *tapinosis*, *kakosyntheton*, *amphibolia*.

⁵ *Poetica*, 1458a, 22, 2: *Ozan bu kez baştan aşağıya mecazlarla yazarsa bu da bir bilmece, yabancı sözcüklerle yazarsa, yine anlaşılmayan bir anlatım olur.*

⁶ Bugünkü Manisa ili sınırları içinde antik bir kent.

⁷ Cicero, *Rhetorica ad Herennium* IV, 17, 10 vd.

⁸ Fragment 127, 1.

yanlıklar üzerinde ayrıntılarıyla durmuştur⁹. Onun bu konular hakkındaki açıklamaları eskiçağ yapıtlarından günümüze kalanlar arasında en kapsamlı bilgileri içermektedir. Bu nedenle Quintilianus'un yapıtı dil yanlılarıyla ilgilenen diğer gramercilere temel kaynak olmuştur. İ.S. dördüncü yy.da Aelius Donatus ve İ.S. yedinci yy.da *Hispanialı* Isidorus retorik ve gramer yapıtlarında Quintilianus'un açıklamalarını göz önünde bulundurmuşlardır.

Yunancada ve Latince kaba, zerafetten uzak anlamına gelen Yunanca *barbaros*, Latince *barbarus* sıfatı ya da Yunanca *barbarizein* (hızlı ve anlaşılmaz biçimde konuşmak) fiili ile aynı kökten türemiş olan *barbarismus* sıfatı gramerde 'bir sözcüğün fonetik veya morfolojik yapısındaki yanlılık' anlamında kullanılmaktadır. *Soloecismus* sözcüğünün ise Yunanca *soloikizein* (kötü bir biçimde konuşmak) fiili ile aynı kökten türemiş bir sözcük olduğunu düşünenlerin yanı sıra, daha yaygın biçimde etimolojisinde Soloi sözcüğünün olduğunu düşünenler de vardır: Soloi, Yunan döneminde Kilikya bölgesinde yaşayan, Attike lehçesiyle konuştukları, ama Yunancayı düzgün kullanamadıkları bilinen bir topluluğun adıdır. Sonradan bu topluluk adı metonymik olarak kullanılmış ve gramerde bir sözcüğün diğer bir sözcükle uyumsuzluğu anlamıyla teknik bir terim olarak yaygınlaşmıştır.

Quintilianus *Institutio Oratoria* adlı yapıtında *barbarismus* ve *soloecismus*'u açıkladığı bölümde konuya, bu konuyla ilgili kuralların hem tek tek sözcüklerle (*verba*¹⁰), hem de sözcüklerin yan yana getirilip söyleniş biçimiyle ilgili olduğunu belirterek girmiştir. Ardından kelimelerin her ne kadar tek başlarına bir anlamı olsa da, asıl değerlerinin, inceliklerinin ve ayrıcalıklarının cümle içinde, diğer kelimelerle uygun olduğu ölçüde ortaya çıktığını¹¹ ifade etmiştir. Dolayısıyla Quintilianus, konuşmada ya da yazıda kelime seçimi yaparken, tamamen aynı değerde ve doğru eş anlamlı sözcükler söz konusu olduğunda, bunlar arasından kulağa en hoş geleninin ya da söylenmesi kolay ve amaca en uygun olanın (Yun. *Euphonia*; Lat *vocalitas*¹²) seçilmesi gereğini vurgulamıştır. Böylece Quintilianus, konuşmada ve yazıda etkili hitabet için ahengi sağlamak kaygısıyla dili yanlış kullanmamayı, yani *barbarismus* ve *soloecismus*'u işlememeyi çok önemseydiğini daha açıklamasının başında ortaya koymuştur. Öte yandan şairlerce dildeki kimi kuralların dışına çıkılmasının hoş görülebileceğini belirtmiştir.

⁹ Quintilianus, I, V, 4-55.

¹⁰ *Verbum* sözcüğü için Quintilianus şöyle der: "*Verbum* sözcüğünü en genel anlamıyla kullanmak istiyorum. Elbette bu sözcüğün iki anlamı var, birincisi tıpkı Horatius'un şu satırında olduğu gibi dili oluşturan her şeyi kapsar: *Verbaque provisam rem invita sequentur* (Konu kavrandığı zaman sözcükler ardından gelir). Diğeri ise konuşmanın bir tek bölümüyle sınırlıdır; *lego*(okuyorum). *scribo*(yazıyorum) gibi. Bu anlam karışıklığından kaçınmak için kimileri, *voces*(tonlar), *locutiones*(söyleyişler), *dictiones*(söylemler) sözcüklerini kullanmayı tercih ederler. (Quintilianus, *Institutio Oratoria*, V,2)

¹¹ Quintilianus, *Institutio Oratoria*, V,3.

¹² Quintilianus, *Institutio Oratoria*, V,4.

*Barbarismus*un tek bir sözcükle ilgili yanlışlık olduğunu¹³, bunun yazıda da konuşmada da ortaya çıkabileceğini söylemiştir. Yazıdaki yanlışların harf ekleme (*adiectio*), çıkarma (*detractio*), bir harf yerine başka bir harf kullanma (*immutatio*) ya da harfin yerini değiştirmeden (*transmutatio*) kaynaklandığını açıklamıştır; konuşmadaki yanlışların ise heceleri ayırırken (*divisio*), birleştirirken (*complexio*), nefes alıp verirken (*aspiratio*) ortaya çıktığını belirtmiştir. Özellikle de konuşmada, bunları ayırt etmenin oldukça zor olduğunu, bazen de bu yanlışların zaman içinde, kullanıla kullanıla (*usus, consuetudo*) dile yerleştiklerini (*auctoritas*) ya da sözcüğün doğal biçimine (*natura*) çok yakın oldukları için affedilebileceğini söylemiştir. Ancak Quintilianus, dili doğru kullanmak isteyen birinin mutlaka bunları ayırt edebilme becerisi edinmiş olması ve bu yanlışlardan kaçınması gerektiğini vurgulamıştır.

Quintilianus, çok sayıda farklı türde *barbarismus*un varlığından söz etmiştir¹⁴: Bunlardan ilkinin ırka dayandığını, yani Latinceye başka dillerden geçmiş sözcük kullanımında yapılan yanlışlık olduğunu belirtmiştir. Yabancı sözcük kullanımı Romalılar için önemli bir konudur. Bir imparatorluk uygarlığı yaratmış olan Romalıların dilleri de çeşitli ulusların dillerini içermekteydi. Başlangıçta, Roma dolaylarında Tiber ırmağı kıyısında küçük bir bölgede yaşayan bir kavmin dili olan Latince, Roma sınırlarını ilkin tüm İtalya, ardından batı, doğu, güneye doğru genişletince birçok dilin etkisi altında kalmıştır. Sözcükleri düzgün, doğru kullanmaya önem verenler yabancı sözcüklerin kullanımı konusunda çok titiz davranmışlardır. Bu nedenle Quintilianus'un ilk hatırlatığı nokta budur. O, bu gruba örnekler verirken Latin diline Hispania ya da Afrika halkları aracılığıyla geçen sözcükleri göstermiştir:

"*Cantus*¹⁵ kelimesinin orijinal anlamı 'tekerleğin demir kısmı' olmasına rağmen, Persius, bu sözcüğü eserinde Latinceye yerleştiği anlamıyla (şarkı) kullandı. Catullus Galyalıların kullandığı bir sözcük olan *ploxenum* (kutu) sözcüğünü aldı; Labienus ya da Cornelius Gallus *in Pollionem*'da 'yandaş' anlamında kullandığı *casamo* sözcüğü de aslında Galyaya özgü bir sözcüktür; *Sardinialıların* 'deri manto(post)' anlamında kullandıkları *mastruca*¹⁶ kelimesini, Cicero alayımı bir ifade için kullandı.¹⁷"

Quintilianus, sözcüğün özgün dilindeki anlamını, başka bir dile geçerken kaybetmesi konusuna böyle örnekler verdikten sonra konuşmacının mizacının neden olduğu yanlışların nasıl olduğu konusuna geçmiştir. Kaba ya da katı, sert bir biçimin *barbarismus*a neden olduğunu belirtmiş ve bunu kanıtlamak için de böyle bir biçim kullanımının Latince *barbarus* sıfatıyla

¹³ Quintilianus, *Institutio Oratoria*, V,6.

¹⁴ Quintilianus, *Institutio Oratoria*, V,8)

¹⁵ Perseus, V, 71.

¹⁶ In *Or. pro Scauro*.

¹⁷ Quintilianus, I, V, 8.

nitelendirildiğini hatırlatmıştır.¹⁸ Ardından herkes için geçerli olabilecek, oldukça yaygın dört yanlışlıktan da söz etmiştir. Ancak Quintilianus, öğretmenleri bu tür farklılıkların ozanlarda affedilebilir, hatta övgüye değer olabileceğinin belirtilmesi konusunda uyarılmış ve bu nedenle onlara, derslerde bu tür hatalar için örneklerin ozanlardan değil de daha az bilinenlerden seçilmesini önermiştir.

Sözcüğe harf ya da hece eklemenin (*adiectio*), sözcükten harf ya da hece çıkarmanın (*detractio*), bir harf yerine başka bir harf kullanmanın (*immutatio*), harflerin yerini değiştirmenin (*transmutatio*)de *barbarismus* olduğunu ve bunun en yaygın olarak yapılan *barbarismus* türü olduğunu belirtmiştir, yazar her gün, her an karşılaştığımız bu yanlışlara sayısız örnek vermenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. *Pergula* yerine *precula* sözcüğünün kullanımını örnek olarak seçmiştir: Bir kelimedede iki *barbarismus*un var olduğunu belirtmiş, yani *g* yerine *c* harfinin kullanıldığını ve *r* ile *e* harflerinin yerinin değiştirildiğini açıklamıştır¹⁹. Ancak bunların özellikle şiirde kimi zaman da düz yazıda hata sayılmadığını göz önünde bulundurmanın uygun olacağını belirtmiştir. Şair Ennius'tan *Mettoeoque Fufetioeo* ifadesini alıntılıyarak onun şiirselliğin kendisine tanıdığı hakla *barbarismus*'u²⁰ iki kez tekrarladığını örnek göstermiştir. Düzyazıda da kabul edilebileceğinin örneğini Cicero'dan vermiştir: *Canobus* denilen ordudan bahsederken *Canopus* (*Canopitarum exercitum*) sözcüğündeki harfi değiştirmesi (*b* yerine *p* kullanımı) gibi. Sözcükteki harflerin yerinin değişimi için Quintilianus sadece Cicero'dan değil *Tarsumennus* yerine *Trasumennus* yazılmasını örnek de vererek bunun yaygınca yapıldığını anlatmak istemiştir.

Barbarismus konusunda Quintilianus kadar ayrıntılı olmasa da yeterince bilgi veren Donatus *adiectio* için şu örnekleri göstermiştir: *reliquia Danaum* (Troialıların artıkları) yerine *reliquas Danaum*; *abisse* (gitmiş olmak) yerine *abiise*. *Detractio* için *infantibus parvis* (küçük çocuklar) yerine *infantibu parvis*; *salsamentum* (balık sosu) yerine *salmentum*.²¹ Donatus sözcükteki bir harfin başka bir harfle değiştirilmesi (*immutatio*) için *illi* (onlar) yerine *olli*; *pernicies* (yıkım, felaket) yerine *permicies* sözcüklerin kullanımını örnek vermiştir²². Sözcükteki harflerin yerlerinin değiştirilmesine (*transmutatio*) ise örnek olarak *Evander* yerine *Evandre*; *disciplina* yerine *displicina* kullanımlarını seçmiştir²³.

¹⁸ Quintilianus, I, V, 9.

¹⁹ Quintilianus, I, V, 12.

²⁰ Buradaki *barbarism*, eski Yunancadaki *-o* ekinin *genitivus* için kullanılmasında yatar.

²¹ Türkçede de birçok örnek verilebilir: *traş* yerine *traş*, *maalesef* yerine *malesef*, *diyalog* yerine *dialog*, *kütüphane* yerine *kütüpane*...

²² Türkçede de birçok örnek verilebilir: *ispat* yerine *isbat*, *herkes* yerine *herkez*, *program* yerine *progaram*, *teşvik* yerine *teşfik*, *bilinçlenme* yerine *bilinçleşme*...

²³ Türkçede de birçok örnek verilebilir: *yalnız* yerine *yanlız*, *yanlış* yerine *yalnış*...

Quintilianus bileşik olarak kullanıldığında hatasız olan bir sözcükteki bileşenlerin, ayrı olarak yazıldığında hata oluşabileceğini belirtmiş ve bileşik sözcüklerdeki bileşenleri ayırma için şunu göstermiştir: *duapondo* ve *trepondo*. Latince'de 'ağırlık' anlamına gelen *pondus* kelimesi neutrum bir kelimedir, ağırlık göstermek amacıyla sayı sıfatlarıyla bileşik olarak *duapondo* ve *trepondo* şeklinde kullanılır; oysa bu kelimeler Latince'deki cins uyumundan ötürü birbirlerine ters düşerler ve ayrı olarak yazıldığında hata oluşur.²⁴

Yazar, tek bir kelimedeki hata olan *barbarismusun*, *soloecismus* gibi, sayı ya da cinsten ötürü hata oluşturabileceğini de söylemiştir. Bunu şöyle açıklamıştır:

“bir yanda *scala* (merdiven/basamak) ve *scopayı* (kelimesi kelimesine 'dal' anlamındadır, fakat süpürge anlamında kullanılır) ele alın, diğer yanda *hordea* (arpa) ve *mulsa* (çayır) kelimelerini. Burada hem bir harfin başka bir harf yerine kullanılması, hem harfin çıkarılması hem de harf eklenmesi vardır, fakat ilk kısımdaki hata yalnızca çoğul yerine tekil halin kullanılmasından, diğerinde ise tekil yerine çoğul halin kullanılmasından kaynaklanıyor.”²⁵

Quintilianus harfleri yanlış seslendirmeyi de *barbarismusun* nedeni olarak anlatmıştır. Bunu yazılı metinde hata olmasa da, konuşma sırasında sesleri yanlış çıkarmadan ötürü oluşan hata diye göstermiştir. Quintilianus, diftongları bölerek ya da Yunanlıların *synaeresis /synaloephe* dedikleri, bizim *complexio* dediğimiz birbiri içine katarak yapılan hatalara da dikkati çekmiş ve şu örnekleri vermiştir: ayırma için “Europai ve Asiai²⁶ sözcüklerinde diftongun iki sesleme bölünmesi sesleri birleştirme için *tum te flagranti deiectum fulmine Phaethon*.”²⁷”²⁸

Yazar, aynı zamanda sestem ya da dilin biyolojik yapısından kaynaklanan, dolayısıyla yazıdan çıkaramayacağımız ses hatalarından da söz etmiştir. Yunanların da bu tür hataları önemsediklerini, 'i' sesini ikilemeye *iotacismos* (*Troia* yerine kimi zaman *Troiia* denmesi gibi), 'l' sesini ikilemeye *lambdacismos*, sesleri incelterek söylemeye *isknotes* ve yayarak söylemeye *plateiasmos*, sesi genizden çıkartmaya ise *koilostomia* teriminiyle adlandırdıklarını hatırlatmıştır.²⁹ Quintilianus 'h' sesinin (soluklu ünsüzün) eklenmesi/çıkarılması konusu üzerinde de durmuştur. 'H' nin bir harf mi, yoksa yalnızca bir nefes mi olduğu konusunda farklı çağlarda ortaya çıkan çeşitli görüşlerin varlığından söz etmiştir. İlk çağ yazarlarının bunu yazıda

²⁴ Quintilianus, I, V, 15.

²⁵ Quintilianus, I, V, 16.

²⁶ Epic ozanlar tarafından kullanılan arkaik genitivus.

²⁷ *Pha-ethon* yerine *phaethon*.

²⁸ Quintilianus, I, V, 17.

²⁹ Quintilianus, I, V, 32.

kullanmaktan kaçındıklarını³⁰, sonraki dönemlerdeyse kısa bir süre içinde bu sesin kullanımının hızla yaygınlaştığını³¹, *vehementer, comprehendere* ve *mihi* sözcüklerinin de bu kullanımlarıyla günümüze dek ulaştığını ve antik dönem yazarlarının kimi zaman *me* yerine *mehe* sözcüğünü kullandıklarını yazmıştır.³²

Quintilianus sözcükteki vurgulama konusuna da değinmiş, onun bir gelenek olduğunu söylemiştir. Yunanlar tarafından şekillendirilen bir ölçü birimi olan *accentus* hatalarını bulup çıkarmanın zor olduğunu belirtmiş, dar (*acutus*) *accentus* yerine kalın (*gravis*) *accentus* kullanılması ya da kalın *accentus* yerine dar *accentus* kullanılmasına örnekler vermiştir³³: “*Camillus*’un ilk hecesi üzerine dar *accentus* konulması ya da *Cethegus*’taki inceltme işaretinin yerine kalın *accentus* konulması (ortadaki hecenin niceliğinin değişmesinden kaynaklanan bir hata, zira bu ilk heceyi daraltmak demektir)” Ardından Quintilianus *accentus* konusu üzerinde uzun uzun durmuştur. Latince *accentus* konusunun türlü lehçeleri olan Yunanca kadar karmaşık olmadığını söylemiş, şöyle açıklamıştır:

“Latince her bir sözcük için dar (*acutus*) vurgu üç hece içinde (sözcük üç heceden oluşsa da, üç heceyi aşsa da) sınırlıdır ve ya sondan ikinci ya da sondan üçüncü hece üzerindedir. Eğer hece uzunsa bahsettiğim üç hecenin ortası ya dar (*acutus*) ya da inişli çıkışlı vurgu (*circumflexus*) olacaktır, yok eğer kısaysa kalın (*gravis*) vurgusu olacaktır ve dar vurgu (*acutus*) bir önceki heceye konulacaktır, yani sondan üçüncü heceye. Her kelimedede dar (*acutus*) vurgu olur, fakat hiçbir zaman birden fazla değil. Bundan başka dar vurgu hiçbir zaman son heceye düşmez ve bu nedenle iki heceli sözcüklerde dar vurgu her zaman ilk hecededir. Bunun yanı sıra dar vurgu ve inişli çıkışlı vurgu (*circumflexus*) hiçbir zaman bir ve aynı kelime içinde bulunmaz, zira *circumflexus*un kendi içinde zaten dar vurgu vardır. Dolayısıyla Latince bir sözcükte ne *circumflexus* ne de daraltma (*acutus*) son hecede bulunabilir, ikisinden birinin mutlaka olması gereken tek heceli kelimeler dışında.”³⁴

Sonuç olarak, Quintilianus, hatibin, etkili bir ifade biçimine sahip olmak için, *barbarismus* adı altında beş bölüme ayırarak anlattığı yanlışlıklardan kaçınması, hatasız ve hoş giden bir söyleyiş biçimiyle konuşması gereği üzerinde uzun uzun durmuştur. Yapıtında bu konuyla ilgili açıklamalarını bitirirken, Yunanlıların da aynı konuya önem verdiklerini, sözcükleri doğru telafuz etmeyi *orthoepia*³⁵ (düzgün ifade) diye adlandırdıklarını vurgulamıştır.³⁶

³⁰ *Graccus, triumphus* örneklerinde olduğu gibi.

³¹ *chorona, chenturia, praecho* örneklerinde olduğu gibi.

³² Quintilianus, I, V, 19-21.

³³ Quintilianus, I, V, 22-23

³⁴ Quintilianus, I, V, 30-31.

³⁵ Quintilianus, I, 6

³⁶ Quintilianus, I, V, 33.

Quintilianus, *Rusticus sermoya* (kaba konuşmaya) neden olan kimi durumları da *soloecismus* teknik terimini kullanarak açıklamıştır. Sözcükler arasındaki uyumsuzluğa Augustus döneminde yaşamış gramerci Sinius Capito, Yunanca *soloecismus* yerine Latince *imparilitas* (uyumsuzluk) derken, ondan önce yaşayan, yani İ.Ö. 1. yy.ın başlarında ve daha önce yaşayanlar *sribiligo* (dilde uyumsuzluk) demişlerdir³⁷.

Soloecismustan söz edebilmek için en az iki sözcüğün bulunması gereklidir. Birbirleriyle ilgili iki ya da ikiden çok sözcük -bu sayı üçlü pek geçmez- aynı zamanda birbirleriyle uyumlu ve düzenli olmalıdırlar. Quintilianus *soloecismusun* tek bir sözcükte ortaya çıkıp çıkmayacağını tartışıldığını da belirtmiştir. Ve bunu bir kaç örnekle açıklamıştır: Quintilianus, biri bir tek kişiyi çağırırken, *venite* (geliniz-emir kipi, 2. çoğul kişi) derse; ya da birden fazla kişiyi kovarken, *abi* (git-emir kipi, 1. tekil kişi) ya da *discede* (defol-emir kipi, 1. tekil kişi) derse, bunun bir *soloecismus* olup olmadığı sorusunu hatırlatmıştır. Aynı şekilde, "*Quem video?*" (Kimi görüyorum?) sorusuna, "*Ego*" (Ben) diye cevap verildiğinde, burada da *soloecismusun* tek bir sözcükte bulunduğu örneğini vermiştir. Quintilianus, bazılarının da, söylenen kelime el ya da kafa hareketiyle uyuşmadığında, bunun da bir *soloecismus* olduğunu düşündüklerini söylemiştir. Bu örnekleri hatırlattıktan sonra Quintilianus, kendinin de *soloecismusun* tek bir sözcükte olabileceğini, ancak sözcüğün soyutlanmış bir sözcük olmaması koşuluyla kabul ettiğini ifade etmiştir.³⁸ Quintilianus *barbarismus* gibi *soloecismusun* da gruplara ayrıldığı üzerinde durmuştur. Yazar, bu dil yanlışlığını, sözcüğe sözcük ekleme (*adiectio*)³⁹, çıkarma (*detractio*)⁴⁰, iki sözcüğün yerlerini değiştirme(*transmutatio*)⁴¹, bir sözcüğün yerine başkasını kullanma (*immutatio*)⁴² biçiminde gruplamıştır. Ekleme ile yapılan hataya *nam enim* (zira çünkü), *de susum, in Alexandriam*⁴³ (*in* önekini kullanmak gereksizdir); çıkarma ile yapılan hatalara *ambulo viam*⁴⁴ (*viam* ile *per* önekini kullanmak gerekir), *Aegypto venio*⁴⁵ (Aegypto ile *ex* önekini kullanmak gerekir), ya da *ne hoc fecit*; yer değiştirme ile yapılan hatalara da *quoque ego, enim hoc*

³⁷ Aulus Gellius, *Noctes Atticae* V, 20, 1

³⁸ Quintilianus, I, V, 37-38.

³⁹ Türkçede de birçok örnek verilebilir: yaya yürümek, kötü kabus, ak süt, sıfırın altında eksi, ilk tanışma, gizli sır, artık bundan sonra, yüksek sesle bağırarak...

⁴⁰ Türkçede de birçok örnek verilebilir: Geleceğini ben biliyordum. /Bir daha seni görmek ve karşılaşmak istemiyorum.

⁴¹ Türkçede de birçok örnek verilebilir: Ağrısız kulak delinir. / Bu yemek fazla dışarıda kaldığı için bozulmuş. / Burada her Allahın günü kaza oluyor.

⁴² Türkçede de birçok örnek verilebilir: Binalar birbirine çok yaklaşıp. / Dügünde çekilen resimler. / Dünden itibaren... / Kızım 18.09.1990 yılında doğdu. / Cumhuriyet 1923 tarihinde ilan edildi.

⁴³ Alexandria'ya.

⁴⁴ Yolda dolaşıyorum.

⁴⁵ Mısır'dan geliyorum.

voluit, autem non habuit örneklerini vermiştir.⁴⁶ Bu gruplandırmada ilk üçünün sanatlı bir ifade için yaygınca yapıldığını⁴⁷ savunuların olduğunu, ama dördüncü grup olan *immutatio* konusunda hiçbir tartışma olmadığını ve bu tür bir hatanın cümlelerin her unsurunda ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Quintilianus bu unsurları sayarken, öncelikle cümlelerin öğelerinden fiili vurgulamıştır, çünkü *soloecismusun* fiillerin cinsinde (aktif ya da pasif), zamanında, şahsında, kipinde ortaya çıktığını söylemiştir. Quintilianus Latince fiilde tekil ve çoğul olmak üzere iki, Yunancada ise *duikon* (çift) ile birlikte üç sayı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte kimilerinin, Latincede kaba bir söyleyiş tarzından kaçınarak fiilin son hecesini yumuşatmak amacıyla *scripsere* [scriperunt (yazdılar) yerine] ve *legere* [legerunt (okudular) yerine] şekillerini kullanarak, Latinceye de *duali* soktuğunu, ancak onların *dual* diye adlandırdıkları şeyin yalnızca çekim (son) ekiyle ilgili bir şey olduğunu, oysa Yunancada bunun fiilin tüm yapısını kapayan bir özellik olduğunu belirtmiştir. Quintilianus Latincede *dualın* bu şekilde kullanımına örnekler verdikten sonra, kendinin bu konuda Cicero'nun, *Orator* adlı eserindeki şu söylemini izlediğini belirtmiştir:

“*Scipsereye* itirazım yok; ama *scriperuntun* daha doğru olduğunu düşünüyorum”.⁴⁸

Tıpkı fiillerde olduğu gibi sözcüklerde ve isimlerde de cins, sayı ve özellikle de hal konusunda (bir *casusun* başka bir *casus* yerine kullanılması sonucu) *soloecismus* oluşmaktadır. Quintilianus bu gruba⁴⁹ sıfatlarda karşılaştırma, üstünlük derecelerinin kullanımında ve iyelik sıfatı yerine lakap ya da lakap yerine iyelik sıfatının kullanımında yapılan *soloecismusların* da eklenebileceğini yazmıştır.⁵⁰ Ayrıca, *soloecismus* nicelikle ilgili bir şey olduğu için, *magnum peculiolum* (büyük bir küçük servet) gibi deyişlerin de, sıradan bir isim kullanmak yerine küçültme ifadesi içeren bir isim kullanıldığı için, kimileri tarafından *soloecismus* olarak düşünüldüğünü, ancak kendinin, bunu bir *soloecismustan* çok küçültme sözcüğünün yanlış kullanımı olarak kabul ettiğini belirtmiştir. Zira burada yapılan hata anlamla ilgiliyken, *soloecismus*, sözcüklerin birbiriyle bağlantısıyla ilgili bir hatası olduğunu da vurgulamıştır.⁵¹

Fiil, kelime ve isimlerden sonra Quintilianus, *soloecismusun* ortaya çıktığı bir başka unsur olarak fiilimsilere değinerek, buradaki *soloecismusların*, isimlerde olduğu gibi hal ve cins, fiillerde olduğu gibi zaman ve hem isim

⁴⁶ Quintilianus, I, V, 38-39.

⁴⁷ Yazılı ve sözlü anlatımda ifadeye fazla kelime katarak yapılan sanata *pleonasmus*; gerekli bir sözcüğü yok sayarak yapılan sanata *elipsis*; iki sözcüğün yerlerini değiştirerek yapılan sanata *anastrophe* adının verildiği de Quintilianus'un açıklamaları arasında yer almıştır.

⁴⁸ Quintilianus, I, V, 42-44.

⁴⁹ O dönemde isimler ve sıfatlar ayrı gruplarda işlenmiyordu.

⁵⁰ Quintilianus, I, V, 45.

⁵¹ Quintilianus, I, V, 46.

hem de fiillerdeki gibi sayı konusunda oluştuğunu hatırlatmıştır. Son olarak da bu unsurlar arasında zamiri ekleyerek, zamirdeki *soloecismus*ların da cins, sayı ve hal bakımından ortaya çıktığını (kaynaklandığını) yazmıştır.⁵²

Quintilianus cümleyi oluşturan bu sözcük gruplarını (fiil, isim, fiilimsi, zamir) tek tek saydıktan sonra, bunun dışında *soloecismus*un cümlelerin öğeleri konusunda da sık sık yapıldığını belirtmiştir. Ona göre, bu sadece ismin gerektiği yerde fiil kullanmak, ya da zamirin gerektiği yerde zarf kullanmak gibi bir hata değildir. Quintilianus bu gruba örnek olarak, aynı türde, aynı anlama gelen, fakat cümlelerin gidişatına göre farklı yerlerde kullanılmaları gereken sözcükleri göstermiştir: “*an* da *aut* da bağlaçlardır, fakat “*hic aut ille sit?*” sorusunun kötü bir soru şekli olduğunu söylemiştir. Yazar açıklamalarına şöyle devam etmiştir:

“*ne* de *non* da zarflar, fakat *ne feceris* yerine *non feceris* diyen biri de aynı hatayı işlemiş olur, çünkü bu olumsuz örneklerden birinde reddetme, diğerinde ise yasaklama vardır. Daha ileri gidersek, hem *intro* hem *intus* yer gösteren zarflardır, fakat *eo intus* ve *intro sum* demek yine *soloecismus* olur.”⁵³

Quintilianus bu örnekleri verdikten sonra, buna benzer çok sayıda hatanın, zamir, ünlem ve örneklerin sözcüklerle bağlantıları sırasında da ortaya çıktığını vurgulamıştır. Buna karşın bazı sözcüklerin ise *soloecismus*un her özelliğini taşımalarına rağmen, yine de kullanımların hata sayılmadığını belirtmiştir; bu gruba örnek olarak da *tragoedia Thyestes* ya da *ludi Floralia* ve *Megalensia* gibi deyişleri örnek göstermiştir. Yazar, bu tür deyişlerin mecaz olarak kabul edilebileceğini ve bunlar çoğunlukla şairler tarafından kullanılsa da, hatiplerde de kabul edilebileceğini; ancak bilmeden kullanıldığında bunun da bir *soloecismus* olacağını belirterek bu konudaki bilgi ve düşüncelerini aktarmayı sonlandırmıştır.⁵⁴

Donatus ise, *barbarismus* gibi *soloecismus* hakkında da kısaca bilgiler verirken, bu iki dil yanlışları arasındaki farkı, *barbarismus*un tek bir sözcük üzerinde yapılan yazım ya da telafuz hatası olduğunu, *soloecismus*un ise bir sözcüğün(deyişin) diğer bir sözcükle(deyişle) uyumsuzluğundan kaynaklanan bir hata olduğunu vurgulayarak açıklamıştır ve *soloecismus*u iki gruba ayırarak incelemiştir.⁵⁵ Birincisi, cümlelerin öğelerindeki, diğeri ise cümledeki unsurların niceliklerindeki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Donatus, öğeler aracılığıyla oluşan uyumsuzlukları, bir sözcüğün yerine başka(hatalı) bir sözcük kullanmak olarak açıklamıştır. Öte yandan Donatus, “*torvumque repente clamat.*”⁵⁶ (aniden şiddetle bağırır.) cümlesinde yazarın, zarf

⁵² Quintilianus, I, V, 47.

⁵³ Quintilianus, I, V, 50.

⁵⁴ Quintilianus, I, V, 52-54.

⁵⁵ Donatus, *de soloecismo*, 2.

⁵⁶ Vergilius, *Aeneas* 7, 399.

kullanması gereken yerde isim kullandığını, yani *torve* demek yerine *torvus* sözcüğünü tercih ettiğini örnek göstermiştir. Benzer şekilde yazarın, “*Cui tantum de te licuit.*”⁵⁷ (Sana bu denli çok yüklenmeye kimin hakkı var?) ifadesini kullanırken *de*, *in* yerine *de* önekini tercih etmesinin de *soloecismus* olduğunu söylemiştir. Yazarın *soleocismus* için verdiği örnekler arasında şunlar da vardır: “*Apud amicum eo.*” (Arkadaşımın yanına gidiyorum.) ifadesinde ad yerine *apud* öneki; “*intro sum.*” (İçerideyim.) ifadesinde ise *intus* yerine *intro*; “*foris exeo.*” (Dışarı çıkıyorum.) ifadesinde ise *foras* yerine *foris* sözcüğü hatalı olarak kullanımı.

Donatus, cümlelerin öğelerinde yapılan hatalar üzerinde durduktan sonra, ikinci grup olarak değerlendirdiği, sözcüklerin diğer sözcüklerle bağlantısı sırasında karakteristikleri üzerindeki oluşabilecek uyumsuzluklara değinmiştir ve bu gruba çok sayıda örnek verilebileceğini belirtmiştir. Ardından da sırasıyla isim, cins, sayı, hal (*casus*), kip, anlam, zaman, şahıs, zarf, önek ve bağlaç konusunda (aracılığıyla) yapılan *soloecismus*lara örnekler vermiştir⁵⁸.

Donatus bu örnekleri tek tek açıkladıktan sonra, düz yazıda *soloecismus* denen şeyin, şiirde *schema* diye bilindiğini de anlatmadan geçmemiştir.

Sonuç olarak, Yunan döneminde Aristoteles’in dili doğru kullanmak için kendi zamanına dek belirlenmiş olan kurallara yenilerini kattığı kurallar, Roma döneminde gramer ve retorikçiler tarafından özenle uygulanmıştır. Quintilianus ve onun ardından gelen diğer gramerciler de *barbarismus*un tek bir kelimenin biçiminde ortaya çıktığını, yani biçimsel bir hata olduğunu, *soloecismus*un ise sözcüğün başka bir sözcükle bağlantısı sırasında oluştuğunu açıklamıştır. Her ne kadar bu dil hataları üzerinde yüzyıllar öncesinden beri çalışılıyor olsa da, günümüzde de aynı hatalar sürekli olarak tekrarlanmaktadır. Günlük hayatta biz bu hataların çoğunu görmezden ya da duymazdan geliyoruz, çoğunu da doğru kabul ediyoruz. Ancak hataya düşmeden, düzgün ve kurallara uygun bir biçimde konuşmak ya da yazmak isteyen biri bu kuralları mutlaka bilmeli, ayırt edebilmeli ve hataya düşmekten mümkün olduğunca sakınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy Ömer Asım, (2008) *Dil Yanlıları*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
Aristoteles, (2007) *Poetika*, çev. Samih Rifat, Remzi Kitapevi, İstanbul.
Aristoteles, (1995) *Retorik*, çev. Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
Platon, (1944) *Kratylos*, Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
Quintilianus, (1996), *Institutio oratoria*, Loeb Classical Library Harward

⁵⁷ Vergilius, *Aeneas* 6, 502.

⁵⁸ Donatus, *de soloecismo*, 2.

University Press, Cambridge.

Varro, (1999), *de Lingua Latina*, Loeb Classical Library, London.

Vergilius, *Aeneis*, çev. Türkan Uzel, Öteki Yayınevi, Ankara, 1998.

http://en.wikipedia.org/wiki/Aelius_Donatus



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

THE EFFECTS OF USING TASK-BASED LANGUAGE TEACHING ACTIVITIES ON STUDENTS' ATTITUDES AND VOCABULARY LEARNING THROUGH THE USE OF POETRY IN THE CLASSROOM*

Gülşah TIKIZ*

Assist. Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU¹

ABSTRACT

This study explores the theoretical background of Task-Based Learning and including 'poetry' as a literary genre for vocabulary teaching. Twelve poems by different poets were included in the study. Since universal themes and life experiences are explored in many poems, it is easy to arouse students' interest to get communicative language use from them in a naturalistic way. Specifically, this interest was aroused by employing different 'tasks' to involve students in meaning making process. Moreover, the university students included in this study were exposed to authentic language use and thus they met unusual combinations of usual syntax and it was found that, the usual syntax did not seem to apply their expectations about how individual words go with others. Pre-test post-test design with control group was used for the research. Task-based learning activities were applied in the intervention group including 16 students and the traditional method was carried out in the control group consisting of 15 students. The data was collected with Vocabulary Test and Attitude Scale towards Reading Poetry. SPSS packet programme was utilized in data analysis. Research results suggest that Task-Based teaching activities presented through poems have a significant effect on students' vocabulary learning. But the method was not found to be effective on students' attitudes towards reading poetry.

Key words: Task Based Teaching, Vocabulary Teaching, Attitude Towards Reading Poetry

¹ * This study is based on an MA. thesis completed in 2008 at Dokuz Eylul University, Turkey.

* Ins. Gülşah TIKIZ Dokuz Eylul University. E-mail: gulsah.tikiz@deu.edu.tr

* Assist. Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylul University. E-mail: feryal.cubukcu@deu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışma, Görev Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın teorik geçmişini ve kelime öğretimi için edebi bir tür olan şiiri araştırmaktadır. Çalışmada farklı şairler tarafından yazılmış on iki farklı şiir ele alınmıştır. Birçok şiirde evrensel temalar ve hayat deneyimleri keşfedildiği için, öğrencilerin derste ilgisini çekmek ve onların doğal bir şekilde dili kullanmalarını sağlamak kolaydır. Bu çalışmada öğrencileri süreç boyunca anlamı inşa etme sürecine dahil edebilmek için farklı 'görevlerle' dikkatleri çekilmiştir. Ayrıca, çalışmaya dahil olan üniversite öğrencileri gerçek anlamda dil kullanımına maruz kalmış ve bu yüzden normal sözdiziminin görülmedik kombinasyonlarıyla karşılaşmış ve bireysel sözcüklerin diğer sözcüklerle kullanılması konusunun beklentilerine uymayacağını görmüşlerdir. Bu araştırmada kontrol gruplu ön-test / son-test deseni kullanılmıştır. 16 kişiden oluşan deney grubuna Görev Tabanlı Öğrenme aktiviteleri uygulanmış, 15 kişiden oluşan deney grubuna da geleneksel metot uygulanmıştır. 'Kelime Testi' ve 'Şiir Okumaya Yönelik Tutum Testi' ile veri toplanmıştır. Veri çözümlenmesi aşamasında SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şiirlerle yapılan Görev-Tabanlı Öğrenme metodu aktivitelerinin öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu; öğrencilerin tutumları üzerinde ise belirgin bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Görev-Tabanlı Öğretim Metodu, Kelime Öğretimi, Şiir Okumaya Yönelik Tutum.

INTRODUCTION

Vocabulary is the heart of language teaching. However, learning is generally focused on mastery of content, with less emphasis on the development of skills and the nurturing of inquiring attitudes. Teaching vocabulary to students is all too often teacher centered, with the teacher focusing on giving out information about "what is known" or just translating an unknown word to teach it. Students are generally the receivers of information, and the teacher is the dispenser. Traditional education is more concerned with preparation for the next grade level and in-school success than with helping a student keep learning throughout life. The status of vocabulary seems to be changing recently as the notion of a word has been broadened to include lexical phrases and routines (Richards & Renandya, 2002) and it is suggested that these stages are of vital importance for communication and acquisition. It is also emphasized that dictionaries can lead learners to a false idea that vocabulary is a list of words, each with one or more meanings attached to them. Instead, it is asserted that words are related to each other in many ways and this way they can be remembered and stored by language learners. (Cook, 1991). Moreover, recently access to the large corpora has enabled the applied linguists to identify common patterns of collocations, word formation and metaphors recently and the idea that these patterns are of everyday utterances of speaker's lexical competence has been strengthened. Within this study, it is assumed that as learners learn new vocabulary in natural contexts through Task-Based learning, that is by employing this method on different poems, the learning

of new lexical items will be incidental and this will help students meet different words in different contexts and also they might have the chance to guess the meanings of new lexical items.

Task-Based Learning (TBL) refers to an approach based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching. Some of its proponents like it is a logical development of Communicative Language Teaching (CLT) as it draws on several principles that formed part of the CLT teaching movement (Willis, 1996). TBL is a flourishing method which can compensate for the weaknesses of the Communicative Language Teaching and which is seen as an alternative to it by researchers. (Klapper, 2003: 35-36). Actually, teachers have been using tasks for hundreds of years. Frequently, in the past, the task was a piece of translation often from a literary source. TBL has gained strength in the field as the conceptual basis is supported by a strong empirical tradition. (Nunan, 1991: 283).

In TBL, syllabus content and instructional processes are selected with reference to the communicative tasks which learners will (either actually or potentially) need to engage in outside the classroom and also with reference to theoretical and empirical insights into those social and psycholinguistic processes which facilitate language acquisition.” (Nunan, 1991: 279).

TBL has several important advantages over other methods in the field. In TBL, meaning precedes form as learners are free to use whatever language forms they wish to convey what they mean in order to fulfill the task goals (Willis, 1996). Thus, it is clear that TBL is goal oriented in nature as students are challenged with achieving a real outcome. TBL is not conformity-oriented but rather the aim is to make students practise the target language items to channel their attention towards meaningful language use. Tasks have a clear pedagogic relationship to real-world language needs. (Long & Crookes, 1991). Their use of language is purposeful and real. TBL simply means ‘learning by doing’ or ‘active learning’ in the field of education in general but it has certain specific implications singular to ELT / EFL. (Tilfarlıoğlu and Başaran, 2007: 138). Moreover, projects, group work, problem solving, workshops and constructivism are some other related instructional applications of TBL. Furthermore, in the context of task-based pedagogy, the learning outcome grows out of a fairly unpredictable interaction between the learner, the task and the task situation. (Kumaravadivelu, 1991). TBL is an approach which provides opportunities for the kinds of interaction which are thought to promote acquisition. (Ellis, 1999). Tasks are goal-oriented and that makes the learning process more efficient as there is more participation, more motivation and more enjoyment on the part of the learners. (Ur, 1996). On the other hand, TBL is linked to mainstream education by its close relationship to experiential learning. Experiential learning takes the learners’ immediate personal experiences as

the point of departure for the learning experience. Such a philosophy is linked to TBL on the grounds that students work cooperatively and enhance each other's learning by contributing their ideas, expressing their own opinions and feelings and this naturally results in negotiation of meaning which is largely absent in traditional teacher-fronted classrooms. (Nunan, 1991). Unlike a PPP approach, the students are free of language control within the body of this method. Secondly, in pre-task, task-cycle and post-task stages, students have the chance to use all their language resources rather than just practicing one pre-selected item. What is more, while students carry out tasks, they personalize the content as it is relevant to them. (McKinnon and Rigby, 2008). Moreover, the students will have a much more varied exposure to language with TBL as the interaction is meaningful and students work in pairs and groups. With TBL, they are exposed to a whole range of lexical phrases, collocations and patterns as well as language forms. As TBL is an offspring of CLT, it is a strong communicative approach where students spend a lot of time communicating naturally and purposefully.

Literature, too, may be very beneficial in teaching vocabulary to students along with TBL. Generally, it is assumed that literature is a difficult subject to study or even to teach. Teachers and critics sometimes make this stage more difficult by pretending as if literature was a special subject which only experts could understand; but nothing could be more misleading as great writers and poets write because they want to communicate with ordinary readers. (Marsh, 2001). Likewise, literature and in particular poetry has not been regarded as usual material for years. (Maley & Duff, 1989). The whole thrust of structuralist approach tended to exclude literature except in the form of simplified readers and the utilitarian bias of the communicative approach departed from anything which did not seem to have a practical purpose. All too often it has survived in a traditional mould which is no longer consonant with the rapid changes which have taken place in mainstream language teaching. The use of poetry in EFL classrooms stresses some advantages. Firstly, universality of poems is emphasized by suggesting that poetry is a familiar ground for all languages. Second, it is pointed out that certain kinds of teaching materials run the risk of being too serious or intent, and sometimes students lose motivation or interest if they are exposed to the structural properties of language in isolation. Third, poetry is thought to be motivating for learners as they discover hidden meanings. Fourth, learners are active while dealing with poetry; they act as active participants rather than spectators. (Maley & Duff, 1989: 8-12). Moreover, poetry will provide ambiguity in the classroom and thus lead to interaction as each person has different perceptions. Poetry also tends to stick in learners' minds in the form of certain phrases. Poetry allows for natural participation and they offer a complete context in compact form. In this study, the purpose is to seek answers to the following questions:

1. Does the study of TBL have a significant effect on students' vocabulary learning?

2. Does the study of TBL have a significant effect on students' attitudes after a treatment period in the study of poetry?

Sub- Problems

1. What effects does the study of poetry through TBL have on university students' attitudes?

2. What effects does the study of poetry through TBL have on university students' vocabulary learning?

3. What are the reactions of participants about the study of poetry through TBL in the classroom after a period of treatment?

METHODOLOGY

Participants

The sample of this study included the learners of Intermediate English preparatory courses at D.E.U. School of Foreign Languages. Thirty-one intermediate students in the School of Foreign Languages at Dokuz Eylül University participated in this study. When the study was carried out, they were studying in the spring term of the academic year, 2007-2008, in the School of Foreign Languages. The participants were randomly determined as the intervention group and the control group for the study.

INSTRUMENTS

Attitude Scale towards Reading Poetry

To assess the attitude of the subjects, an attitude scale, consisting of 14 items, was modified from Assist. Prof. Dr. Uğur Altunay's "Attitude Scale towards Learning English". Reliability analysis of the instrument revealed Cronbach-Alpha coefficients of 0.75 for the generation of the instrument.

Vocabulary Achievement Test

To assess the vocabulary knowledge of the subjects, different vocabulary achievement tests were examined to develop a test which evaluated students' vocabulary achievement. The reliability analysis of the instrument revealed Kuder-Richardson 20 (KR-20) coefficients of 0.72 for the generation of the instrument.

Procedure

Each treatment lasted 4 hours per week. Both intervention group and control group were taught by the same teacher, the researcher of this study, too. Pre-test was given to the students in usual lesson hours just before the treatment started. At the end of the treatment, students in both groups were given the post test to measure the learning of the target items after the treatment. In the control group presentation-practice-production model, a method which is traditional, was used as the usual model for vocabulary teaching at the School of Foreign Languages, for the control group. Task-based teaching according to Willis' framework (1996) was carried out in the intervention group. The pre-test scores of the learners were kept to make comparisons of post test scores of the learners.

Data Analysis

The data was analyzed with SPSS packet programme. Pre-test and post-test scores were submitted for statistical analysis for both in-group comparisons and between group comparisons to see if TBL method was an effective method or not in the learning of target lexical items. T-test was used within the body of this research.

The same procedure was carried out for the evaluation of the attitude scale scores of both groups. The significance level was set at .05.

RESULTS

The in-group comparisons of the vocabulary T-test results showed that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the intervention group, thus the alternative hypothesis is to be accepted as the $p < .05$. ($t = -2.38$, $p = 0.02$). However, the T-test results of the participants in the control group did not yield to a significant difference after 8 weeks' treatment period for the control group. ($t = 1.06$, $p = 0.29$).

Table 1: In-Group Comparisons of the Vocabulary Pre-test T-Test Results of the Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	54.53	11.89	2.38	0.02
CONTROL	15	50.60	18.39	1.06	0.29

Table 2: In-Group Comparisons of the Vocabulary Post-test T-Test Results of the Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	65.46	13.20	2.38	0.02
CONTROL	15	44.86	1.06	1.06	0.29

Thus the alternative hypothesis is to be accepted as the $p < 0.05$. It can be claimed that the treatment period which lasted 8 weeks was effective for the participants in the intervention group.

Table 3: Vocabulary Pre-Test T-Test Results of Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	54.53	11.89	0.69	0.49
CONTROL	15	50.60	18.39		

Table 4: Vocabulary Post-Test T-Test Results of Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	65.46	13.20	0.69	.00
CONTROL	15	44.86	9.72		

The second step was to run T-tests for the attitude scale. The in-group statistical analysis of the attitude test showed that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the intervention group for the attitude scale, thus the null hypothesis is to be accepted as the $p > 0.05$. ($t = 1.22$, $p = 0.23$). Likewise, there was not found to be a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. According the T-test results, the treatment carried out through 8 weeks did not have a significant effect on students' attitudes for the participants in the control group, either. ($p = 0.19$; thus $p > .05$). It can be

claimed that the treatment period did not lead to significant difference in participants' attitudes in both groups.

Table 5: Attitude Scale Pre-test T-Test Results of the Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	46.33	8.26	-1.22	0.23
CONTROL	15	49.40	5.12	-1.72	0.19

Table 6: Attitude Scale Post-Test T-Test Results of the Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	48.13	6.54	-1.22	0.23
CONTROL	15	44.60	6.86	-1.72	0.19

Finally, T-tests were run to analyze the scores of two groups. The results showed that there was not a significant difference between the attitude scale pre-test scores of the intervention group and the control group as $p > .05$. ($p = 0.23$).

Table 7: Attitude Scale Pre-Test T-Test Results of Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	46.33	8.26	-1.22	0.23
CONTROL	15	48.13	6.54		

For the attitude scale post-test scores of both groups an independent T-test was used to analyze the scores of two groups. The results showed that there was not a significant difference between the attitude scale post-test scores of both groups, either.

Table 8: Attitude Scale Post-Test T-Test Results of Intervention and the Control Group

Descriptive Statistics					
Group	N	Mean	Std. Deviation	t	p
INTERVENTION	15	48.13	6.54	1.44	0.16
CONTROL	15	44.60	6.86		

DISCUSSION

The results demonstrate that TBL instruction through poetry helped learners improve their knowledge of vocabulary after 8 weeks' treatment and it was found to be effective for the students in the intervention group. PPP approach, however, was not found to be effective for the teaching of vocabulary through poetry, and the decrease in the overall post-test means of students in the control group was found to be statistically coincidental, though. Moreover, the between group comparison results showed that after 8 weeks' treatment period the vocabulary post-test results of the intervention group were higher than those of the control group as p score was .00. It can be claimed that the treatment period was effective for the intervention group.

The pre-test / post-test scores of the attitude scale, which were carried out in both groups, showed that the treatment that lasted 8 weeks did not have a significant effect on students' attitudes in both groups. Both TBL and the PPP approach did not attribute positively to students' attitudes in in-group comparisons. This could be because of the fact that students in both groups are not accustomed to both the new method and use of poetry in the classroom. Furthermore, both the method and poetry imply classroom implications based on more questions than answers for students. Since the nature of poetry encourages in both the teacher and students an acceptance of ambiguity and uncertainty, students might have been confused because of the requirements of the methods used and the meaning making process which are something new for them. Even though the results of the T-tests are not significant, the students reported after the treatment period that they liked studying poetry and sharing their ideas with their peers freely. The importance of helping learners to live with the insecurity cannot be overestimated. On the other hand, the between group comparisons of the attitude scale results showed that treatment period was not effective for both groups being similar to their in-group comparisons.. There was not a significant difference in terms of their attitudes when the intervention and the control group were compared.

Obviously, it would be premature to relate the findings of this study to any type of vocabulary teaching pedagogy, given the limited number of participants who conformed to the researcher's criteria for sample selection. In this study, it was found that students learned better in the way which was meaningful for them. It can be claimed by depending on their reflections about the treatment period that they liked studying vocabulary via reading different poems. What is more, this study does not suggest that the PPP approach which has long been seen as the traditional method is ineffective. The results of the control group revealed that there was a decrease in the mean scores of the learners after a treatment period, but this decrease was found to be statistically coincidental, though. It could result from the fact that the students in both groups had the chance to study vocabulary in the form of poems for the first time in their educational settings. It is just suggested that teacher could allot more time to teach vocabulary via tasks, they could design syllabi and lesson plans in the light of Task-Based Instruction, including more communicative tasks because of the advantages offered.

REFERENCES

- Brown, H. D. (2001). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Longman / Pearson Education, New York: White Plains.
- Cook, V. (1991). **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Edward Arnold.
- Ellis, R. (2003). **Task Based Language Learning and Teaching**. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995). Interpretation Tasks for Grammar Teaching. **Tesol Quarterly** 29, 1: 87-105.
- Klapper, J. (2003). Taking Communication to Task? A Critical Review of Recent Trends in Language Teaching. **Language Learning Journal**. Summer, 27, pp. 33-42.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language Learning Tasks: Teacher Intention and Learner Interpretation. **ELT Journal**. Vol.45, pp. 98-107.
- Maley, A. & Duff, A. (1989). **The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, M. (2001). Teachers Teaching Teachers – from Sharing Information in the Hallways to Desktop Movies on the Internet. <http://www.computerlearning.org/articles/TTT.htm>. (22.11.2005 tarihinde erişilmiştir.)
- Nunan, D. (1991). **Language Teaching Methodology**. London : Prentice Hall.

- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (1999). Task-Based Interaction. **ELT Journal**. Vol. 53/3 (July), Oxford University Press.
- Tilfarlioglu, F. Y. & Başaran, S. (2007). Enhancing Reading Comprehension through Task-based Writing Activities: An Experimental Study. **Reading Matrix**. 7(3), pp. 134-152.
- Ur, P. (1996). **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow, U.K. Longman. Addison- Wesley.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

**XX. YÜZYIL BAŞI OSMANLI İMPARATORLUĞU EĞİTİM
SİSTEMİNDE FERİDE ÖĞRETMEN YA DA
“ÇALIKUŞU” NUN KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM
BECERİSİ**

Doç. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE
Arş. Gör. Nesrin TEKİN***

Abstract:

***INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF FERİDE, A
PRIMARY SCHOOL TEACHER OR “ÇALIKUŞU” IN THE EARLIER
20th CENTURY TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM***

The character of Reşat Nuri Güntekin's novel “Çalığıuşu”, Feride, a young girl from İstanbul, is a primary school teacher, was educated at Notre Dame de Sion, French highschool. The aim of this study is to examine her communication with the students and teachers in educational system in Anatolia in terms of theories of Intercultural communication skills.

In this paper, the phenomena of Intercultural awareness & Intercultural communication skills which are included in Common European Framework of Reference (CERCL, 2001) will be studied in the light of Intercultural education theories of Abdallah-Preceille & Porcher (1996) and Michael Byram (1992) along with the citations from the book mentioned.

Bildirimizin konusu Avrupa Birliği Konseyi bünyesinde hazırlanmış olan Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni (OBM 2001, CERCL 2001, Common European Framework of Reference 2001) temelli kültürlerarası eylem odaklı yaklaşım ışığı altında Reşat Nuri Güntekin'in *Çalığıuşu* adlı romanının kahramanı olan öğrenci ve sırasıyla öğretmen Feride ya da daha bilinen adıyla Çalığıuşu'nun kültürlerarası iletişim becerisini Meşrutiyet

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, sunatagildere@yahoo.fr.

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ntekin@gazi.edu.tr.

dönemi (1908-1918) Osmanlı eğitim sistemi içerisinde örneklerle incelemektedir.

Bilindiği gibi Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri veya Ortak Başvuru Metni kısaca OBM (2001) yabancı dil eğitim ve öğreniminde eylem odaklı yaklaşımın ışığı altında çok dillilik ve çok kültürlülük olgusunu benimseyerek, öğretilen ve öğrenilen hedef dil ve kültürün, öğrenenin ana dil ve kültüründen bağımsız olarak düşünülmeceğini geniş ölçüde vurgular (Ağıldere, 2009). OBM özellikle dil öğretimi/ öğrenimine yönelik hazırlanmış bir kaynak olarak düşünülse de, içerisinde yer alan eğitimsel yaklaşımlar yabancı dil dışındaki alanlara da ışık tutacak niteliktedir.

Söz konusu çalışmamızda, çok dilli (anadilinin dışında birden çok yabancı dil bilen anlamında kullanılmıştır) ve çok kültürlü olan Feride'yi romanda yer alan birçok kimliği arasından öğrenci ve öğretmen kimlikleri açısından ve daha önce de değindiğimiz gibi kültürlerarası iletişim becerisi yönünden irdelemeye çalışacağız.

Türk edebiyatının en çok okunan romanlarından olan Çalıkuşu'nu kısaca özetlemeye çalışırsak, öykü Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında geçer ve Feride adlı genç bir kızın teyzesinin oğlu Kamran'a karşı duyduğu ve karşılıksız olarak zannettiği bir aşk yüzünden Anadolu'da çeşitli köy ve kasabalarda öğretmenlik yapmaya karar vermesiyle başlar. Roman, Feride'nin öğretmenlik görevini yaptığı yerlerde yaşadığı olayları konu edinmekte, duygusal bir ilişkinin derin ve bir o kadar ince hislerini betimlemektedir. Bununla birlikte 20. y.y başı Osmanlı eğitim sistemi, kendisi de çok dilli ve kültürlü bir eğitimci olan yazar Güntekin'in kaleminden roman boyunca tüm çıplaklığıyla da gözler önüne serilmektedir.

1. Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni (2001) ışığı altında eğitimde kültürlerarası iletişim becerisi

Eğitimde kültürlerarası iletişim ve etkileşim konusunun uzmanlarından olan Porcher'nin kültür tanımı şöyledir: "Kültür, bireylerin bir topluma ait olduklarını vurgulayan ortak uygulamalar, bakış açıları, düşünce sisteminin bütünüdür. Paylaşılan bu miraslar bireylerin kimliklerinin bir bölümünü de oluşturmaktadırlar."(Porcher, 1995:55). Porcher söz konusu tanımının içerisine altı kültür başlığını eklemektedir, bunlar sırasıyla; cinsiyete dayalı kültür, nesillere dayalı kültür, mesleki kültür, bölgesel kültür, dinsel kültür ve yabancı kültürdür.

Bununla birlikte, bireyler, ait oldukları kültürün bilgi birikimini, çoğu zaman istem dışı olarak, aile, okul, mesleki ve toplumsal çevrelerinden edinmektedirler (Ağıldere, 2008:126).

OBM (2001), her öğrenciyi birer sosyal aktör/temsilci olarak kabul eder. Kısaca, " her birey, örtüşen sosyal gruplarla sürekli genişleyen boyutlarda ilişkiler kurar. Bu ilişkiler birleşerek kimlik kavramını ortaya koyar. (...) Kişinin ikinci bir dili veya yabancı dil ve kültürü öğrenmesi, kişinin kendi

anadilinde ve bu dile bağı olan kültürde yetkin olmasını engellemez. Ayrıca, bu yeni yetkinlik tümüyle eskisinden de ayrı tutulamaz. Öğrenen kişi basit bir biçimde birbirinden ayrı hareket ve iletişim yolları edinmez. Dil öğrenen çok dilli bir birey olur ve kültürlerarası farkındalık geliştirir. Dilbilimsel ve kültürel yetiler, her dil bakımından diğer bir dilin bilgisi sayesinde şekil değiştirir ve bu kültürlerarası farkındalık, beceriler ve teknik bilginin gelişimine yardımcı olur. Dilbilimsel ve kültürel yetiler bireyin daha zengin ve karmaşık bir kişilik geliştirmesini sağlar, ayrıca daha fazla dil öğrenebilme için kapasitesini artırır ve bireyi yeni kültürel deneyimler için daha açık hale getirir.” (OBM 2001 , MEB çev.2005)

Yukarıda tanımlanan kültürlerarası farkındalık, sadece yabancı bir kültüre yönelik değildir aynı zamanda, daha önce de adı geçen altı farklı kültür alt başlığını da kapsamaktadır.

Yine OBM’e göre öğrenen (öğrenci) ve öğretmenin (öğretmen) kültürlerarası farkındalık ve iletişim becerisi varoluşsal yetileriyle (existential competence/ savoir-être) yakından ilişkilidir.

Varoluşsal yetiler OBM’nin beşinci bölümünde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Romanın başkahramanı Feride’nin kültürlerarası farkındalık ve iletişim becerisi aşağıda tanımlanmış etkenlere doğrudan bağlıdır.

Bunlar sırasıyla;

1. tutumlar, örneğin;
 - yeni deneyimlere, diğer insanlara, fikirlere, toplumlara ve kültürlere açık ve ilgili olmak,
 - kendi kültürel bakış açısını kültürel değerler dizgesi ile bağıntısallaştırmaya isteklilik,
 - kültürel farklılıklar karşısında geleneksel tutumlardan uzak durma becerisi ve isteği.
2. güdüleme;
 - içsel/dışsal,
 - instrumental / bütünleyici (integrative)
 - bireyin iletişim kurma gereksinimi olan iletişimsel güdü
3. değerler, örneğin etik ve ahlâki.
4. inanışlar, örneğin; dini, ideolojik, felsefi
5. bilişsel tipler, örneğin;
 - uzlaşıcı / uzlaşmaz
 - bütüncül / çözümsel / bireşimsel
6. kişilik etmenleri, örneğin;
 - konuşkan / sessiz,
 - girişken / utangaç,
 - iyimser / kötümser,

- içe dönük / dışa dönük,
- uyumluluk / uyumsuzluk
- suçluluk duyma / aşırı suçluluk duyma / suçluluk duymama
- korkmama ya da utanmama
- katılık / esneklik
- açık görüşlülük / dar görüşlülük
- doğallık / öz denetleme
- zeka
- titizlik / dikkatsizlik
- ezberleme becerisi
- çalışkanlık / tembellik
- başarıma hırsına sahip olma / yoksun olma
- özbilince sahip olma / olmama
- kendi kendine yargı ve hareket becerisine sahip olma / olmama
- özgüven duyma / duymama
- kendini beğenme / beğenmeme

Tutum ve kişilik özellikleri dil kullanıcısının / öğrenenin sadece iletişimsel eylemlerdeki rollerini değil, aynı zamanda öğrenme becerilerini de büyük oranda etkiler. Hem tutumları hem de farkındalığı gerektiren “kültürlerarası kişiliğin” gelişmesi çoğu kişi tarafından başlı başına önemli bir eğitsel amaç olarak görülmektedir. (böl. 5.1.2.2 : 2001. MEB.çev 2005)

Söz konusu eğitsel amaç, romanın başkahramanı olan Feride kişiliğinde kendini tam anlamıyla göstermektedir. Aslında, bir anlamda Feride kişiliğinde çok kültürlü ve dilli olan Reşat Nuri Güntekin’in Fransız Saint-Joseph Lisesi’ndeki öğrenciliğinin ve yurdun çeşitli okullarındaki öğretmenlik deneyimlerinin izleri görülmektedir. Hiç kuşkusuz, yazarın küçük yaşlardan itibaren edindiği kültürlerarası iletişim becerisinin, UNESCO Türkiye temsilcisi ve Fransa nezdinde Türkiye kültür ataşesi olmasında payı büyüktür.

2. İstanbul Notre Dame de Sion Kız Lisesinden Kuşadası Mektebi başöğretmenliğine kültürlerarası bir yolculuk

Küçük yaşta annesini kaybeden Feride babasının da asker olması nedeniyle İstanbul’da bulunan Sörler Okulu, bir başka deyişle Notre Dame de Sion Kız lisesine yatılı olarak verilir. 19 y.y sonu Osmanlı İmparatorluğunda varlıklı Türk Müslüman ailelerin çocuklarını imparatorluğun hemen hemen her ilinde varlığını gösteren yabancı okullara öğrenim görmeleri için yatılı olarak vermeleri o günün koşullarına göre alışılmış bir durumdu. Nitekim, Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde İzmir Rüşdiyesinde okuyan H.Ziya Uşaklıgil, bir Türk

öğrencisi gözüyle, azınlık ve yabancı okullarının, dönemin Türk eğitim sisteminden ne kadar ileride olduğunu ve günün koşullarıyla uyumlu eğitim sistemlerinin doğal sonuçlarını şu cümlelerle özetlemektedir (Ağıldere, 2008:127):

"(...)[Yabancı okullarda okuyan] Bu gençler iş yapmak, para kazanmak, her an daha ileri gitmek için bir okuma sermayesi ile kuvvet almışlardı. Her şeyden önce pratik hayat için ne lazımsa onu öğrenmişlerdi: birkaç dili konuşur, yazarlardı. İktisat ve coğrafya bilgilerine katılan hesap kuvvetleriyle iş dünyasına atılmak onlar için pek kolaydı (...). (aktaran Akyüz, 204:225).

Ancak, çok küçük yaşlarda ailelerinden kopan Türk öğrenciler için yabancı bir okulda yatılı okumanın ruhsal sıkıntıları, ilerleyen yıllarda yavaş yavaş silinse de, ilk yıllarda kendini yoğun olarak göstermekteydi. Küçük Feride okulla ilgili ilk izlenimini "...büyük bir taş binanın kapısı önünde durduk. Burası, benim on sene kapalı kalacağım sör mektebiydi."(Güntekin: 21) olarak dile getirir. İlk izleniminde okulu büyük bir hapisaneye benzeten Feride aynı karamsar duyguları öğretmenlerine karşı beslemez. Feride'nin tüm roman boyunca sergilediği yabancılara karşı önyargısız ve "yeni deneyimlere, diğer insanlara, fikirlere, toplumlara ve kültürlere açık ve ilgili olmak" özelliği örnek 1'de açıkça betimlenmektedir.

Örnek 1:

Sörler mektebinde babası ile Feride'yi ilk karşılayan Sör Süperiyör olur ve Feride'nin, karşılaştığı bu ilk öğretmen üzerine izlenimler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

"(...) biraz sonra içeri giren siyahlı bir kadın bana doğru eğildi; başındaki beyaz başlığın uçları garip bir kuşun kanatları gibi saçlarıma sürünerek yakından yüzüme baktı ve yanaklarımı okşadı." (Güntekin:21).

"Bu sörler ya hakikaten melek gibi sabırlı insanlardı yahut da benim hoş bir tarafım vardı. Yoksa başka türlü benim kahrımı çekmek mümkün değildi." (Güntekin: 22).

"Hayatta kimse, galiba bu kadın [Sör Süperiyör] kadar beni sevmedi."(Güntekin: 24).

Romanın kahramanının ileride kendisine örnek olarak alacağı öğretmen kimliğinin kültürlerarası iletişim becerisi ve farkındalığı aslında Fransız lisesinde edindiği ve kendi ana kültüründen kopmadan farklı kültürlerle gösterilen hoşgörü kişiliğinde gizlidir.

Örnek 2:

Bitmez tükenmez yaramazlıkları nedeniyle kendisine bir öğretmeni tarafından "Çalığıuşu" lakabı takılan Feride öğretmenlerine çeşitli muziplikler yapmaktan geri kalmazdı:

“ (...) Sör Matild isminde ihtiyar ve son derece mutaassıp bir musiki hocamız vardı. O, mesela, duvardaki Meryem heykelinin önünde gözlerinde yaşlarla dua ederken, heykelin etrafında uçan sinekleri göstererek: “Ma Sör, aziz annemizi melekler ziyarete gelmiş!” gibi bir sözle en can alacak yerinden vururdum.” (Güntekin:25).

Romanda, öğrencinin Hıristiyan toplumuna değin dinsel motif ve inanışları ile ilgili muzipliklerine karşı gösterilen tepki ise, çocuğun anlayacağı dilde sabırla ve iyi niyetle okul müdürü bir başka deyişle, Sör Süperiyör tarafından yapılan açıklamalar olarak karşımıza çıkar. Çok küçük yaşta annesini ve babasını kaybeden Feride’ye Sör Süperiyör’ün kol kanat germesi, Feride’nin aynı sevgi ve sıcaklıkla Anadolu’da öğretmenlik yaptığı tüm okullardaki öğrencilerle din, dil, ırk, sınıf ve cinsiyet farkı gözetmeksizin kurduğu ilişkide kendini yoğun olarak gösterir.

Osmanlı İmparatorluğunda, özellikle de İstanbul ve İzmir gibi büyük ve ticari kentlerimizde Türk ailelerin kız çocuklarını gönderdikleri Notre Dame de Sion ve erkek çocuklarını gönderdikleri Saint Joseph gibi Fransız okullarının en önemli özellikleri ise dinsel tarafsızlıklarıydı. Nurettin Polavan’ın *Türkiye’de Yabancı Öğretim* adlı eserinde örneğin Saint-Joseph Lisesi için, Maurice Pernot’un bu okul hakkındaki görüşlerini şöyle aktarılmaktadır: “(...) Bu müessesenin bütün Osmanlı İmparatorluğu’nda olağanüstü bir şöhreti vardı. Müslümanlar tarafından gösterilen bu güven biraz da müessesede dini tarafsızlığa sıkı bir surette riayet olunmasından doğan teminat ile izah edilebilir (...)” (aktaran Haydaroğlu, 1990:118)

Feride öğretmenin, okulu bitirdiğinde, evlenmek üzere olduğu teyzesinin oğlu Kamrân ile yaşadığı hayal kırıklığı onu duygusal yaralarını sarmak için Anadolu’da öğretmenlik yapmaya iter, sırasıyla, B... (Bursa) Vilayetinin merkez rüştiyesine, daha sonra Zeyniler nahiyesinde Zeyniler mektebine, ardından B... (Bursa) Darülmuallimat’ına, Ç... (Çanakkale) Rüştiyesine, oradan İzmir’e gönderilir, ancak İzmir’de tayini bir süre çıkmadığından özel ders verir ve son olarak Kuşadası mektebine tayin olur.

Feride yazlarını teyzesinin Kozyatağı’ndaki konağında, kışlarını ise Notre Dame de Sion Lisesinde İstanbul’un üst sosyoekonomik ve kültürel tabakasına ait bireyleriyle kuşatılmış dar bir çevrede geçirmektedir. Sadece, kendi deyimiyle çocukluk anılarından “hayal meyal Arabistan’ı” hatırlıyordur (Güntekin: 127). Bu nedenle, Anadolu’yu ve öğretmenlik yapacağı okulu hayal ederken zihninde kulaktan dolma yüzeysel ve basmakalıp imgeler uçuşmaktadır.

Örnek 3:

“(...) kim bilir gideceğim yerler ne kadar güzeldir. Ben, Arabistan’ı hayal meyal biliyorum. Anadolu herhalde ondan çok daha güzeldir. Oradaki insanlar bize benzemezlermiş. Kendileri fakirmiş, fakat gönülleri öyle zengin, öyle zenginmiş ki, hiçbiri, değil bir fakir akraba çocuğuna, hatta düşmanına ettiği iyiliği başına kakmak müriüvetsizliğinde bulunmazmış. Küçük bir mektebim

olacak. Baştanbaşa çiçeklerle donatacağım. Çocuklarım, bir alay çocuğım olacak. Kendime "abla" dedirteceğim. Fakir olanlara, elimle siyah öntükler dikeceğim." (Güntekin:127).

Örnek 3'den anlaşılacağı gibi, Feride'nin dünya görüşü dizgesi içerisinde (connaissance du monde, cultural background) İstanbul dışındaki coğrafi bir yer ile ilgili, kendi yaşam deneyimlerinden elde edilmiş bölgeye değin bir kültürel bilgi birikimi yoktur. Dolayısıyla sosyal bir temsilci (acteur social) olan Feride kültürel iletişim becerisini, hayal ettiği coğrafi bölgede bizzat yaşayarak ve bölgesel kültür birikimini basmakalıp imgelerden arındırıp, kendi deneyimleriyle geliştirecektir.

Feride'nin Bursa'daki coğrafya ve resim öğretmenliğine atanması Bursa Maarif Müdürlüğünde türlü oyunlarla engellenir ve Maarif müdürü Feride'yi, yere göğe sığdıramadığı Zeyniler köyüne öğretmen olmaya ikna eder, ancak romanın bundan sonraki kısmında birey olarak Feride'nin kültürel farkındalığı ve iletişim becerisi, söz konusu kültürü (burada Anadolu) "kendi kültürel bakış açısını kültürel değerler dizgesi ile bağıntısallaştırmasıyla" (OBM 2001) büyük ölçüde gelişecek ve zenginleşecektir.

Örnek 4:

"Maarif Müdürü'nün sözleri üzerine şık bir Avrupa köyü gibi görmeye başladığım Zeyniler'e gelince, dağlar arasında kuş uçmaz, kervan geçmez bir yermiş! Bir seneden beri boş olduğu halde en düşkün muallimler bile oraya gitmeye yanaşmıyorlarmış." (Güntekin:164) (...) "İlk bakışta Zeyniler bana, yer yer dumanları tüten bir yangın harabesi gibi göründü." (Güntekin:174).

Feride'nin Zeyniler köyü okulu hakkındaki ilk izlenimleri ise şöyledir:

"Geldiğim ertesi sabahı derse başlamıştım. Bu ilk gün, hayatımın en umutluz bir günü olarak yaşayacaktır. Maarif Müdürü'nün, büyük fedakârlıklarla yenileştirdiği dershaneyi şimdi, sabahleyin, daha iyi gördüm. Burası, herhalde eski bir ahır olacaktı. Yalnız, altına tahta döşemişler, pencereleri genişleterek, cam çerçeve taktırmışlardı." (Güntekin:180).

Dershanelerde sıralar bir tarafa konulmuştur ve çocuklar yerde oturmaktadırlar:

Mektepte bulunan yaşlı, dindar Hatice Hanım: "-Çocuklar böyle yerlere oturmaya alışmışlardır. Minare gibi şeyin üstünde adamın zihnine ders girer mi?" diye söyler. (Güntekin:181).

Feride'nin ilk kez karşılaştığı öğrencileri üzerine izlenimleri:

"Zavallıların kıyafetleri öyle sefil ve perişandı ki, hemen hiçbirisinde çorap, potans yoktu. Başları, eski püskü bez parçalarıyla sınımsız kundaklanmış, çıplak

ayaklarındaki nalınları şakırdata şakırdata dershanenin kapısına kadar geliyorlar, orada nalınlarını çıkartarak yan yana diziliyorlardı." (Güntekin: 181)

Örnek 4'de Feride'nin Zeyniler köyü okulu ve öğrencileriyle ilgili ilk izlenimleri, 20.y.y. başı Meşrutiyet dönemi (1908-1918) Osmanlı İmparatorluğu'nda Anadolu köylerinin eğitim kurumlarının durumlarını çarpıcı bir biçimde özetlemektedir. Gerçekten de, Feride'nin Maarif müdürünün anlatımlarından sonra "şık bir Avrupa köyü" olarak algıladığı köy, bölgeye değin edindiği kendi öz kültürel gerçekliğinde ise "yer yer dumanları tüten bir yangın harabesi" betimlemesi ile bambaşka bir çehre ile karşımıza çıkmaktadır.

Meşrutiyet dönemi yazarlarından Abdullah Cevdet'in *Mektep Âlemi, Hayat Âlemi* başlıklı makalesinde aynı tarihsel dönemde sadece Anadolu'da değil İstanbul'da yer alan mahalle mekteplerinde de çocukların sıralara oturtulmadığı şu ifadelerle yer alır:

"[Abdullah Cevdet, sıraların neden kullanılmadığını sorunca hoca şu cevabı verir]: "Geçen sene Evkaf Nezareti bu sıraları gönderdi, efendileri (çocukları) oturttuk. Benim de bir sandalye üzerinde oturmam lazım geldi. Oturdum, bir türlü rahat edemedim. Ben yere oturdum, uşaklar (çocuklar) yukarıda kaldı, ben aşağıda kaldım. Onları iyi göremiyordum. Baktım olmayacak, onları da aşağıya indirdim." (aktaran Akyüz 2005:244)

Meşrutiyet döneminde, batı örneğine dayalı çağdaş eğitim sistemine geçişin temellerinin atıldığı göz önünde alındığında, "batı icadı" sıra ve sandalyelerin geleneksel mahalle mektebi hocası kültürel birikim ve yaşam deneyimi ile uyuşmadığı açıktır. O nedenle, yazar Güntekin daha önce de ifade ettiğimiz gibi eğitim odaklı gözlemleri ışığı altında kaleme aldığı Çalığışu adlı eserinde, Feride öğretmenin temsil ettiği çağdaş eğitim anlayışı ile Anadolu'nun çeşitli okullarında karşımıza çıkan hoca tiplmeleriyle geleneksel eğitim anlayışını kıyaslamaktadır.

Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* adlı eserinde de belirttiği gibi Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminin son yıllarında "yeni bir nesil yetiştirme" düşüncesi doğmuştur. Bu, "çocuğun" artık, geleneksel değerler dışında bir "birey" ve bir "vatandaş" olarak görülmeye ve algılanmaya başlanması demektir. Bu gelişme, Cumhuriyet döneminde tamamlanacaktır." (Akyüz, 2004: 242) "Birey" olarak görülmeye başlanan öğrenci için de yepyeni ve çağdaş bir öğretmen örneğine gereksinim duyulmaktaydı, işte Feride, söz konusu öğretmene örnek oluşturabilecek eğitimsel iletişim becerilerine sahip bir öğretmen olarak kurgulanmıştır.

Örnek 5:

"Bir şey pek tuhafıma gitmişti. Utana sıkıla yanıma gelen, gözlerini kapayarak el öpen, köylü gelini gibi nazlı ağızlarından bir kelime alınabilen bu çocuklar, kitaplarını açar açmaz dik bir sesle bağıra bağıra okuyorlardı.

-Her zaman böyle bağıra çağıra mı çalışırlar? Buna dayanılır mı? diye sordum.

-Elbette kızım ' Mektep bu. Keser vurmada ağaç yontulur mu? Ne kadar ses çıkarılırsa, ders o kadar zihinlerinde yer eder, diye cevap verdi. (Güntekin: 183).

Kendi aldığı eğitime bakınca Feride, büyük bir şaşkınlık yaşamıştır. Burada eski ve yeni (gelenekçi-yenilikçi) öğretim usullerini de görmekteyiz.

Feride'nin öğrencileri ile ilişkisi:

"İlk günlerde bütün gayretlerime rağmen çocuklarla başa çıkamıyordum... Nihayet, bu gürültüyü yavaş yavaş söndürmeye muvaffak oldum. Şimdi, sınıf daha sakin. Çocuklar yavaş yavaş söz anlamaya başlıyorlar... Onlara biraz hayat ve neşe de vermek istiyordum... Bu köyün evleri, sokakları, mezarları gibi çocuklarında da siyah bir neşesizlik var."(Güntekin: 187).

Ergin ve Birol'a göre eğitimde iletişimin en önemli noktalarından biri de, öğretmenlerde demokratik davranış biçiminin bulunması gerekliliğidir ve söz konusu davranış biçiminin yerleşmesi zorunluluğu ise iletişim sürecindeki taraflar (öğretmen-öğrenci) arası ilişkilerin "katılımcılık" esasına göre incelenmesini doğurmaktadır (Ergin,Birol, 2000: 32). Feride, gittiği her okulda öğrencileri derse katılmaları ve söz almaları için yüreklendirir, bu davranışı öğrenci merkezli çağdaş eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Batı eğitim sistemi ile geleneksel Osmanlı eğitim sistemi karşılaştırmalarına Bursa Darümaullimatı'nda bir başka deyişle Kız Öğretmen Okulu'nda rastlamaktayız.

Örnek 6:

[Müdür Recep Efendi] *"-Çık kızım, makamına bakalım!" diye hemen hemen zorla beni kürsüye çıkardıktan sonra, uzun bir nutuk verdi. Aman neler söylüyordu! Avrupalılar tıbbı, kimyayı, felekiyat ve riyaziyatı Araplardan aldıkları halde biz ne halt karıştırıp Avrupalılardan yeni bilgileri almıyoruz? Avrupalıların hazaini ilm-ü irfanına pâyzeni duhul olup gücün yettiği kadar ganimetler almak meşru bir çapul imiş. Bu çapul öyle topla, tüfekte olmaz, ancak Fransız diliyle olurmuş."* (Güntekin: 250).

Müdür efendi iyiden iyice coşmuştu. O maden gibi kulaklardan çınlayan sesiyle bağırarak beni gösteriyordu:

- *"O memalik-i irfanın anahtarları, na, şu parmak kadar kızın elindedir. Siz onun heybetine bakmayın, parmak kadar görürüm ama, içi cevherlidir. Maşallah. Sıkı yapışın, boğazına basın, ilmi ağzından alın, limon gibi sıkın ha..."*

O melun kakhaha nöbetlerinden birinin tutmak üzere olduğunu hissediyor, yerlere geçiyordum. Aman Yarabbi, rezil olacaktım! İlk defa doğrudan doğruya sınıfa bakmaya cesaret ettim. Onlar da gülüyordu. Böylece talebemle ilk bakışımız tatlı bir

tebessüm oldu. Öyle zannederim ki, bu bakış, bu gizli gülüş, o anda bizi birbirimize sevdirdi. (Güntekin:250).

Meşrutiyet dönemi eğitim sisteminin en temel sorunlarından birisi de, yetişmiş öğretmen özellikle de kadın öğretmen eksikliğiydi. Bu nedenle, romanda adı geçen Bursa Kız Öğretmen Okulu, Porcher'nin "cinsiyete değin kültür" kavramına anlamlı bir örnek oluşturmaktadır. Örnek 6'da yazar, çalıştığı kız öğretmen okullarında edindiği gözlemlere dayanarak, kız öğrencileri erkek öğrencilerden ayırt edici özellikleri (örneğin farklı beden dili kullanımı vb.) gözler önüne sermektedir. Yazarın üstünde durduğu yenilikçi eğitim anlayışının bir başka önemli unsuru ise, batı uygarlığının gelişmelerini yakından izleyebilmek için gerekli olan yabancı dil öğrenimidir. Gerçekten de, Porcher'nin kültür kavramının başlıklarından biri olan "yabancı kültür"ü yakından tanıyabilmek için söz konusu kültürün dilini bilmek, o kültürü dolaysız ve önyargılardan uzak olarak yakından tanıma olanağını beraberinde getirmektedir ki bu da kültürlerarası iletişim becerisini pekiştiren en temel öğedir.

Yenilikçi bir öğretmen olarak betimlenen Feride, atandığı Çanakkale rüştiyesinde eğitimde sınıf ayrımcılığına savaş açmış ve fırsat eşitliğini sonuna kadar savunan örnek bir eğitimci olarak karşımıza çıkar.

Örnek 7:

"Mektep talebeleri içinde on iki, on üç yaşlarında bir zengin paşa kızı var...Hastalar Tepesi'nin en güzel konağında oturur, her gün paşa babasının landosu ve koç boynuzu gibi palabıyıklı emir çavuşuyla mektebe gelir gider. Öyle sanıyorum ki, bu küçükhanım, bir şey öğrenmekten ziyade fakir arkadaşlarına, hatta hocalarına kurum satmak için mektebe geliyor. Hocalar, onun bin türlü kahrını, nazını çekmeyi vazife biliyorlar." (Güntekin: 288 (...)) "Fakir çocukların potinlerini bağlamak, çamurlarını temizlemekten çekinmediğim halde bu azametli küçük hanım efendiye hiç yüz vermiyorum" (Güntekin: 289)

Yukarıdaki son örneğimizden de anlaşılacağı gibi, Türk okuru tarafından daha çok duygusal bir eser olarak algılanan Çalığısu romanının arka planında Meşrutiyet döneminin geleneksel eğitim sisteminin getirdiği olumsuzluklar ile Feride öğretmen kişiliğinde temsil edilen çağdaş eğitim sisteminin karşılaştırması yer alır. İstanbullu yenilikçi Feride öğretmenin Anadolu'da gittiği her okulda gerek öğrenciler gerekse öğretmenlere karşı gösterdiği başarılı iletişim becerisi ile yeni kültür ve deneyimlere açık olma tutumu eğitimde eylem odaklı kültürlerarası iletişime örnek oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, tıpkı yarattığı Feride karakteri gibi kendisi de çok küçük yaşlardan itibaren Fransız Saint-Joseph Lisesinde yatılı olarak çok kültürlü bir ortamda yetişmiş yazar, eğitimci ve diplomat Reşat Nuri Güntekin'in, *Çalığısu* adlı romanında, eylem odaklı kültürlerarası eğitim

yaklaşım temelli Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metininin (2001) kuramsal kavramlarının en belirginlerinden olan kültürlerarası farkındalık ve iletişim becerisine örnek oluşturabilecek bir öğrenci ve öğretmen kimliğini romanının başkahramanında, günümüzden yaklaşık bir yüzyıl önce başarıyla kurguladığını ifade edebiliriz.

KAYNAKÇA:

Ağıldere,S, *Kültürlerarası iletişimde eylem odaklı yaklaşım: İstanbul Saint-Joseph Lisesinin Türk Öğrencileri (1870-1905)*, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:18, (2008), s:125-134.

Ağıldere,S, *Fıkralarla yabancı dil eğitim ve öğrenimi : Temel ile Marius el ele*, CAFT International Congress on comparative Literature and the Teaching of Literature and Language, Gazi Üniversitesi, 2009, Ankara.

Akyüz,Y, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004.

Avrupa Konseyi, *Ortak Başvuru Metni*, (yayımlanmamış çeviri) MEB, 2005.

Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001.

Ergin,A., Birol,C., *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

Haydaroğlu Polat, I. *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara,1990.

Geçgel, Hulusi, *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

Güntekin, Reşat Nuri, *Bütün Eserleri-I, Çalığışu*, İnkılap Yayınevi, İstanbul, (Tarih belirtilmemiş).

Porcher,L., *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris, 1995.

Place de la grammaire en classe du Français Langue Etrangère

Derya TORUÇ*

Gramer, yabancı dil Fransızca eğitim/öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dil ve eğitimin bir parçasıdır. İletişimsel yaklaşımda, gramer eğitiminin tartışılması, önemini azaltmaz, tersine gramer yine de Fransızca derslerinde üstü kapalı olarak verilir. Özellikle, bazıları gramerin varlığına karşı çıksalar bile, Yabancı Dil Fransızca Öğretimindeki katkısı göz ardı edilemez. Bu araştırma, gramerin Yabancı Dil Fransızca Eğitimindeki yerini vurgulamak ve de gramer derslerini daha etkin ve daha ilginç kılma yolları konusunda birkaç hatırlatımda bulunmaktadır. Grameri daha verimli hale getirmek için, tiyatro, şarkı, edebi ya da otantik metinler gibi çeşitli vasıtalara başvurulmalıdır. Gramerin diğer alanlardan yararlanması, dil kurallarının öğrenilmesini kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda öğrencilerin gramere karşı duyarlı olmalarını sağlar. Böylece, eğitmen öğrencilerin dikkatini genelde sıkıcı ve yararsız bulunan gramere odaklamalarına yardımcı olabilirler. Dil öğretiminde, gramer kurallarının uygulamaya geçirilmesi sorununa da değinmeyi amaçlıyoruz, zira gramer eğitim/öğretiminde oyun, tiyatro vs.. gibi çeşitli aktivitelerin kullanılması ister istemez öğrencileri, aralarında iletişime, yani kominikasyona yöneltir.

Anahtar kelimeler: Dilbilgisi(gramer), Yabancı Dil Fransızca Eğitim/öğretimi, gramer eğitimi, iletişim, tiyatro, oyun, edebi ve otantik metinler.

The Place of Grammar in Foreign Language Class

Grammar plays an important role in foreign language education/teaching. It is a part of the language and education, in other words, it is considered to be an indispensable component of the language. In communicative approach, the discussion related to the grammar teaching doesn't diminish its importance in French as a foreign language classroom. On the other hand, the grammar is still given implicitly in grammar courses. Especially, we shouldn't forget the contribution of the grammar to french language education/teaching even if there are some who oppose to its presence in French as a foreign language classroom. This research aims to focus on the place of the grammar in French language education/teaching and to find out more efficient ways to make grammar courses more interesting. That's why the teacher can or must address to various ways such as theatre, song, literary or authentic texts. To make reference to grammar in other areas not only simplifies the teaching of the language rules but it also raises the awareness of the students towards grammar. Thus, the teacher allows the students to pay their attention on grammar and this can be sometimes boring and futile. We aim to examine the

* Marmara Üniversitesi – İstanbul

problem of implementing the grammatical rules in language education. And addressing to game, theatre, or to various activities in grammar education/teaching encourages the students to interact.

Key Words: Grammar, foreign Languages Education/ teaching, grammar education, communications, theaters, games, literary and authentic texts.

La grammaire occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Elle fait partie du langage et de l'enseignement, en d'autres termes, elle est considérée comme un élément indispensable de la langue. Dans l'Approche Communicative, la mise en discussion de l'enseignement de la grammaire ne diminue pas son importance en classe du FLE. En revanche, la grammaire est encore implicitement donnée dans des cours de grammaire. Surtout, il ne faut pas oublier la contribution de la grammaire à l'enseignement/apprentissage du FLE, même si certains s'opposent à sa présence en classe du FLE.

Cette recherche a pour objet de mettre l'accent sur la place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE et aussi de mettre en relief les moyens de rendre plus dynamiques et plus intéressants les cours de grammaire. C'est pourquoi, l'enseignant peut s'adresser à de divers moyens comme le théâtre, la chanson, les textes littéraires ou authentiques. La référence de la grammaire à d'autres domaines ne facilite pas seulement l'apprentissage des règles de langue mais aussi la sensibilisation des étudiants à la grammaire. Ainsi, l'enseignant permet aux apprenants de focaliser leur attention sur la grammaire que l'on trouve de temps en temps ennuyeuse et futile.

Nous visons également à aborder la question de la mise en pratique des règles grammaticales dans l'apprentissage de la langue. Car, le recours au jeu, au théâtre ou à de diverses activités incite les étudiants à l'interaction.

Avant de passer à l'essentiel de notre sujet, nous allons essayer, dans cette recherche, de définir l'expression de "grammaire".

Différentes acceptions de la grammaire

Selon H.Besse et R.Porquier, « le mot grammaire contient plusieurs acceptions qui ont à la fois des points communs et différents. La grammaire peut être considérée comme "un ensemble de règles et de normes qui régissent le fonctionnement écrit et oral d'une langue". (Besse-Porquier:1984:10).

D'après une autre conception, la grammaire est prise pour un « principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. » (Germaine, C-Séguin, H : 1995 : 32). Dans l'autre acception du dictionnaire en question, elle concerne une "activité pédagogique qui vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, à l'art de parler et d'écrire correctement." (Besse, H et Porquier, R : 1991 :12).

Le terme “grammaire” emprunté au grec “gramma” représentait “l’art de tracer et d’arranger les lettres sur une surface. D’ailleurs, le mot “gramma” n’est d’autre que “figure ou lettre”. A l’heure actuelle, la grammaire est le reflet de la langue écrite et de l’orthographe. (Germaine, C/Séguin, H: 1995: 4)

Approche communicative et la grammaire

La forme grammaticale débute par « la méthode audio-orale dans les années 1940 et 1950 » (Ibid : 26). Avec l’approche communicative, la grammaire a cédé la place au sens, au message et à la communication. Dans les premières années de l’approche communicative, on excluait la grammaire, mais actuellement on croit à la nécessité des connaissances grammaticales. « On considère la grammaire comme un élément « indissociable de la langue. » (El Fitouri, I : 2003 : 26).

Les enseignants insistent sur le fait qu’elle est vraiment nécessaire en classe de langue pour enseigner le français. Ils ne peuvent pas s’empêcher de donner des règles de grammaire. D’autre part, il faut penser que les attitudes des étudiants en face de la grammaire sont très intéressantes et étonnantes: Les uns expriment à la fois leurs désirs d’apprendre la grammaire et leurs indifférences. D’où se révèle la dualité; c’est-à-dire le dilemme des apprenants. Les autres estiment qu’elle ne tient pas une place importante en classe de FLE. Les enseignants qui s’orientent vers l’approche communicative préfèrent les méthodes basant sur la communication. Selon eux, une langue ne peut être apprise qu’en communiquant. Autrement dit, ils estiment qu’il vaut mieux faire apprendre une langue étrangère aux étudiants non par l’intermédiaire de la grammaire, mais par l’intermédiaire des méthodes de l’approche communicative. Bien évidemment, il faut accepter que la grammaire n’est pas un but mais un moyen qui sert à communiquer dans l’enseignement /apprentissage du FLE. En vérité, elle doit « se mettre à la disposition de la compréhension et de la production » qui servent à la communication comme la théorie se met à la disposition de la pratique. (Charadeau, P : 1999 :1)

« De nos jours, la grammaire permet aux apprenants de comprendre et de s’exprimer à leur tour en situation. » (Rivenc, P : 1981 :339-351). Elle fait partie d’une « démarche d’apprentissage globale » (Germaine, C/ Séguin, H : 1998 : 25).

Pour savoir communiquer et mieux s’exprimer, on se sert plus ou moins de la grammaire ou des règles de grammaire, bien que certains en prétendent la futilité pour la communication.

Dans l’acquisition et la maîtrise d’une langue, il convient de bien saisir non seulement la connaissance lexicale et syntaxique mais aussi le savoir-faire des structures grammaticales; en d’autres termes, il importe de mettre en pratique les règles de langue dans la vie quotidienne.

Importance de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Il vaut mieux se demander sur la manière dont la grammaire joue sur l'acquisition/ apprentissage d'une L2 et même L1 que de chercher la réponse à la question suivante:

«Peut-on parler de l'influence de la grammaire sur l'acquisition apprentissage d'une langue? La présence des valeurs grammaticales est un besoin indispensable pour les apprenants visant à apprendre une autre langue que la langue maternelle.

Il est indéniable qu'elle influence à la fois d'une manière directe et indirecte l'acquisition /apprentissage d'une L2. « Dans le rôle direct de la grammaire, les apprenants s'efforcent d'apprendre une L2 à l'exemple d'une L1 comme s'ils apprenaient pour la première fois.

Quant au rôle indirect de la grammaire, l'apprentissage se réalise par le fait que l'apprenant connaît déjà dans sa langue maternelle ». (Germaine, C/ Séguin, H Ibid : 1998 : 101).

« L'âge de l'apprenant est un facteur qui influence plus ou moins l'emploi de la grammaire dans l'acquisition/apprentissage d'une langue. Le rôle d'environnement dans l'apprentissage d'une langue devient plutôt réduit dans celui de la grammaire faisant partie d'une langue » (Ibid : 43). Le message que la langue contient est crucial par rapport aux aspects formels, c'est-à-dire aux éléments grammaticaux. Comme le lexique, les structures syntaxiques, dans un programme de langue, « l'apprentissage de la grammaire dépend des objectifs du cours, des caractéristiques des apprenants et du milieu d'enseignement » (Ibid). Car, tous ces facteurs peuvent faciliter directement ou indirectement l'apprentissage de la grammaire, ou bien, au contraire, ils permettent aux apprenants de s'en éloigner. Le style d'apprentissage des apprenants montre également l'importance de l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Certains apprenants considèrent la grammaire pour ainsi dire comme une soupape, comme une assurance de vie, en d'autres termes, elle dispose d'une caractéristique sécurisante pour eux. A l'aide de la grammaire, ils s'efforcent de compenser leur manque dans la compréhension orale et la maîtrise de langue étrangère. La grammaire permet aux apprenants d'avoir confiance en eux-mêmes et d'être plus motivés.

En général, la grammaire est considérée comme un cours ennuyeux par les apprenants. Les recherches montrent que « l'enseignant de langue peut utiliser certaines méthodes pour rendre la grammaire plus utile et plus intéressante pour les apprenants: Il peut faire des explications en "simplifiant" (Germaine, C-Séguin, H : 1998 :163). L'enseignant peut faire des commentaires d'ordre pédagogique en vue d'expliquer l'emploi de la forme grammaticale.

L'enseignement de la grammaire permet aux apprenants de bien parler et de bien écrire de manière correcte et de les sensibiliser aux différences linguistiques et culturelles, et également de mieux prendre conscience de la langue. Elles servent à développer l'intelligence des apprenants. Il existe plusieurs techniques pédagogiques visant à la sensibilisation des apprenants, à l'acquisition/apprentissage de la grammaire. Ces techniques leur permettent de s'orienter davantage vers la grammaire et de mieux comprendre l'importance de cette dernière. Ainsi, les enseignants « recourent à de diverses ressources :

- Les activités orientées socialement comme « saynètes, jeux de rôles,..etc »
- Objets comme « images, réalias, graphiques ».
- Objets linguistiques et activités comme « chansons, histoires » (Celce-Murcia et Hilles : 1988 :13).

Afin de dynamiser la classe de français langue étrangère et de rendre l'enseignement de la grammaire plus intéressant et plus efficace, on peut se servir du dialogue et du jeu.

En général, les apprenants de langue étrangère se plaignent souvent qu'ils ne sachent pas pratiquer les règles de grammaire déjà apprises en classe de langue.

Le théâtre est l'un des moyens les plus attirants et les plus amusants pour les apprenants tant que pour les enseignants dans l'apprentissage de langue. Ce moyen peut être approprié particulièrement aux apprenants de « niveau intermédiaire et avancé » (Hinglais, S : 2003 :81). A la différence des exercices de grammaire traditionnels, les documents riches de dialogues permettent de sensibiliser les étudiants à l'enseignement/apprentissage de la grammaire, propice à l'approche communicative. On peut donner « comme exemple un texte littéraire dialogué sous forme d'une petite pièce de théâtre, tiré de l'article intitulé « Enseigner la grammaire par le théâtre de Sylvain Hinglais. »(Ibid)

SEDUCTION

Les deux personnages se trouvent dans une queue et attendent. Belhomme se trouve derrière Minette.

- 1. MINETTE, se retournant vers Belhomme : Dites, vous êtes plutôt collant.**
- 2. BELHOMME : Désolé, on me pousse derrière...J'ai beau essayer de résister, je me retrouve le nez dans vos cheveux malgré moi.**
- 3. MINETTE : Ça vous déplaît ?**
- 4. BELHOMME : Au contraire, j'apprécie beaucoup votre parfum, bien que je sois enrhumé. (Il se mouche)**
- 5. MINETTE, agacée : Je ne mets pas de parfums.**

6. BELHOMME, essayant d'être charmant : un peu de toilette toutefois ?

7. MINETTE, indifférente : Peut-être, encore que j'oublie d'en mettre, la plupart du temps.

8. BELHOMME : Vous avez bien choisi, quoique je ne m'y connaisse pas vraiment...

9. MINETTE : C'est mon Jules qui m'offre ce genre de truc, sans que je lui demande rien.

Dans le petit dialogue ci-dessus, on aborde les concessions. Tout d'abord, on peut faire faire aux apprenants « une lecture individuelle à voix basse. Cela leur permet de discuter et d'expliquer le vocabulaire tous ensemble. On peut faire lire ce texte à haute voix, en petits groupes, avec gestes et intonations. A partir de ce dialogue, on fait repérer les concessions commençant par une conjonction, un adverbe, une préposition...etc et les conjonctions suivies du subjonctif (bien que).

D'autre part, les enseignants peuvent demander aux apprenants de souligner les tournures argotiques et les expressions recherchées indiquant les concessions » (Ibid : 82).

Le fait de faire jouer ce texte en classe de langue renforce à la fois la motivation des apprenants et leur concentration sur le sujet traité; c'est-à-dire, sur les concessions.

« L'enseignement de la grammaire par le théâtre permet aux apprenants de mettre en pratique les connaissances théoriques. La lecture et la représentation du jeu théâtral qui se font, de manière ludique, aident les apprenants à développer les intonations, la phonétique et les rythmes concernant le texte, à assimiler la syntaxe et le vocabulaire.» (Ibid: 81-82).

L'enseignement de la grammaire par le jeu ou par d'autres activités est un des moyens de l'enseignement implicite. C'est le moyen d'« enseigner la grammaire d'une façon implicite. L'apprenant apprend donc une langue en communiquant « Dans ce genre d'exercice, l'apprenant n'apprend pas les règles de grammaire par cœur. Celles-ci restent implicites et inconscientes pour l'apprenant. Il convient donc que l'enseignant guide les étudiants à trouver les règles par l'intermédiaire des activités intéressantes ». (Besse et Porquier : 1984 :81).

D'ailleurs, l'approche communicative représente pour ainsi dire le passage de l'enseignement explicite à l'enseignement implicite.

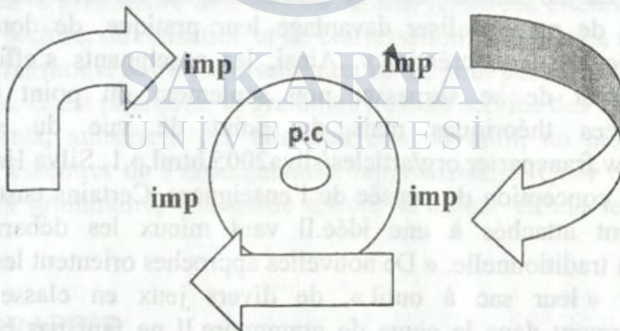
Dans un autre exemple, les contes traditionnels (le Petit Chaperon Rouge, Aladin ou la lampe merveilleuse, Boucle d'Or et les Trois Ours...etc) ou les

histoires imaginaires sont des activités amusantes auxquelles je m'adresse de temps en temps dans le but de montrer aux étudiants de première année (Université de Marmara, Didactique du FLE) les temps passés comme l'imparfait/passé composé et les temps mettant en rapport les actions. Ainsi, les apprenants apprennent en même temps le passé, la concordance de temps et les relations temporelles en fonction d'une approche implicite. Les adverbes permettent aussi aux étudiants de faire découvrir la différence entre les temps passés (P.c /imparfait) par l'intermédiaire des contes. L'enseignant trace d'abord un petit cercle par terre, puis un grand cercle englobant l'autre. Le petit cercle peut symboliser l'imparfait-action qui dure dans le passé-le grand cercle le Passé composé-action accomplie dans la période passée. L'enseignant donne aux étudiants 3 ou 4 contes dont les verbes sont au présent de l'indicatif.

Il leur demande de raconter ces contes au passé en conjuguant les verbes à l'imparfait et au P.C. en fonction de la concordance de temps. Chaque étudiant commence à marcher, à se déplacer, à circuler quand il raconte le conte choisi à l'imparfait. Il passe à l'autre cercle et s'arrête lorsqu'il s'agit d'une action terminée. Toutes les fois qu'il utilise l'imparfait, on voit le déplacement de l'étudiant dans un autre cercle. L'enseignant peut demander aux étudiants de construire une histoire toute différente en mélangeant quelques-unes. Ainsi, le même jeu continue avec la participation de toute la classe.

Cette activité incite également les étudiants à l'interaction. Cette activité peut montrer avec le schéma

ci-dessous:



Les effets positifs des activités sur l'enseignement de la grammaire:

La compétence grammaticale fait partie de la communication. Les activités comme la chanson, le théâtre, le poème etc. servent à acquérir une compétence de communication. D'ailleurs, l'approche communicative donne accès à ce type d'enseignement implicite.

Ainsi, les apprenants ont l'occasion de découvrir le savoir grammatical à partir d'activités techniques. Les connaissances directement données aux apprenants font disparaître le pouvoir de créer et de penser. Ils ne savent pas

mettre en pratique des connaissances encombrées, enregistrées dans la mémoire. Pour les empêcher de se comporter comme un robot et de les éloigner de la passivité, il convient donc de diversifier les activités de grammaire développant la créativité des apprenants. C'est grâce à des activités que les apprenants peuvent être plus motivés dans le cours de grammaire. Ainsi tout cela suscite chez eux un grand intérêt pour l'enseignement /apprentissage du FLE dont le plus important est que la grammaire n'est pas un but mais un moyen, un outil qui aide les apprenants à marcher vers l'objectif. D'où se révèle l'importance de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Si le ciment et le fer constituent le fondement ou pivot d'une construction, la grammaire fait partie de l'enseignement de langues étrangères. Lorsqu'on ne met pas les substances variées permettant de durcir et de consolider une construction comme le ciment et le fer, celle-ci risque de s'effondrer tôt ou tard. Sans avoir des connaissances grammaticales, il est très difficile d'atteindre à la perfection en langue française et de résoudre tous les problèmes langagiers. Bien évidemment, la langue peut être acquise par une impulsion naturelle. Mais, il convient tout de même de préciser que la grammaire est un élément crucial qui aide les apprenants à mieux apprendre une langue étrangère, à se perfectionner au sens propre du mot et aussi de les guider tout au long de leur vie.

Je voudrais vous donner quelques bribes de propositions à ce propos: A mon sens, ce qui est important dans l'enseignement/apprentissage de langues, surtout du FLE, c'est de « former les enseignants à propos de l'utilisation consciente du jeu dans le cours de grammaire, car les diverses activités leur permettent de personnaliser davantage leur pratique, de donner accès à l'imagination et à la création ». Ainsi, les enseignants s'efforcent de se développer et de se surpasser non seulement du point de vue des connaissances théoriques mais du point de vue du savoir-faire » (<http://www.franparler.org/articles/silva2005.html>, p. 1, Silva Haydée). Il faut changer la conception de pensée de l'enseignant. Certains enseignants sont aveuglément attachés à une idée. Il vaut mieux les débarrasser de la conception traditionnelle. « De nouvelles approches orientent les enseignants à enrichir « leur sac à outil », de divers jeux en classe de langue, particulièrement dans le cours de grammaire. Il ne faut pas considérer les activités comme de simples passe-temps » (Ibid: 1)

C'est par l'intermédiaire des activités que les enseignants mettent l'accent sur la communication et l'enseignement centré sur l'apprenant. Ainsi, la grammaire devient plus intéressante et plus amusante. Il est évident que la grammaire accompagnée de jeux et de diverses activités favorables aux enfants et aux jeunes adolescents ou adultes facilitent l'enseignement/apprentissage de langue et sert à l'objectif essentiel: être capable de communiquer. Elle permet aux apprenants de se demander

pourquoi et comment. Autrement dit; les étudiants apprennent à juger, à comparer et à évaluer en trouvant les points convergent et divergent. Tout cela les aide à développer leur autonomie. Ils sont capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme.

L'enseignant doit prendre en compte les besoins, les intérêts, les âges et les niveaux des étudiants. Les activités planifiées pour le cours de grammaire doivent satisfaire à leurs attentes et être convenables au contenu du cours en question. Sinon, il est impossible que toutes ces activités servent au développement langagier des étudiants. Pour la grammaire, l'enseignant doit créer une atmosphère propice au jeu en tant qu'outil pédagogique. Il est aussi utile de « repérer quels sont les types de jeux que l'on préfère » dans le cours de grammaire pour qu'on fasse un enseignement /apprentissage plus fructueux et plus dynamique. (Ibid). En classe de langue, la grammaire doit être enseignée selon l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. L'enseignant met l'apprenant au centre du cours pour qu'il puisse communiquer plus aisément avec ses compagnons de classe et l'enseignant lui-même est décentralisé, en un sens; il préfère s'éloigner du centre pour céder la place à l'interaction. Il leur permet de faire des erreurs en faisant des activités de grammaire par ou sans jeu. Il n'intervient à sa parole qu'à condition que l'apprenant lui demande de l'aide et que la communication soit interrompue.

L'enseignant et l'apprenant doivent être ouverts à toute sorte de développement et aux innovations pour que le cours de grammaire puisse être efficace, active et en quelque sorte un guide. En conséquence, il est hors de doute que la grammaire doit être également renforcée et enrichie par des activités de lecture, de rédaction et de conversation. Au fur et à mesure qu'il n y a pas d'harmonie entre les disciplines, on ne peut pas atteindre l'objectif et la réussite. C'est pourquoi, la grammaire est au service des enseignants et des apprenants, autrement dit, elle doit être un util, un moyen qui les conduit à l'essentiel de l'enseignement /apprentissage. Quoi qu'on dise à propos de la grammaire, elle garde encore sa valeur en classe de langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

Besse, H, 1989, *Quelle Grammaire pour pour quel enseignement? Pré (conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde et étrangère: Triangle*, 8.

Besse, H/Porquier, R,1984, "Grammaires et Didactiques des Langues", Paris: Hatier-Crédif.

Celce-Murcia et Hilles,1988, "Techniques and Resources in Teaching Grammar, Oxford: Oxford University Press.

Charadeau, P,1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette.

Germaine, C/Séguin, H, 1998, Le point sur la grammaire en didactique des langues, Canada, CEC: CLE International.

Robert, P/ Débove, J-R/Rey, A,(dir), 2003, Le Petit Robert Dictionnaire de la Langue Française, Paris: VUEF.

SITES INTERNET

Consulté le 06.07.2007 <http://www.francparler.org/articles/silva2005.html>

Consulté le 09.03.2009 <http://www.2005.lang.osaka-u.ac.jp/>

~Benoit/fle/conferences/charadeau.htm

REVUE

Rivenc, P,(1982),“Et la grammaire dans tout cela?”in Revue de Phonétique appliquée,RPA, n 61

Hinglais, S/Cosma,I.D,Juillet-Août 2003, « Enseigner la grammaire par le théâtre » in Le Français dans le Monde”, Paris, No 328: CLE International,



**SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ**

IDEOLOGY IN CHILDREN LITERATURE: OVERT AND COVERT

Dilek TÜFEKÇİ CAN*

ABSTRACT

As in other genres of literature the children literature has its own systems, codes and narrative norms. The children language with its definition, connotation and implication and visual presentation having a system of signification - what is commonly referred to as discourse - is endemically and pervasively imbued with ideology through real author, implied author, narrator, narratee, implied reader and real reader. Even though one of the important effects of ideology is to make us unaware of the contradictions in how we see and understand ourselves and 'Others', the ideology has long been veiling itself from the written text in children literature. Although the specific discourse of narrative fiction appears to have been produced for children aged between infancy and early adolescence, this is not the case in recent times. The discourses of children fiction are pervaded by ideological suppositions and implications, sometimes obtrusively and sometimes invisibly. Writing for children has long been considered as a purposeful act whose intention is to foster a positive perception of some socio-cultural values in the child reader - an assumption which is also shared by author and audience. Is it still the same? This paper attempts to lift the veil of secrecy especially in ideological narratives in children literature.

KEY WORDS: *children literature, ideology, implied author, implied reader*

"The child-development point of view begins with the recognition of the uniqueness of childhood. Children are not miniature adults but individuals with their own rights, needs, interests, and capacities. This concept suggests a need for literature that captures the wonders, humour and disappointments of childhood."

HUCK

*Lecturer&PhD candidate. Balikesir University, Necatibey Education Faculty, English Language Teaching Department, Balikesir, Turkey,tufekci@balikesir.edu.tr.

Introduction: Children Literature

Children literature has always been regarded as a controversial issue about whether it is a literary genre or not since the beginnings of seventeenth century, representing an important milestone in its history. The debates on the subject seem as if it is not over yet. Still, while some of the critics have fervently considered children literature as a literary genre, some of the others have ignored even its presence.

It must be admitted that children literature has undergone a remarkable change as a consequence of literary criticism and social structure; the works are now more literary and artistically more elaborate. Besides, it is a widespread belief that children literature has gone through some very specific stages in nearly all countries and language areas. That is to say, the emergence and the development of children literature as a new genre, to some degree are identical in its historical context: Firstly, existing adult literature as well as folktales, myths and fables, is adapted in relation to the accepted and dominating views on child upbringing. As a result the earliest children's literature was based on traditional materials in which the texts were overtly didactic. Next, didactic and educational stories were written merely for children. Then, children literature system began to detach itself from the adult system and even isolate itself from all of the other genres. Then, the conception of detachment and isolation trigger the introduction of contemporary children literature. The writers for children literature are currently introducing new and daring themes by inserting new narrative techniques into the texts; and thus bringing children's literature closer to modern. Therefore, modern children literature is actually the creation of the nineteenth century's phenomenon.

There have been various definitions on children literature. The disparities between these definitions are problematic to children literature criticism. Since the purpose of this paper is limited to the aspects of ideology in children literature, attention will be focused primarily on the overt and covert implications rather than manifold definitions on children literature.

Then, what are the general characteristics of children literature? What makes a piece of literary text for children but adult? Children literature differs from adult literature in some aspects; Golden voices a commonly held view that children literature "does not generally reflect extensive use of stream of consciousness, complex time shifts, dense symbolism, themes of passion or a profusion of figurative language devices, among other features. Central characters are often either children or animals with human (often childlike)

characteristics. Events are experienced and viewed from the child character's perspective in many works."¹

In order to give as clear a picture as possible, it has been thought best to elucidate the characteristics of children literature further; as Myles McDowell emphasizes "Children books are generally shorter; they tend to favour an active rather than a passive treatment, with dialogue and incident rather than description and introspection; child protagonists are the rule; conventions are much used; the story develops within a clear-cut moral schematism which much adult fiction ignores; children's books tend to be optimistic rather than depressive; language is child-oriented; plots are of distinctive order, probability is often disregarded; and one could go on endlessly talking of magic, and fantasy, and simplicity, and adventure."²

Ideology: Children Literature

In the late twentieth century the most important discourses are the ones that surround not only literature in general terms but also children literature was interestingly enough ideology. Thus, the concern on ideology in children literature leads to expand the discussions among critics.

Ideology, as defined a "systematic scheme of ideas, usually relating to politics or society, or to the conduct of a class or group, and regarded as justifying actions, especially one that is held implicitly or adopted as a whole and maintained regardless of the course of the events"³ has long been put into practice in children literature. For the reason that, if good children books are regarded as good, as John Glazer and Gurney Williams emphasize: for they have "strong materials – good plots, rich settings, well-developed characters, important themes, and artistic styles ..., bold and imaginative language",⁴ then it would not be objectionable to assert that ideology is inserted into them.

As stated by Perry Nodelman, ideology "consist(ing) of the ideas that support and empower particular segments of society, inevitably at the expense of other segments"⁵ has always been a matter of politics. It is a problematic notion which usually refers to all assumptions, reflections, and discussions of social and cultural values, because of its overt or covert remarks. As seen if ideology itself is a problematic notion then is ideological

¹ Joanne M. Golden, *The Narrative Symbol in Childhood Literature: Explorations in the Constructions of Texts*, Mouton de Gruyter, New York, 1990, p. 13.

² Karin Lesnik – Oberstein, *Essentials: What is Children's literature? What is Childhood? Understanding Children's Literature, Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, ed. Peter Hunt, Routledge, London, 1999, p. 23.

³ Peter Hollindale, *Ideology and the Children's Books*, Peter Hunt (ed), *Literature for Children, Contemporary Criticism*, Routledge, London, 1992, p. 19.

⁴ *ibid.*, p. 22.

⁵ Perry Nodelman, *The Pleasures of Children's Literature*, Longman, USA, 1996, p. 68.

language. Equally, V. N. Volosinov states that all language is essentially ideological in his work entitled *Marxism and the Philosophy of Language*. For him all sign systems, including the language do not merely have denotative features but ideological ones.⁶ In Marxist terms, the notion of ideology is an indispensable part of economic base and power.

As understood from these very concise remarks of the critics, ideology is inserted into nearly all texts. To my surprise, even as adults we are not always conscious of the ideologies that affect us. Namely, we are not always conscious that they are actually ideologies. I daresay, reading for its own sake and reading for the sake of something else differentiates from each other. Predictably, the primacy of pleasure may be the child's end goal but this is not the case for adult's readings.

It is obvious that "like other writers, authors of children's books are inescapably influenced by their views and assumptions when selecting what goes into the work (and what does not), when developing plot and character, determining the nature of conflicts and their resolutions, casting and depicting heroes and villains, evoking readers' emotional responses, eliciting readers' judgments, finding ways to illustrate their themes, and pointing morals. The books thus express their authors' personal ideologies (whether consciously or unconsciously, openly or indirectly)."⁷ The main reason for pervasive ideology in children literature as Barrie Thorne noted is that "our understanding of children tends to be filtered through adult perspectives and interest."⁸

As for the ideology in children literature, it is commonly accepted that children literature richly furnishes a child's mind with the symbols, literary elements, patterns, possibilities and impossibilities of either actual or fantastic world. In addition to that the books on children literature sometimes serve as a social propaganda in order to reveal the problems of the society. Therefore the authors sometimes prefer weaving implicit and explicit themes into their works. Irrespective of what the critics state, Mary Fisher profoundly disagrees with the arguments that are put forward and asserts that "we should not expect children's stories to be sermons or judicial arguments or sociological pamphlets. As independent work of art they must be allowed to appeal to the imagination, the mind, the heart on their own terms."⁹

⁶ V. N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language*, Harvard University Press, Cambridge, 1929/1986, p. 10.

⁷ Robert D. Sutherland. 'Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children', *Children's Literature in Education*, V. 16, No. 3. 1985, pp. 143-144.

⁸ Barrie Thorne, "Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children?", *Gender and Society*, Vol. 1, No. 1, March, 1987, p. 86.

⁹ Karin Lesnik – Oberstein, *op. cit.*, p. 21.

Apart from being an entertainment tool for developing children's reading skills, children literature stands as an important conveyor of world knowledge, ideas, values, and accepted behaviour. Seen in this light, the language of children's literary texts is one of the most powerful instruments that help socialization of the child. That is that, by means of language, a child learns about customs, traditions, hierarchies, and attitudes; as a result the language of literature has the power of promoting and supporting the adoption of all these cultural codes.¹⁰ Unquestionably, it must be acknowledged that every book has an implicit ideology, usually in the form of beliefs and values taken for granted in society.

The ideology came into effect with the introduction of real readers into the texts. Charles Sand examines the subject under three titles: First identification, second polysemous texts and third contradictory readings. The notion of identification, which has been a contentious issue for some time, has to do with ideology. Readers usually identify themselves with protagonists and by doing so; they take on their particular position. Thus, the process of identification with the protagonist triggers the reader's identification with the character. In contrast to this, there develops an alternative view which sets the reader as an observer in a more detached manner in the text. Secondly, Roland Barthes attaches attention to the plurality of the texts which have their own codes and which are open to plurality of readings, often called as polysemous texts, "... the meanings that young people actually make of the books they are reading demonstrates the plural nature of the texts..."¹¹ Then Umberto Eco, who goes a little further, asserts that all texts carry ideological assumptions, whether overt or covert.¹² Depending on reader's reception, Eco states that the readers have three optional choices in the process of reading. Readers can;

"assume the ideology of the texts and subsume it into their own reading.

miss or ignore the ideology of the texts and import their own...

question the text in order to reveal the underlying ideology."¹³

However, the third option that basically identifies the assumption that "the reader's understanding of a text will be conditioned by what he already

¹⁰ Tiina Puurtinen, *Syntax, Readability And Ideology In Children's Literature*, Meta. XLIII, 4, 1998, p. 3.

¹¹ Charles Sarland, The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's Literature, *Understanding Children's Literature, Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. ed. Peter Hunt. Routledge P., London, 1999, p. 51.

¹² *ibid.* p. 49.

¹³ *ibid.* p. 49.

knows, and the availability of that knowledge during the reading process"¹⁴ plays a significant role in the reception of underlying ideology in the text. Thirdly, in relation to the contradictory readings, suggested by both P. Macherey and T. Eagleton, the world is the place where the ideological conflict surrounds. Jack Zipes takes the argument one stage further and asserts that the closure of most of the popular texts almost always underpins ideology.¹⁵

The assumption that a large part of any book is written not by its authors but by the world its author lives in pervades among many critics. For example in the 1970's in the USA, not only the representations of certain groups in certain ways were rather promoted but also negative representation of some of the stereotypes were presented in children literature; these groups were "essentially white, male and middle class and the books were thus class biased, racist and sexist... Black character's rarely made an appearance in children's fiction, and working-class characters were portrayed either as respectful to their middle-class 'betters', or as stupid – or they had the villain's role in story. Girl's were only represented in traditional female roles."¹⁶ Accordingly, the initiatives in the same decade came to a decision that children literature needs to be redressed in respect of its underlying social codes.

Peter Hollindale identifies three levels of ideology in his article entitled *Ideology and the Children's Book*. According to him ideology exists in children's literature in three different levels; firstly, an explicit, social, political or moral belief of the writer is inserted into the texts. In such texts the writer recommends what he wishes to the children through the story mostly by proselytizing. Secondly, more passive level of ideology, where views of the world are put into characters mouths or scattered in the text with no overt ironic distancing, is inserted into texts. In reality, all children literature is inescapably didactic since the writers for children can not hide what their values are. No matter if beliefs are passive or unexamined; the texture of the text will surely reveal what veils in. Furthermore, the values which are taken for granted by the writer unquestionably reflect either the writer's integration within the society or his acceptance of the morals of the society unintentionally. Thirdly, as Hollindale himself emphasized 'an underlying climate of belief', which means the domestic skirmish between book people and child people is inserted into the text.¹⁷

¹⁴ J. C. Alderson & M. Short, *Reading Literature, Reading, Analyzing and Teaching Literature*. London, Longman, 1989, p. 72.

¹⁵ Charles Sarland, op. cit., p. 49.

¹⁶ Charles Sarland, op. cit., p. 41.

¹⁷ Peter Hollindale, op. cit., pp. 27-34.

Narrative Elements

Given that children literature attaches the attention of the critics then the narrative elements are considered to be the utmost importance in children literature. Equally the terms real writer and implied author have been inserted into the texts.

Narrative discourse, being the agency or the medium of the communication between author and reader, is “characterized as displaying a state of affairs in which agents engage in events which are sequentially arranged.”¹⁸ In some works the target of the narrative is explicitly stated, while in others implicit. Whereas *narration* reveals the characters and events, *narrator* tells what happened to whom in which situation. However, that depends on the position of the narrator; if the narrator is the central character, then the events are filtered through the eyes of that character. If the narrator is omniscient, then perspectives from a variety of characters are revealed.

On the grounds that the real writer creates an impersonal author, he creates an implied version or different versions of himself. Accordingly, the reader distinguishes the presence of the author’s second self rather than the real writer when he is in the process of reading.¹⁹ In addition to that, the implied author is “always distinct from the real man... who creates a superior version of himself, a second self as he creates his work.”²⁰ That’s to say, the implied author is “an ideal, literary, created version of the real man”²¹ as Booth stated. “The real author involved in the real dialogue of his day is different from the image of the author who participates through the work rather than in the real dialogue.”²² Barthes himself explains the entrance of the author into his own text with such statement: if the author is in such a situation then he can be considered as “another figure sewn into the rug.”²³

The relationship between the real writer and the implied author is that “the real author, to some degree, can be constructed from documents outside the literary work itself such as biographies, interviews, speeches, essays by and about the author, and other works written by the author, recognizing that this author must be distinguished from the implied author.”²⁴ For instance, the implied author of *Little Women’s* story narrates about the close-knit March family which is generally based on the lives of the four Alcott sisters and

¹⁸ Joanne M. Golden, op. cit., p. 2.

¹⁹ *ibid.*, p. 79.

²⁰ Wayne C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, The University of Chicago Press, Chicago, 1961, p. 75.

²¹ *ibid.*, Booth, p. 75.

²² Joanne M. Golden, op.cit., p. 79.

²³ Roland Barthes, *From Work to Text, In Textual Strategies: Perspectives in Post-Structuralist Criticism*, Josue V. Harari (ed.), 73-81, Ithaca, NY, Cornell University Press, p. 78.

²⁴ Joanne M. Golden, op.cit., p. 81.

their mother during their years at Hillside. In this case, the function of the implied author is to care for the family members, to side with the moral behaviour, to rid oneself of flaws. The implied author not only addresses the weaknesses but also the strengths in her characters.

The relationship or parallelism between real writer and implied author might be considered in three different aspects; Firstly, it is possible to see parallels between the real author and implied author, particularly their dealing with the characters, events, real life persons and situations as in the case of *Little Women*, in which the March sisters are based upon Alcott sisters. Another example is Mark Twain's *The Adventures of Tom Sawyer*, the story of whose is based on his own childhood experiences in Missouri. Secondly, the relationship between the real author and implied author is evident when the *life values* rather than autobiographical events are depicted in the texts. For example, in *Narnia Tales* by C.S. Lewis, Christian message is conveyed by the implied author. Thirdly, the relationship between real writer and implied author is weaker; namely this happens when the real writer establishes different implied authors with each novel. For instance Virginia Hamilton, the writer of a series of novels states that she does not build her characters on real people but rather the characteristic features of the known people and their emotions by giving them to her characters.²⁵ In sum, the relationship between the real writer and the implied author is complex in nature for the voices of the narrator and the characters determine the intersection nature of the text.

As seen the implied author differs from the real author, so it is counterparts, the implied reader and the real reader reflect diversity; in some sense the implied reader is not synonymous with the real reader. It is obvious that the implied reader is a textual construct made by the real author. "The real, historical reader can be known by his/her documented reactions while the hypothetical reader can be developed from social and historical documents and from extrapolation of the reader's role laid down in the text."²⁶

Sometimes it is probable that the real reader's taking up the role and assuming the position of the implied reader. In such cases, the distance between the real reader and the implied one is narrowed but they are never synonymous. The real reader, as the survivor of their daily life, for example going shopping and playing with toys, etc. must suspend this self in order to maintain the secondary world. Nevertheless, the suspension of the real reader never comes to an end because the act of reading is accompanied by the reader's knowledge and his/her background experience in order to make sense and understand the written text. In some cases the real reader assumes the role of the implied reader to some degree, but unquestionably he/she is

²⁵ *ibid.*, pp. 81-84.

²⁶ *ibid.*, p.87.

not inside the text. Roland Barthes, in his work entitled *Music, Image and Text* argues that the birth of the reader brings the death of the author.²⁷ That means that even though the author agent lives during the writing process, but disappears when the creation of the work ends; on the contrary, the reader agent lives during his/her interaction with the text.

Different relationships may exist between the real readers and implied readers just as between the real authors and the implied writers. The writer may even construct the real readers with documented accounts of responses. These documented responses provide varying degrees of insights into the real reader. For example, *Alice Adventures Underground* by Lewis Carroll, is one of those stories which is written down by the request of a girl named Alice Liddell and then on the offer of one of the boy's of George MacDonald, then it was decided to be published. Second, "there are documented responses of groups of readers which are reported in terms of the pattern of response."²⁸ For example, according to the developmental studies of reader response, children at different grade levels are examined in terms of their responses to the same book. Third, "there are hypothetical projections of readers based upon establishing correspondences between reader characteristics and text characteristics."²⁹ For example in this case, the real reader's responses by constructing profiles of reader's of certain levels of development and profiles of certain types of texts are taken into consideration. In order to clarify that, I should give an example; the investigation of Favat clearly shows that the reason why fairy tales appeals to children aged from 6 to 8 is that the characteristic of the children in this age of development are similar to features of fairy tale world.³⁰ Another study carried out by Applebee on children responses to stories reflects mainly different levels of responses. According to his study, young children's concern is on the actions presented in the story; the early adolescents' ability goes a little further than the young children's, for they recognize that the pattern of events in the story has a purpose and conscious ordering; when it comes to older students, they are able to attach their attention not only the events or actions but also to the implied messages.³¹

Conclusion

The purpose of the present discussion is to explore the nature of narrative discourse, drawing upon works of childhood literature in relation to ideology. The discussion in this paper illustrates that the narrative discourse

²⁷ *ibid.*, p. 88.

²⁸ *ibid.*, p. 88.

²⁹ *ibid.*, pp. 88-89.

³⁰ *ibid.*, pp. 90-91.

³¹ Arthur N. Applebee, *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*, The University of Chicago Press, 1978, p. 115.

process involves author agent and reader agent. They work co-operatively to create the discourse. On the one hand, the author has the responsibility or ability to select and organize the textual clues, on the other hand, the reader by following the details the author offered give a meaning to the text. In some works, the implied author and real author resemble to each other that it is hard to identify them. Nevertheless, the real author or the implied authors are never identical. Similarly the real readers and the implied readers represent different levels of agents. Some authors select writing for a reader group which shares background experiences relevant to childhood or the child in author's self. Some authors assert that they never write for a certain age groups.

I say this with trepidation that it is open to interpretation in a polarized critical thinking. The differences and connections between actual-implied reader and actual-implied author still make the narratives an interesting subject both for the readers and authors. The progress of children's literature requires the replacement of the traditional narrative structures by the new ones, as defined by Mikhael Bakhtin, the term polyphony or "multivoicedness", the feature which brings children literature to modern or post modern literature.

The ideology in children literature may equate with the purposes of children literature. That is that, the books for instructional purposes, the books for amusement purposes and the books in which instructional purposes disguised are introduced in some aspects under the pretext of presenting ideology spontaneously. In the books for instructional purposes, the intent of the texts is generally to incline the reader toward a preferred set of values in order to socialize the child even if the child reader may not read the text for this purpose. That depends on reader's response to the text itself. For example, *Robinson Crusoe* can be read by the child readers either for its adventurous elements or for its moral guidance depending upon the preference of the child. In the books for amusement, one of the issues concerning the conflict is that between the expectations of the society and goals of the participants. However, in the books for instructional purposes disguised, that the text reflect a particular set of values may create an opposition between the groups who are for the adopted values and who are against. Especially the opposition is on the subjects of sex role stereotyping, sexual innuendo, religious tenets etc.

SOURCES

Arthur N. Applebee, *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*, The University of Chicago Press, 1978, p. 115.

Barrie Thorne, "Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children?" *Gender and Society*, Vol. 1, No. 1, March, 1987, p. 86.

Charlotte S. Huck, *Children's Literature in the Elementary School*, 3rd edition, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

J. C. Alderson & M. Short, *Reading Literature, Reading, Analyzing and Teaching Literature*, London, Longman, 1989.

Joanne M. Golden, *The Narrative Symbol in Childhood Literature: Explorations in the Constructions of Texts*, Mouton de Gruyter, New York, 1990.

Perry Nodelman, *The Pleasures of Children's Literature*, Longman, USA, 1996.

Peter Hunt (ed), *Literature for Children, Contemporary Criticism*, Routledge, London, 1992.

Peter Hunt, (ed) *Understanding Children's Literature, Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London: Routledge, 1999.

Robert D. Sutherland, 'Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children', *Children's Literature in Education*, V. 16, No. 3. 1985, pp. 143-144.

Roland Barthes, *From Work to Text, In Textual Strategies: Perspectives in Post-Structuralist Criticism*, Josue V. Harari (ed.), Cornwell University Press Ithaca, NY, 1979.

V. N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language*, Harvard University Press, Cambridge, 1929/1986.

Wayne C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, The University of Chicago Press, Chicago, 1961.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

DİL ÖĞRENİMİ: ATASÖZLERİNİN KÜLTÜRLERİ VE DİLİ ANLAMADAKİ ROLÜ

Gülden TÛM*

Özet

Toplumun edebiyatı, felsefesi, sanatı, kültürü, düşünceleri, âdet ve gelenekleri dil ile bir bağlılık içinde olduğundan dil toplumdaki ve kültürden ayrı tutulamaz. Bu değerlerin başka kültürler tarafından öğrenilmesi ya da gelecek nesillere aktarılması bir bildirmeye gerçekleşir ki bunu da ancak dil başarır. Kültürlerarası bilinçlenmenin de oluşmasına yardımcı olan dil, yabancı dil olarak öğrenildiği zaman da büyük önem taşır çünkü dil toplumu oluşturan değerlerin taşıyıcısıdır. Farklı dil ailelerinden gelen (Slav, Baltık, Germen, ve Ural) dilleri konuşan yabancı öğrencilerin kendi ana dillerinden farklı dilleri öğrenmelerinin değişik nedenleri vardır: iş edinme, evlilik ya da iş gereği kültür içinde yaşama, eğitim görme, seyahat etme ve kişisel merak. Bunlardan Avrupa Birliği öğrenci değişim programı olan Erasmus da öğrencilerin hem dilimizi hem de kültürümüzü tanımaları için olanak sağlamaktadır. Erasmus öğrencileri değişik Avrupa ülkelerinden gelerek eğitimlerinin bir bölümünü Türk üniversitelerinde tamamlamaktadırlar. Bu öğrenciler bir taraftan eğitimlerine devam ederken diğer taraftan da yabancı dil olarak Türkçe dersi almaktadırlar. Türkçe ders alırken gerek söylemlerinde gerekse yazdıkları metinlerde belirgin şekilde tümceleri yanlış yazdıkları gözlemlenmektedir. Bunun nedenleri kendi ana dillerinin farklı aileden olması, alfabedeki seslerin farklılık göstermesi ve tümce dizilişlerinin farklı olması mı yoksa dilin kültürel öğelerle verilmemesi midir? Bu çalışma değişik Avrupa ülkesinden gelen Erasmus öğrencilerinin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri, kendi kültürlerinde de yer alan atasözlerinin Türkçedeki benzerlikleri bulmayı, dil ve kültürün farklılıklarını nasıl algıladıklarını değerlendirmeyi ve müfredata sadece dilbilimsel öğelerin değil atasözlerinin de karşılaştırılması olarak konulması Türk dilinin, kültürünün büyüklüğünü ve zenginliğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: atasözleri, yabancı dil öğrenimi, müfredat, kültürel değerler, Erasmus

* Gülden TÛM, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. guldentum@gmail.com

Abstract

Literature, philosophy, art, culture, thoughts, traditions, and values are important components taking part in any language and are hardly separated from the language. In other words, language is a system in which interaction and relation between culture learning and language acquisition are integrated component of culture and language. Besides, language is one of the important devices to transfer all these values from generation to generation and from culture to culture. Especially, when any language is learnt as a foreign language, it plays an important role to strengthen or to establish cultural awareness. Learners, coming from different cultures and language families (i.e, Slav, Baltic, German, and Ural), have several reasons to learn foreign languages: business, education, and personal needs, etc. Besides, Erasmus Student Exchange Program provides opportunities for learners to learn foreign languages and cultures of the countries where they continue their education for one term or academic year. Erasmus students coming from different European countries study at different faculties of Turkish universities in Türkiye. These students also take Turkish lessons at the universities they attend. While learning Turkish, it is common to observe that these students have difficulties while producing Turkish as it has linguistic differences from their native languages. The main question of this study is that if their difficulty with learning Turkish comes from the differences in the language families or the lack of cultural components in the language courses. Thus, in this study, it is aimed at a) sorting out how these students become aware of cultural values; how they perceive the linguistic differences; if they could make comparisons with their native language and Turkish language; and b) preparing a new curriculum to integrate proverbs, sayings and cultural values in the course books to teach Turkish.

Key words: proverbs, learning foreign language, curriculum, cultural values, Erasmus

Giriş

Günlük yaşamımızda kendimizi daha iyi ifade edebilmek amacıyla sık sık deyimlerden ve atasözlerinden yararlanınız. Atasözleri anonim özellik taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği gözlem ve denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış sözlerdir (www.tdk.gov). Atasözü sağduyuya dayalı gerçekleri ifade eden, iyi bilinen ve tekrar edilen somut ve kısa sözcelelerdir. Metaforik olarak geleneksel görüşleri, ahlaki değerleri, gerçekleri ve aklı ifade eden halk bilimin nesilden nesile aktarılan sözceleleridir (<http://en.wikipedia.org/wiki/Proverb>, 2009). Başka bir deyişle, bazı gerçekleri ve bildik deneyimleri çarpıcı şekilde ifade eden kısa sözlerdir (Webster's New World Dictionary, 1972. s. 1144). Aksan (1996)'a göre de atasözü bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözlerdir (s.34). Dolayısıyla günlük yaşamımızda sıkça yer alması olağan olan deyim ya da atasözlerinin birinci derecede önemi,

özellikle öğrencilerin yabancı dili ileri düzeyde kullanmalarıyla ortaya çıkmaktadır. Johnson-Laird (1993) ise atasözlerinin dilde kullanımını 'Belirli olayları ifade ederken deyim ya da atasözlerinden yararlanmadan konuşmak zordur.' şeklinde ifade etmektedir (ss. vii-x). Bu durum, hiç şüphesiz atasözlerinin kişinin kullandığı dilde yetkin olması düzeyiyle ifade edilebilir (McDevitt, 1993; s. 4).

Atasözleri dilleri güzelleştiren ve bireysel olarak dünya dillerine belirtken bir biçim sağlayan zenginlikler olmalarına rağmen bu alanda yapılan çalışma sayısı son derece azdır (Gökdayı, 2008; Martı, 2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki, atasözleriyle bezenmiş diller öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürel güzelliklerini ve kendine has özelliklerini görmesini sağlar. Bir anlamda atasözleri, deyimler ya da kalıplaşmış sözler dilde çok önemli yer tutmakta yabancı dil öğreniminde de anadilindeki kadar önem taşımaktadır (Conklin ve Shmitt, 2008). Kültürleri daha iyi tanımak ve somut sonuçlara varmak için diller arasında atasözleriyle ilgili karşılaştırılmalı çalışmalar yapılmıştır. Ancak yabancı dil öğreniminde yetkin olmak; atasözlerini yaygın kullanmak; ve müfredata koymakla ilgili olarak ciddi teşebbüsler olmamıştır. Bu güne kadar yapılan çalışmalar karşılaştırmalı olarak anlambilimsel açıdan ve hangi durumlarda kullanılacağı gibi durumların açıklanması düzeyinde kalmıştır. Günümüzde ise yabancı dil öğrencilerin verilen her durum karşısında özellikle dilbilgisi kurallarını değil ancak günlük yaşam içerisinde de doğal kullanım olan atasözlerini ve deyimleri öğrenme ihtiyacı duyduklarını, dilbirimlerinin bir alt birimi olan bu sözcelerin günlük yaşamda kullanılması durumunda iletişimler olarak daha kalıcı olabileceğini göstermiştir.

Bu çalışma da, atasözlerinin eğitim ve öğretim sürecinde yeterince yer almaması dolayısıyla yapılmış ve bu doğrultuda atasözlerinin önemi, kültürel rolü, kültürlere göre değişimi a) öğrenci ve b) öğretici açısından vurgulanmak istenmiştir. Türk atasözlerinin dil açısından zenginliğine ve diğer dillerle olan benzerliğine dikkat çekilmiştir. Dilbilimsel açıdan değişik dillerdeki atasözlerinin incelenmesi diğer bilimsel çalışmalarla desteklenmelidir. Bir anlamda karşılaştırmalı bir çalışma olsa da kültürlerarası iletişimi gerçekleştirebilmek amacıyla gerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğrencilerin gerekse Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen Erasmus öğrenci değişim programı kapsamında değişik Avrupa ülkelerinden gelen öğrencilerin atasözlerinin öneminden haberdar olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktır. Bir başka deyişle, bu çalışma yabancı öğrencilerin kendi atasözlerinin kavramsal ve yapısal özellikleri ile Türk atasözlerinin kavramsal ve yapısal özelliklerini anlamaları sağlanmak. Türkçe atasözlerini ne dereceye kadar anlayıp anlamadıklarını incelemektir. Kendi dillerinde de var olan atasözleriyle Türk atasözleri arasında benzerlik ya da farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılarak şimdiye kadar yabancı dil

öğreniminde çok fazla yer bulmamış atasözlerinin müfredata koyulup koyulamayacağı konusunda dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki dört farklı soruya cevap aranacaktır:

- *Atasözleri dil öğreniminde niçin önemlidir?*
- *Atasözünün diğer kültürleri anlamadaki önemi nedir?*
- *Atasözünün yabancı dil öğrenimindeki önemi nedir?*
- *Atasözlerinin görevi nedir?*

Atasözlerinin Dil Öğrenimindeki Önemi

Atasözleri, kimi tasniflerde yargı bildirmeyen ve yüklemi olmayan örneklere rastlansa da, çoğunlukla cümlelerden oluşur (Altun, 2004: 80). Altun cümleyi genellikle en az bir yüklemden oluşan ve yargı bildiren kelimeler dizisi olarak tanımlamakta ve kelimelerin çoğunlukla daha küçük yapılar halinde bir araya gelerek üst yapıyı oluşturarak kelime grupları olduğunu ifade etmektedir. Atasözleri de bir cümle biçiminde oluşarak bir yargı anlatan, kimi zaman ölçü ve uyakla, söyleyiş açısından daha etkili olmaya yönelik, fıkraya benzer fakat konuşma sırasında yeri gelmeden söylenemez sözceler olarak ifade edilmektedir (Aksan, 1990).

Bu durumda, atasözleri ile ilgili bilgiler dilbilimsel analizlere dayalı olmasa da temelde dilin önemli parçalarıdır. Farklı kültürlerin mizahı, dilin kültürel ve tarihi geçmişi ve yapısı hakkında bilgi verirler. Atasözleri de Wray ve Perkins (2000)'in ifade ettiği gibi kısa yollar olarak konuşmacıya kolaylık sağlamaktadır. Kısa şekilde ifade edilen kalıplaşmış sözceler yoluyla dil birimlerinin doğru kullanılması kolaylaşacaktır. Aynı zamanda atasözleri dilin iyi irdelenmesi ve anlaşılması açısından önemli unsurlardır.

Atasözünün Diğer Kültürleri Anlamadaki Önemi

Atalarımızdan günümüze kadar ulaşan, belirli bir yargı içeren, söyleyeni belli olmayan düz konuşma içinde kullanılan atasözleri ile ilgili bilgiler dilbilimsel analizlere dayalı olmasa da temelde edebi, kültürel ve sosyal içerikleri kapsamasından dolayı kültürel ayrımsamadır. Bir başka deyişle, ekinde neyin önemli olduğu hakkında bilgi verdiklerinden kültürel alışkanlıkların göstergesidir. Martı (2009) bilim adamlarının atasözlerine verilen önemin toplumdan topluma değişebileceğini ve İngilizce konuşanların bu tür sözleri hasmakalıp bulacağını ifade ettiklerini belirtmiş olsa da, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrendikleri yabancı dilin sadece dilbilgisi yapılarıyla değil aynı zamanda kültürüyle de ayrılmaz bir bütün olduğunu fark ettikleri de bilinen gerçeklerdendir. Gökdayı (2008) da bu sözlerin toplumun inanç, gelenek, görenek ve yaşamına ışık tuttuğunu ve

belirli durumlarda iletişim kurmayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Özellikle günlük yaşam içerisinde dilin bir bütün olarak öğrenilmesi dilin konuşucularıyla öğrencileri arasındaki iletişim köprüsünün güçlü atılmasını sağlar (Seccord & Wiig, 1993).

Atasözünün Yabancı Dil Öğrenimindeki Önemi

Atasözleri birçok kişi tarafından değişik zamanlarda genel gerçekleri yansıttıklarından evrenseldirler. Herhangi bir dildeki atasözü deneyim, ekin, ve konuşucuların doğal ortamlarda kullandıkları yolları gösterir. Belirli bir bölgede kullanılan dil(ler)in tematik olarak yaygın atasözleri olması doğaldır. Hatta, bazen edebi ifadeler de bölgesel anlamda yaygın olabilir (Elkılıç, 2008). Ülkenin coğrafyasının yerleşenleri ve tarihi üzerinde de etkisi olabilir çünkü hem coğrafi hem de tarihi gerçekler insanları ve kullandıkları dilleri etkileyebilirler. Benzer şekilde atasözleri de ortak temaları paylaşırken farklı dillerin ifadelerinde de yansıma gösterir. Böylece ülkelerin farklı dilleri insanların ortak yaşamıyla ilgili algılamalarında ve yaşamlarında benzerlik veya ortaklık gösterecektir.

Atasözlerinin hangi durumlarda kullanıldığı ve ne tür bir işlevi olduğu dünya dilleri öğrencileri açısından çok önemlidir (Martı, 2009: s. 112). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken bu sözcelerin doğru kullanımı öğrencilerin gerek yabancı dil öğrenimini gerekse rahat iletişim kurmalarını sağlamak ve insanların ne demek istediğini algılamayı kolaylaştırmaktadır.

Atasözlerinin Görevi

Ülkelerin dilleri insanların ortak yaşamıyla ilgili algılamalarında ve yaşamlarında benzerlik veya ortaklık gösterir. Dünya dilleri öğrencilerine diğer yabancı dilleri öğretirken sık sık atasözlerini ders materyali olarak kullanmak çok uluslu sınıflarda birleştirici bir görev üstlenmektedir (Townsend Hall, 2006).

Atasözlerini derste kullanma tekniğiyle farklı ülkelerden gelen Erasmus öğrencileri de dillerindeki benzerlik ile ayrılıkları fark ederek birbirleriyle iletişim kurmada daha başarılı olmaktadırlar. Öğrenciler atasözlerinin değerlerini öğrenirken aynı zamanda da atasözleri ve özdeyişlerin içerisinde belirli kültürel öğelerin de bulunduğunu fark etmektedirler. Böylece öğrenciler diller ve kültürlerarasındaki temel ilişkiyi fark etme ile kültürde ne tür alışkanlıklar ve neyin daha önemli olduğu hakkında bir ayımsama göstermektedirler. Bazı durumlarda ise farklılığın yanı sıra kendi dillerinde atasözlerinin karşılığının olmamasını da ayımsamasına yardımcı olmaktadır. Bu ayımsama durumunda da şüphesiz

hedef dildeki önemli öğeleri bilişsel düzeylerinde depolayarak iletişim kurmada daha kalıcı bilgileri aktarma sürecine girmektedirler. Bu bilişsel ayrımsama öğrencilerin hedef dili çok etkin şekilde kullanmalarıyla sonuçlanmaktadır.

Aşağıda verilen örnekler değişik kültürlerdeki atasözlerinin benzerlik, farklılık ya da diğer dillerde var olup olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Türkçe : Acele işe şeytan karıştır.

Almanca : Eile mit weile (Acil işi aceleye getirme!)

Çekçe :Práce kvapná, málo platná. Eğer bir iş çabuk yapılırsa, kalitesi düşüktür.

Fransızca : 1. Qui trop se hate en cheminant en beau chemin se fourvoie souvent.
(Acele giden acele gider.)

2. La précipitation est la plus grande ennemie de la véritable

activité.

(Acelecilik doğru işin en büyük düşmanıdır.)

Hollandaca : Haastige spoed is zelden goed. (Acele etmek nadiren iyidir./Bir işi

hızlı yapmak iyi yapıldığı anlamına gelmez.)

Lehçe : 1. Gdy się człowiek spieszy, to się diabeł cieszy. (Birisi acele içerisindeyken şeytan zevk alır.)

2. Co nagle, to po diable. (Acelen varken şeytan kafanı karıştırır.)

Litvanca : Iš skubaus darbo ir velnias juokiasi. (Acele işe şeytan güler.)

Macarca : Az ördög nem alszik. (Şeytan uyumaz.)

Slovakça : Diabol prekáža rýchlejš práci (Birisi işi yanlış yaparsa işi bitiremez.)

Türkçe : Aç ayı oynamaz.

Almanca : Ein hungriger Bär tanzt nicht. (Aç insan iyi düşünemez.)

Çekçe : Karşılığı yok.

Fransızca : Ventre affamé n' a pas d'oreilles. (Aç midenin kulağı yok.)

Hollandaca : Karşılığı yok.

Lehçe : Karşılığı yok.

Litvanca: 1. Ar alkanas žvėris, ar vyras nedagėres - tas pats. (Aç hayvan ile yeteri kadar içmeyen erkek aynıdır.)

2. Ir šuo alkanas neloja. (Aç köpek havlamaz.)

Macarca : Üres hordó jobban kong. (Boş fiçı daha çok ses çıkarır.)

Slovakça : 1. Keď je niekto hladný, tak nebude ani tancovať- (Eğer birisi açsa edemez.)

dans 2. Jeden potrebujem na pracu jedlo,aby niečo urobil. (Aç kuş ötemez.)

Yukarıdaki örneklerden de görüleceği gibi atasözleri kültürlerin eğilimlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla da dil öğretiminde kültürel öğelerle bütünleştirildiğinde dilin kullanımını ve kültürün anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Her ne kadar bu öğrenciler için atasözlerini ya da

deyimleri öğrenmek zor olsa da, gerçek kullanımdaki varlığı ele alındığında bu sözlerin de müfredatta ya da dil öğretim araçlarında yerlerini alması kaçınılmaz görünmektedir. Hiç şüphesiz öğrencilere dil kullanımında tüm atasözlerini öğretmek zor olsa da, onları cesaretlendirmek için sadece dilbilgisel yapıların değil her dilin kendine özgü zenginlikleri de beraberinde verilebilmelidir (Tuğlacı, 1987).

Bu uygulamada, Erasmus öğrencilerine yukarıdaki örnekler verilerek kendilerinden de Türkçe atasözlerinin İngilizce karşılıklarını değerlendirerek bu atasözlerini ne derece anladıkları ve kendi atasözlerinde de buna benzerlik taşıyan atasözleri olup olmadığını yazmaları istenmiştir. Sınıf ortamında farklı ülkelerden gelen öğrenciler olduğundan aynı zamanda kendi atasözlerini diğer kişilerle paylaşmak hem öğretici hem de eğlendirici bir etken olmuştur.

Yöntem

Bu çalışma ile Çukurova Üniversitesinde¹ verilen Erasmus Yoğun Dil (Türkçe) Dersi almak için değişik Avrupa ülkelerinden (Almanya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Fransa, İspanya, Polonya, Litvanya ve Slovakya) gelen Erasmus öğrencilerinin atasözleri ile ilgili bilinçlenme ya da haberdar olmalarının düzeyini anlamak ve kendi dillerindeki atasözlerinin belirlenerek tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır ve öğrencilerin atasözlerini nasıl ifade ettiklerini ve diller arasında nasıl bir benzerlik ya da farklılık olduğunu ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

Bu çalışmada 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Çukurova Üniversitesine gelen 61 Erasmus öğrencisine (35 başlangıç düzey, 26 orta düzey) Atasözleriyle ilgili İngilizce bir anket verilmiştir. Bu ankette atasözlerinin yabancı dil öğreniminde etkili olup olmadığı konusundaki görüşleri ile üç açık uçlu soru sorulmuş ve ayrıca dil ve kültürle ilgili olarak seçilmiş 10 adet Türk atasözleri listesi (Türkçe ve İngilizce karşılıkları) verilmiş ve kendilerine bir hafta süre tanınmıştır. Bunların kendi dillerinde (Almanca, Çekçe, Danca, Fransızca, Hollandaca, İspanyolca, Lehçe, Litvanca, Macarca ve Slovakça) nasıl ifade edildiğini yazmaları ve kendi dillerinde yazılan ifadeleri de İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Burada amaç araştırmacının diller arasında kullanılan ifadelerin örtüşüp örtüşmediğini görmesini sağlamaktır.

Bulgular

Aşağıda Çukurova Üniversitesine değişik Avrupa ülkesinden gelen öğrencilerin (Almanya, Macaristan, Hollanda, Polonya, Slovakya, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Danimarka, Belçika, ve Litvanya) Türkçe atasözleriyle

¹ Çukurova Üniversitesi Türkiye'de Erasmus Yoğun Dil Kursu (EILC) veren 7 kurumdan birisidir. Erasmus öğrencileri kendi alanlarında eğitim alacakları Türk üniversitelerine gitmeden önce 1 aylık yoğun Türkçe kursuna kendi seçtikleri kurumlardan birisine katılmaktadırlar.

bu atasözlerin kendi anadillerinde nasıl ifade ettikleri karşılaştırmalı olarak açıklanacaktır. Aşağıdaki açıklamalar ankete tam cevap veren öğrencilerin verilerinden toplanmıştır. Diğer ülkelerden gelen öğrenciler ankete cevap vermediklerinden Dan, Fransız ve Flaman dilinde nasıl ifade edildiği yer almamaktadır.

1. *Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.*

Almanca	: Sag mir mit wem du umgehst, dann sage ich dir, wer du bist. (Türkçesiyle aynı)
Çekçe	:Bana ne okuduğunu söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
Hollandaca	: Karşılığı yok.
Lehçe	: Powiedz mi kto jest Twoim przyjacielem, a powiem Ci kim jesteś. (Türkçesiyle aynı)
Litvanca aynı)	: Pasakyk, kas tavo draugai ir aš pasakysiu, kas tu. (Türkçesiyle aynı)
Macarca	: Mondd meg, ki a barátod megmondom ki vagy. (Türkçesiyle aynı)
Slovakça aynı)	: Povedz mi kto je tvoj priateľ a ja Ti poviem kto si. (Türkçesiyle aynı)

Almanca, Macarca, Lehçe, Litvanca ve Slovakça Türkçe ile aynı özelliği gösterirken, Çekçede bu atasözü kültürel açıdan toplumun okuma alışkanlığını gösterecek bir şekilde ifade edilmiştir. Hollandacada bu atasözünün olmaması öğrencinin verdiği ankette "*Böyle bir atasözü Hollandacada yoktur.*" Şeklinde ifadesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum öğrencinin bu atasözünü bilmemesiyle ya da gerçekten olmaması durumuyla açıklanabilir.

2. *Bilmemek ayıp değil, sormamak ayıp.*

Almanca	: Fragen ist keine Schande. (Sormak ayıp değildir)
Çekçe	:Líná huba, holý neštěstí. (Tembel ağız acı bir durumdur/derttir.)
Hollandaca	: Domme vragen bestaan niet. (Aptal sorular yoktur.)
Lehçe	: Kto pyta, nie bładzi. (Birisi soru sorduğunda yanılığa düşmez.)
Litvanca	: Nežinoti – ne gėda, gėda – neklausti. (Türkçesiyle aynı)
Macarca	: Jobb ketszer kerdezni, mint egyszer hibazni. (Bir defa hata yaptıktan sonra iki defa sormak daha iyidir.)
Slovakça aynı)	: Nie je hanba sa opýtať, ale hanba je sa neopýtať. (Türkçesiyle aynı)

Bu atasözü Macarca, Lehçe ve Çekçe ile Türkçe eylem olan soru sormanın önemini vurgulayarak benzerlik gösterirken, Hollandacada vurgu soru sözcüğündedir. Her ne kadar atasözlerini öğrenmek zor olsa da anlamını

kavrayabilmenin yolu farklı sözcüklerin ne anlamda kullanıldığını bilmektir. Çekçede kullanılan *tembel ağız* ifadesi kültürel girdiler hakkında bilgi almak için atasözlerini öğrenme ihtiyacının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

3. *Bir elin nesi var, iki elin sesi var.*

Almanca sonlandırır,	: Viele Hände machen bald ein Ende (Birçok el bir işi çabuk bitirir)
Çekçe	: Ve dvou se to lepe tahne. (İki kişi daha çok iş yapar.)
Hollandaca hafifletir./İnsanlar	: Vele handen maken licht werk. (İki el işi daha çok işbirliği yaparsa daha çok iş üretirler.)
Lehçe	: 1.Co dwie głowy, to nie jedna. (İki kafa tek baştan iyidir.) : 2. Reka reke myje (Elin biri diğerini yıkar.)
Litvanca	: Ranka ranką plauna. (El eli yıkıyor.)
Macarca olur.)	: 1. Sok kéz hamar kész. (Birden çok el bir işte daha çabuk hazır olur.) : 2.Több szem többet lát. (Birçok göz daha iyi görür.)
Slovakça aynı)	: Lúdia vyprodukuje viacej práce, keď spolupracujú. (Türkçesiyle aynı)

Bu atasözünde Türkçe ile sadece Slovakça aynı şekilde ifade edilirken, Macarca, Hollandaca, ve Litvancada el ve ellerin birbiriyle ilişkisiyle anlatılmıştır. Yine Macarcada göz organı ve görmek eylemi vurgulanırken aynı atasözü Lehçede baş sözcüğü ile anlatılmıştır. Buradaki tüm dillerde işbirliği ve düşünce belirgin olarak ifade edilmiştir. Litvanca ve Lehçede ise aynı atasözleri farklı şekillerde ifade edilebileceği gibi Lehçede de hem el sözcüğü hem de kafa sözcüğü ile iki ayrı şekilde ifade edilmiştir. İşbirliği açısından ele alındığında Hollanda kültürü ile Macar kültürünün benzerlikleri dikkat çekicidir. Anlambilimsel ve sözbilimsel açıdan bakıldığında ise Lehçe ve Litvancanın aynı yapıyı kullandığı görülmektedir. Basit düzeyde yapı içeren atasözleri öğrenilen dilin dilbilgisi ya da sözcük kullanımı hakkında öğreniciye bilgi vermektedir. Bu da ileri düzeyde öğrencilerin tümce kurmalarına yardımcı olabilmektedir.

4. *Bir taşla iki kuş vurmak.*

Almanca	: Mit einem Stein zwei Vögel treffen (Türkçesiyle aynı)
Çekçe	: Zabít 2 mouchy jednou ranou. Tek vuruşta 2 sineği öldürmek.
Hollandaca öldürmek./	: Twee vliegen in één klap slaan. (Tek hamlede iki sinek öldürmek.) Bir sineklikle iki sinek öldürmek.)
Lehçe	: Upiec dwie pieczenie na jednym ogniu. (İki rostoyu tek közde pişirmek.)

Litvanca	: Vienu šūviu nušauti du zuikius. (Bir kartuşla iki tavşan vurmak.)
Macarca	: Két legyet út egy csapásra. (İki sineği bir vuruşta öldürür.)
Slovakça	: Zabiť dvoch vtákov jednou skalou. (Bir atışta iki kuş vurmak.)

Türkçe ile Almancada kuş, Litvancada tavşan dile getirilirken, Macarca, Hollandaca ve Çekçede bu atasözü sinek ve öldürmek eylemiyle ifade edilmektedir. Ancak bu atasözü Lehçede yemek kültürüyle özdeşleştirilmiş ve iki rostoyu tek közde pişirmek gibi amaç benzerliğine rağmen ifadede sözcük farklılığı dikkat çekicidir. Anlambilimsel açıdan benzerlik gösterirken, Hollandaca ve Macarcada sözdizimde aynı yapı kullanılmıştır. Bu da göstermektedir ki atasözleri nesilden nesile ya da dilden dile aktarılırken de bazı kültürel öğeler önem kazanmıştır. Örneğin, 'Bir taşla iki kuş vurmak' atasözünün Litvanca karşılığının 'Bir kartuşla iki tavşan vurmak' olarak ifade edilmesini eskiden av silahı olmamasıyla anlatmak mümkündür ve daha yeni olduğu da tahmin edilebilir. Ama bu varsayım da çok genelleştirilemez çünkü zamanla atasözleri değişmiş de olabilir.

5. Damlaya damlaya göl olur.

Almanca	: 1. Viele Pfennige machen einen Taler (Birçok kuruş, lira yapar.)
dere	2. Zu einem Strom gehören viele Bäche (Bir nehir, birçok
den	oluşur.) 3. Aus Ringen werden Ketten (Zincir halkalardan
oluşur.)	
Çekçe	: Kdo šetří, má za tři. (Kim biriktirirse, üç kişinin sahip olduğuna
sahip	olur.)
Hollandaca	: Karşılığı yok.
Lehçe	: Karşılığı yok.
Litvanca	: Dėk grūdą prie grūdo – pripilsi aruodą. (Tahıl yanına tahılı koy – ambarı oluşturacaksın.)
Macarca	: 1. Sok csepp követ vāj. (Birçok damla taşı oyar.)
	2. Sok kicsi sokra megy. (Birçok zerre çoğu oluşturur.)
Slovakça	: Jedna kvapka vytvorí jazero. (Sahip olduğumuz az şey bir süre
sonra	artacaktır.)

Bu atasözü Hollandaca ve Lehçede bulunmazken, anlamsal açıdan aynı olsa bile Çekçe, Macarca ve Litvanca farklı şekilde ifade edilmektedir. Macarcada anlamsal açıdan birisi aynı olmakla beraber birinci kullanımda Türkçeye farklı gelebilecek farklı yapı kullanılmaktadır. Litvancada gıda olan tahılın kullanılması da oldukça ilginçtir.

6. İşleyen demir pas tutmaz.

Almanca	: Wer rastet, der rostet (Çalışmayan, paslanır).
Çekçe	: 1. Cvičení dělá mistra. (Pratik mükemmeli yapar.) 2. Opačování, matka moudrosti. (Tekrar aklın annesidir.)
Hollandaca	: Karşılığı yok.
Lehçe	: Karşılığı yok.
Litvanca	: Rankos vartojamos nerūdyja. (İşleyen eller pas tutmaz.)
Macarca	: Gyakorlat teszi a mestert. (Pratik ustalaştırır.)
Slovakça	: Železo, ktoré sa nepoužíva, nechytí hrdzu. (Birşey yaptığımızda onu unutmuyoruz.)

Bu atasözü Çekçe ve Macarcada yapı ve anlam olarak aynı şekilde kullanılırken Litvancada eller vurgulanmakta ve ellerin çalışması durumunda pas tutmayacağı ifade edilmektedir. Türkçede de eller yerine demir ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Almancada ise yine pas sözcüğünün kullanılması kültürlerarası benzerlikler öğrencilerin birbirini anlamasını ve hedef dili dilbilimsel yapı olarak çözümlenmelerini kolaylaştıracaktır. Ancak, Slovakçada bu atasözünün bilişsel düzeyde kullanıldığı dikkat çekicidir. Bu değişiklik Slovak öğrencinin yorum yapmasından da kaynaklanabilir. Çünkü, cümleler öğrencilerin ifade ettiği doğrultura ele alınmaktadır.

7. Son gülen iyi güler.

Almanca	: Wer zuletzt lacht, lacht am besten (Türkçesiyle aynı.)
Çekçe	: (Türkçesiyle aynı.)
Hollandaca	: Wie het laatst lacht, lacht het best. (Türkçesiyle aynı)
Lehçe	: Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni. (Son gülen candan güler.)
Litvanca	: Juokiasi tas, kas juokiasi paskutinis. (Türkçesiyle aynı.)
Macarca	: Az nevet igazán / legjobban, aki utoljára nevet. (Türkçesiyle aynı.)
Slovakça	: Kto sa smeje naposledy, ten sa smeje najlepšie. (Türkçesiyle aynı.)

Bu atasözünün Lehçe dışında diğer dillerde aynı kullanıldığını görülmektedir. Lehçede ise gülme eylemi iyi değil içten ya da candan olarak samimiyeti ifade etmektedir. Kültürlerarası benzerlik öğrencilerin dili daha kolay öğrenmesini ve paylaşımını kolaylaştırmaktadır.

8. Sürüden ayrılan koyunu kurt kapar.

Almanca	: Das freie Schaf frisst der Wolf (Tek başına dolaşan koyunu kurt
yer)	Çekçe
	: Karşılığı yok.
Hollandaca	: Karşılığı yok.
Lehçe	: Karşılığı yok.
Litvanca	: Karşılığı yok.

Macarca : Kecskére bizza a káposztát. (Lahanayı keçiye emanet eder.)
Slovakça : Ovca,ktorá sa stratí je zjedená vlkom. (Bir işi yapmaya istekli olmadığımızda, daha sonra onu yapmak için vakit bulamayız.)

Bu atasözü Türkçe ve Almanca kullanımının aynı olduğunu gösterirken, Macarca ve Slovakça dışındaki diğer dillerde kullanılmadığı görülmektedir. Bu örneklerde geleneğin bir parçası olan atasözlerinin toplumun geçmişi hakkında da bilgi verdiği düşünülürse bu tür kavramların kültürde olmadığını belirtmek doğru olacaktır. Ancak öğrencilerin bu konuyla ilgili atasözlerinden haberdar olmadıkları olasılığının da gözardı edilmemesi gerekir.

9. Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.

Almanca : 1. Lob wirkt mehr als Tadel (Övgü, azardan daha etkilidir.)
2. Ein sanftes Wort zieht mehr als vier Pferde (Yumuşak bir söz dört attan daha fazla çeker.)
Çekçe : Slušné slovo odemyká mnohé dveře. (Güzel bir söz tüm kapıları açar.)
Hollandaca : Karşılığı yok.
Lehçe : Karşılığı yok.
Litvanca : Liežuvis geležinuis vartus išlaužtu. (Dil demir kapıyı açabilir.)
Macarca : A szép szó az ellenséget is kibekiti. (Güzel sözler düşmanı sakinleştirir.)
Slovakça : Dobré slovo odplaší hada z jeho miesta. (Türkçesiyle aynı)

Bu atasözü için Hollandaca ve Lehçede bir karşılık bulunamazken, Türkçe ve Slovakça kullanımının aynı olduğunu görülmektedir. Anlambilimsel olarak Çekçe ve Litvanca dil ve kapı sözcüklerini vurgularken, Almancada özür ve azarın kullanılması dilin etkili şekilde nasıl kullanıldığını açıkça göstermektedir. Ayrıca Almancada yumuşak söz ile sayı olarak dört atın kullanılması ise dilin etkili kullanılması gerektiğini kültürel olarak açıkça vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Macarcadaki atasözü ise düşmanın dahi dilin etkili kullanılmasıyla etkisiz hale gelebileceğini ifade ettiği görülmektedir.

10. Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.

Almanca : Lügen haben kurze Beine (Yalanların bacakları kısadır.)
Çekçe : Lež má krátké nohy. (Yalanın bacağı kısadır.)
Hollandaca : 1. De waarheid duurt het langst. (En süreklilik gösteren gerçektir.)
2. (Bir yalan eninde sonunda açığa çıkar.)

Lehçe	: Kłamstwo ma krótkie nogi. (Yalanın bacakları kısadır./Yalan yalancıdan daha hızlı koşamaz.)
Macarca	: A hazug embert hamarabb utolérík, mint a sánta kutyát. (Yalancı, sakat köpekten daha çabuk yakalanır.)
Litvanca	: Melo kojós tumpos. (Yalanın küçük ayakları var.)
Slovakça	: 1. Klamárovo svetlo svieti len do polnoci (Yalanın bacakları kısadır.)
	2. Lož bude odkrytá (Yalan söylediğimizde, yalanın kendisi insanlara bir süre sonra gerçeği anlatacaktır.)

Bu atasözünün Hollandaca ve Macarca dışında diğer dillerde *Yalanın bacakları/ayakları* ifadeleriyle kullanılması son derece ilginçtir. Macarcada ise yalancının durumunun sakat köpekle karşılaştırılması ile Slovakçadaki yalanın ortaya çıkması aynı anlamsal öğeyle ifade edilmektedir. Ancak anlambilimsel açıdan incelendiğinde bütün dillerde var olan bu atasözünün zaman kavramıyla ifade edilmesi son derece kaydadeğer bir durumdur.

Görüldüğü gibi bu çalışmada yer alan atasözlerinin kültürleri keşfetme yolu olarak Türkçe derslerinde kullanılması bu kültürleri inceleme yolu sağlarken diğer taraftan da öğrencilerin kendi dillerindeki atasözleri ya da söz varlıklarında sıklıkla bulunan değerleri keşfetmeleri konusunda hem kendilerine hem de diğer öğrencilere bir yol gösterebilmektedir. Sadece yol göstermek olarak kalmayıp dillerin yapısal özelliklerini de kavramayı ve aynı zamanda alt bilinç olarak her bir açıklamanın Türkçesini anlamaları açısından da bir ödev yapma niteliği taşımaktadır.

Sonuç

Atasözlerini öğrenmek dili edinme sürecinde anahtar bir unsurdur. Çünkü atasözleri hem dil hem de kültürün anlaşılmasını sağlayan bir durum oluşturmaktadırlar. Her ne kadar Dougall (2004) atasözlerinin anlamlarının anlaşılmasının kişileri diğer kültürlerin anlaşılmasında sınırlandırdığını ve bunun sonucunda da bir grubun kendini kültürel ve dilbilimsel açıdan diğerinden daha üstün olduğu fikrine sahip olduğunu ifade etse de bireysel ve toplumsal olarak diğerlerinin fikirlerini ve davranışlarını anladığımızda bir zenginlik söz konusudur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler de dilde yaygın olarak kullanılan atasözleriyle ilgili bilgileri öğrencilerine aktardıklarında, öğrenciler de kendi anadillerindekilere ne kadar benzer oldukları ya da farklı tarihi ve kültürel geçmişi olduğu üzerine yoğunlaşabilmektedir. Kültürü öğretme fikri yabancı dil öğrencileri için yeni bir yol ya da yöntem olmasa da, bir taraftan atasözleri gelenekler, yaşamlar, yiyecekler ve

geleneksel kıyafetler ile ilgili bilgi verirken diğer taraftan da sınırlara sıkışmadan dilbilimsel ve sosyal görüş konusunda zenginleştirici bir rol üstlenmektedir. Atasözlerini bilerek kullanmak, nerede ve nasıl kullanılacağını öğrencilere aktarmak, kime ve nasıl ifade edilebileceğini fark etmelerini sağlamak, hangi durumlarda ne kullanacağını sezebilmelerine yardımcı olmak dilin kullanımlarında ve değişik biçimlerindeki değer ve inançların anlaşılması ve uygulanabilmesi anlamına gelir. Dolayısıyla, öğrenciler de çok uluslu ortamlara dillerin ortak zenginlikleri olan atasözlerini öğrenirlerken, hem dil yapısını hem de kültürel kazanımları elde edeceklerdir. Bu sözler dil öğrenmenin canlı parçaları olarak bütünüyle müfredatta yer almalıdır.

Ancak bu çalışmada atasözlerinin yapısından ve gerçekte nasıl, nerede ve hangi dilde ortaya çıktığından çok atasözlerinin insanlığın başlangıcına dayandığı görüşünü varsayarak ve günümüze kadar olan dildeki değişimleri de kültürlerarası haberleşmeye bağlayarak atasözlerindeki değişiklikleri açıklamak mümkündür. Dolayısıyla da atasözleri nesilden nesile ve de dilden dile aktarılırken de bazı kültürel öğeler önem kazanmıştır. Ama bu varsayım da çok genelleştirilemez çünkü zamanla atasözleri değişmiş olabileceği gerçeğini de göz ardı etmek olanaksızdır. Atasözlerinin kökeninin nereden geldiği konusu ise başka bir çalışmanın konusu olabilir. Bu tür çalışmalar da atasözlerinin dilde kullanımıyla ilgili görüşleri destekleyecek düzeyde olacaktır.

Bu çalışmada doğrudan bireysel farklılıklar olsa dahi, kültürel ortak paydalar öğrencileri birbirine yaklaştıracağı varsayımından yola çıkılmış, derslerde belirli oranlarda atasözleri kullanımına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yabancı dil öğrencileri de öğrettikleri dilin yanı sıra öğrenme ortamında bulunan diğer dillerin zenginliklerinden haberdar olarak benzer ve farklı kültürel öğeleri tanımlayabilmeli ve kullanım yoğunluğu vermelidirler. Sonuç olarak, öğrenciler eğer kültürel değerleri müfredatın bir parçası olarak görürlerse yabancı dilde daha başarılı olacaklardır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1996). Türkçenin sözcüğü. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1990) Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK, Ankara, III., s.40.
- Altun, M. (2004). Türk Atasözleri Üzerine Sentaktik Bir İnceleme (A Syntactic Study On Turkish proverbs) Akademik Araştırmalar Dergisi, (Journal of Academic Studies), Mayıs-Temmuz 2004, yıl 6, sayı 21, s.79-91.
- Conklin, K., & Shmitt, N. (2008). Aspects of a Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dougall, D.M. (2004). Why Learn Proverbs?

- http://en.lingo24.com/articles/Why_Learn_Proverbs--7.html
- Elkılıç, G. (2008). Turkish Students' Understanding of Transparent and Opaque Idioms in English in Reading as Well as in Speaking. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.2 ss. 27-38
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözcükler. *Bilgi*, ss. 44, 89-110.
- Johnson-Laird, P.N. (1993). Foreword. In Cristiana C. & Patrizia T.(Eds.), *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (ss. Vii-X). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (ss. VI-IX). www.questia.com
- Martı, L. (2009). Türkçe Öğrenenler Açısından Kalıp Sözcükler ve İşlevleri. D.Yaylı ve Y.Bayburt (Editörler), *Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* (ss.105-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McDevitt, E. (1993). What Does That Mean? An Introduction To American Idioms. Department of Education, Washington, DC.
- Secord, W.A., & Wiig, E.H. (1993). Interpreting Figurative Language Expressions. *Folia Phoniatr*, 45, 1-9.
- Webster's New World Dictionary of the American Language (1972). (Ed.Guralnik, D.B.) New York and Cleveland: The World Publishing Company.
- Townsend Hall, B. (2006). Proverbs in ELT http://www.esl-school.com/archives/2006/05/proverbs_in_elt.php Erişilen Tarih:22.07.2009
- Tuglacı, P. (1987). *Dictionary of Idioms in English and Turkish*. İstanbul: İnkılap Publications.
- Wray, A., & Perkins, M.R. (2000). The Functions of Formulaic Language: An Integrated Model. *Language & Communication*, 20, 1-28.
- Yaylı, D., Bayburt, Y. (2009). *Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

NEDENSİZ EDİM VE İKİ ROMAN CAMUS'NÜN YABANCI'SI VE KAFKA'NIN DAVA'SI

Yrd. Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ *

Özet

Albert Camus ve Franz Kafka; özgün yapıtları ve yarattıkları sıra dışı kişiliklerle yirminci yüzyılın önde gelen aydınları arasındadır. Yaşadığı yüzyılın kuşkularına ve özlemlerine tanık olan, karamsar bir atmosfer içinde yapıtlarını yaratan her iki yazar da, söz konusu yapıtlarında “nedensiz edim” kavramı üzerine eğilmişlerdir.

Camus, Yabancı'da yaptığığın bilincinde olmadan katil olan ve ölüme mahkum edilmesini olağan karşılayan bir karakteri işlemiştir. Kimliksiz bir adamı nedensiz öldürmesinden dolayı tutuklanan Meursault, annesinin tabutu başından giyoine dek uzanan yaşam süreci içinde “nedensiz edim” kavramıyla özdeşleşmiştir. Tıpkı sebebini anlayamadığı bir suç nedeniyle dava edilen Kafka'nın Josef K. 'sı gibi. Dava'da Kafka, ilk tümceden itibaren “nedensiz edim” kavramının yaratıcısı olmuş ve metnin merkezine dehşeti yerleştirmiştir. Josef K., metafizik buyruktan ve nedensiz öldürülme ediminden kendisini kurtaramamıştır.

Çalışmamızda gerek Meursault'nun gerek Joseph K. 'nin “nedensiz edim” bağlamındaki benzer ve farklı yönleri, karşılaştırmalı edebiyat bilimi verileri ışığında değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Nedensiz Edim, Albert Camus, Franz Kafka, Yabancı, Dava.

* Gazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransız Dili ve Edebiyatı öğretim üyesi. uturkyilmaz@gazi.edu.tr.

Abstract
*Gratuitous Act And Two Novels:
The Stranger By Camus And The Trial By Kafka*

Albert Camus and Franz Kafka are among the eminent intellectuals of the 20th century with their original works and unusual characters they created. Witnessing the doubts and longings of the era they lived in and creating their works in a pessimistic ambiance, they both focused on the concept of "gratuitous act" in their aforementioned works.

Camus, in his work The Stranger, deals with a character that becomes a murderer unconsciously and finds it normal when sentenced to death. Meursault, who kills a man with no identification causelessly, is a character who becomes identical with the concept of "gratuitous act" during a period that begins by the side of the coffin of his mother and ends on the guillotine, just like Kafka's Josef K., who is taken to court for a crime the nature of which is unknown to him. In his work The Trial, with the very first word, Kafka becomes the creator of the concept "gratuitous act" and fixes terror in the heart of his text. Josef K. was not able to save himself from the metaphysical order and a gratuitous killing act. In this paper, in the light of comparative literature science, differences and similarities between Meursault and Josef K., in the context of the concept of "gratuitous act" have been studied.

Key Words: Gratuitous Act, Albert Camus, Franz Kafka, The Stranger, The Trial.

Yaşadığı yüzyılın kuşularına ve özlemlerine tanık olan Albert Camus ve Franz Kafka, sanayi sonrası toplumun açmazını, her alanda kargaşa ve kaosu yaşadığı sancılı bir geçiş süreci ile karşı karşıya kalan insanoğlunun belirsizlik üzerine temellenen yaşamını, özgün yaklaşımlarıyla yeniden gündeme alırlar. Yirminci yüzyılda değer ve dogmaların sorgulanmaya başlamasıyla, yeni bir dünya düzeni oluşturabileceği kanısı güçlenir. Özellikle özgürlük özlemi ve bilincinin yarattığı köklü gelişmeler, ekonomik, politik ve sosyal yaşantıların yapılandırılmasına ivme kazandırır. Bu dönemde insanoğlu, özgün bilgilere yönelik kabulü geliştirmeyi ve önyargılardan kurtulmayı amaçlar. İşte bu gelişmeler ortasında yeni arayışlara yönelen Camus ve Kafka, yarattıkları sıra dışı karakterler ve ele aldıkları ilginç izleklerle, yirminci yüzyılın önde gelen aydınları arasında yerini alır.

Yirminci yüzyıl yazınının gündemine "nedensiz edim" kavramının girmesinde Nietzsche'nin ve tüm değerleri kökten reddeden nihilizmin etkisi küçümsenemez. Her şeyin anlamdan ve değerden yoksun olduğunu savunan nihilizm/hıççılık, Tanrı'nın varlığını, iradenin özgürlüğünü, tarihin mutlu sonunu yadsıyan olumsuz bir düşünce tutumudur. Nihilizm "bireyin tüm

ahlaksal, dinsel, siyasal ve toplumsal değerden yoksun olması, metafizik anlamda, bir tür tanrıtanımsızlıkla birlikte tanrı inancının çöküşünün bir sonucu olarak, evrenin anlamsız ve amaçsız, insan yaşamının ve insan eylemlerinin hiçbir değeri ya da anlamı olmadığını, yaşamaya değer hiçbir şeyin bulunmadığını, etik anlamda da ahlaklılığın hiçbir şekilde temelini olmadığını geleneksel ahlakın ilke ve yükümlülüklerinin geçersizliğini her türlü ilke ve değeri sorgulamayı¹ ifade eder. Ancak nihilizm sadece değerleri yıkmakla kalmaz, yerine yeni değerleri de yerleştirmeyi ister. Bu yüzden insanın, Tanrı'dan beklediği umut ve istekleri bir kenara bırakıp, kendi üzerine düşünmesi sağlanmalı, insana ve dünyaya bağlı kalarak, düşünce ile yaşam arasında bağ kurulması kolaylaştırılmalıdır.

Camus ve Kafka nihilist olmamalarına karşın Nietzsche'nin geleneğini yazında devam ettirirler. İnsanoğlunun karşı karşıya bulunduğu ya da bulunabileceği sorunsallara kayıtsız kalamayacaklarını imleyen Camus ve Kafka'nın yarattığı kahramanlar, farklı ve sıra dışı edimleriyle öne çıkarak yazınsal ve düşünsel düzlemdeki tartışmaların odak noktası olurlar.

Albert Camus, yapıtlarını, içinde doğduğu çağı anlamak için harcanmış bir çabanın sonucu² olarak tanımlar. Camus'nün yapıtlarını yarattığı dönem, kuşkusuz düşünsel karışıklıkların ve sarsıntıların yaşandığı bir dönemdir. Özellikle kendi kuşağı üzerine konuşan Camus, *Sanatçı ve Çağı* adlı eserinde korku çağını şöyle açıklar:

“Birinci Dünya Savaşı'nın başlarında doğan, Hitler'in iktidara geçtiği ve aynı zamanda ihtilâl mahkemelerinin kurulduğu sırada yirmi yaşında olan, daha sonra eğitimlerini İspanya savaşı, İkinci dünya savaşı, ölüm kampları, işkence ve cezaevleri Avrupa'sı ile karşı karşıya kalarak tamamlayan bu insanlar, bugün de, yapıtlarını ve oğullarını nükleer savaşın korkuttuğu bir dünyada yetiştirmek zorunda olduklarını³ vurgular ve kimsenin onlardan iyimser olmalarını isteyemeyeceklerini dile getirir.

Yaşamın anlamının izini süren ve korku dolu dünyada sürüklenen insanı tüm tedirginliği içinde ele alan Camus, *Yabancı*'da duygularını ifade etme yeteneğinden yoksun, ne yaptığının bilincinde olmadan katil olan ve ölüme mahkum edilmesini olağan karşılayan yeni bir karakteri işler. Camus tarafından yaratılan bu yok oluş, nihilist ortamı ön plana çıkarır. Hiçbir şeye inanamaz duruma geldiği için ne yapacağını bilemeyen, bağlanabileceği bir değer kalmadığına inanan ve kendini belirsiz bir akıntıya bırakan gelişmelerin odağındaki Camus'nün Meursault'sunda pek sık karşılaştığımız nedensiz edimler, romanın sayfalarına da çarpıcı bir biçimde yansır. *Yabancı*'nın ilk satırlarında, annesinin ölüm haberini alan Meursault'nun

¹ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, Ankara, 1999, s.451.

² John Cruickshank, *Albert Camus ve Başkaldırma Edebiyatı*, Çev. Rasih Güran, De Yayınları, İstanbul, 1965, s.7.

³ Albert Camus, *Sanatçı ve Çağı*, Çev. Yıldırım Keskin, Bilgi Yayınları, Ankara, 1965, s.16- 17.

duyarsız ve ilgisiz bir tavır içinde adeta taşlaşmış gibi gözükmesini ömeklendirmek konuya açıklık getirecektir:

“Anam ölmüş bugün. Belki de dün, bilmiyorum. İhtiyarlar Yurdundan bir telgraf aldım. ‘Anneniz vefat etti. Yarın kaldırılacak. Saygılar.’ Bundan bir şey anlaşılıyor. Belki de düdü.(...) Patronun iki günlük izin istedi, ortada böyle bir mazeret varken hayır diyemezdi. Ama pek de hoşnut görünmüyordu. Hatta ona “bunda benim bir suçum yok” dedim. Karşılık vermedi. Dışarıya çıktığım zaman gün iyice ağarmıştı. Güzel bir gün hazırlanmaktaydı. Ne zamandır kırlara çıkmamıştım, anam ölmeseydi, diye düşünüyordum, kim bilir ne güzel gezip eğlenirdim.”⁴

Kahramanın sergilediği sıradan olmayan tutum ve tavırlar, nedensiz edimlerinin önelemeleri olarak değerlendirilebilir. Annesinin yerinde olmadığı için zafer dolu bir gün yaşamakta olduğunu düşünen kahramanın gözlemleri oldukça şaşırtıcıdır. Günlük yaşamda insanoğlunun bazı olaylar karşısında gösterebileceği alışlagelmiş ortak tepkiden farklı tutum sergilemeleri, toplumdaki geleneksel değerlerin şekillendirdiği uyumlu kişilerden farklı olduklarının bir göstergesidir. *Yabancı*’da olayların kendisinin dışında nedensiz olarak geliştiğini anlayan, cenaze töreninde duygularını ifade etmeyi gerekli bulmayan kahramanın tamamen toplum dışına sürüklenmesi ve duygularının en ufak bir gölgesinin bile bulunmayışı şu satırlarda ifadesini bulur:

“Meursault evinde tek başına kalmıştır. İşte o zaman Pazar olduğu için işsiz, annesi öldüğü için yalnız ve üzgündür. Birden yaşamını düşünür ve ‘anlamsız’ olduğu kanısına varır. Yavaş yavaş kendi kontrolünü kaybedip yasa dışı davranışlarda bile bulunur. (...) Yaşadığı şehir sanki ruhunu yitirip cansız bir görünüş almıştır. Meursault gelip geçenlerin hiç birini tanımaz olmuş, tam manasıyla yalnızlık ve yabancılığın kucacağına düşmüştür. O, bu şehirde artık bir ‘yabancı’ gibidir”⁵.

Annesinin ölüm haberi üzerine yaşlılar yurduna gelen Meursault, cenaze töreninde ağlamayarak tepkisizliğini ve sıra dışılığını açıkça sergiler. Meursault’ya göre nasıl olsa herkes bir gün ölecektir. Yaşadığımız sürece bütün bu yapıp ettiklerimiz bir gün ölümle yok olacağına göre şunu ya da bunu yapmamızın ya da yapmamamızın herhangi bir değerinin bulunmadığını algılayan kahraman, kendi yaşamı söz konusu olduğunda bile başka türlü davranamaz. Kaçınılmaz sona ve yok olmaya yönelişin bilincine varılmasını imleyen bu durum, aslında insanoğlunu bekleyen trajik durumun göstergesi olarak dikkati çeker.

Camus ve Kafka’nın kahramanlarının, anlaşılması güç, nedensiz ve gizemli edimlerinin arka planını anlamsızlık düşüncesi şekillendirir. Hiç şüphe yok ki, her iki yazarın da çizdiği portrelerle kendilerini giderek daha da trajik bulan kahramanlar, içinde buldukları kaosu nedenini

⁴ Albert Camus, *Yabancı*, Çev. Vedat Günyol, Can Yayınları, İstanbul, 1994, s.9.

⁵ Maurice Bruzière, “Albert Camus ve Yabancı Adlı Romanı”, Çev. İlhan Sczen, *Hisar Dergisi*, sayı: 259, 1979, s.19.

sorgulamaya kalkışmazlar bile. İnsanın dünyadaki metafizik durumunu imleyen Camus'nün Meursault'su, edimlerinin gereksizliğini ve nedensizliğini şöyle itiraf eder:

“Güneşten titreyen bütün kumsal beni arkamdan sanki itiyordu. Kaynağa doğru birkaç adım attım. Fellah kıymıladı. Her şeye karşın yine de oldukça uzaktaydı. Yüzüne vuran gölgelerden olacak, gülüyor gibi bir hali vardı. Bekledim. Güneşin ateşi yanaklarıma yayılıyordu. Bütün vücudum gerildi, elim tabancam üzerinde kasıldı. Tetik oynadı. (...) Günün dengesini, üzerinde mutlu olduğum kumsalın o olağanüstü sessizliğini altüst ettiğimi anladım. O zaman yerde yatan cansız cesede dört el daha ateş ettim. Kurşunlar görülmeden saplanıyordu. Yıkımın kapısını kesik kesik dört kez çalmıştım sanki”⁶.

Gölge bırakmayan korkunç güneşe yenik düşen ve gözleri kararan Meursault, bilincini yitirerek kendisini akıldışı bir işe atar, kimliksiz bir adamı nedensiz olarak öldürmesinden dolayı tutuklanıp mahkemeye çıkarılır. Mahkeme, cinayeti yargılamak amacıyla olmasına karşın, annesinin ölümüne karşı duyarsızlığını ele alan bir değerlendirme süreci içine girer. Yargılanan Meursault'nun annesine bağlılığı üzerinden tüm toplumsal değerlere bağlılığı soruşturulur. Kahraman, cinayet işlediği için değil, bu cinayetin açıklanamaz olmasından dolayı suçlu bulunur. Bu cinayet, her şeyin aslında Meursault'nun istemi dışında, bir anlık bilinç kaybıyla gerçekleştiğini gösterir. Zira Arabın tavır ve eylemleri, öldürülmesi için neden oluşturmaz. Bu açıdan bakıldığında cinayet, sadece katilin özgür istencine yönelik ve nedensiz gibi gözüktür. Cinayetin nedenleri de gün geçtikçe belirsizleşir. İhsan Turgut'un ifadesiyle “sanki her şey onun dışında ayarlanmış, onu istediği yere itmektir”⁷. Meursault, kimliksiz adamı öldürürken, öldüğünden emin olmak için fazladan dört el daha ateş eder. “Hareketsiz vücuda dört kez ateş etmesi, kendi yarattığı ölümü ortadan kaldırma isteğidir. O, artık ölüm gerçeği ile yüz yüze gelmiş”⁸ bulunmaktadır.

Camus, kahramanını özgür bırakmak için nedenselliği ortadan kaldırır ve cinayeti kolaylaştırır. Yazarın düşüncesine göre anlamsız dünyaya anlam yüklemek, insanın edimlerinin temelinde yatan ve son derece dinamik dürtü olan başkaldırı aracılığıyla gerçekleşebilir. Dolayısıyla Meursault'nun umursamaz tavırları ve nedensiz sayılabilecek cinayetini, yaşamın anlamsızlığına karşı bir başkaldırı olarak algılamak gerekir. Dünyadaki düzensizliği algılamayan, usdışı, gelenek, görenek ve törelere uymayan kahramanın, ölüm karşısındaki kayıtsız ve umursamaz davranışları, gözünden bir damla yaş akmaması onun canavarlığının bir belirtisi sayılabilir. İşte bu durum, insanlarla ilişkilerini sifıra indirir, toplum ile

⁶ Camus, *Yabancı*, s. 61.

⁷ İhsan Turgut, *Sanat Felsefesi*, Bilgehan Matbaası, İzmir, 1990, s.87.

⁸ Claude Treil, *L'indifférence dans l'oeuvre de Camus*, Editions Cosmos, Paris, 1971, s.129.

bağlarını tamamen koparır. Mahkeme ve halk, “Meursault’yu bir canavar gibi algılamak, Camus’nün düşüncesine göre o anlaşılmalı bir İsa’dır”⁹. Meursault, yargılanma sürecinde kendisinden beklenen savunma konumuna girmeyi reddeder. “Bu kayıtsız adamın gerçeğe duyduğu saygının hiçbir zaman sapma göstermediğini görmekteyiz. Sonuçta yaşamına mal olacağını bile bile bu konuda şaşkıncı ve hatta kahramanca bir kararlılık göstermektedir”¹⁰.

Yasal haklarını korumayan Meursault’nun kayıtsızlığı, onu giyotine kadar götürür. Davası bile kendisini savunma gereği duymadan sanki onun dışında görülür. Böylece Meursault, annesinin tabutu başından hücrelerinde idam gününü beklediği zamana dek uzanan yaşam süreci içinde “nedensiz edim” kavramıyla özdeşleşir. Meursault’nun eyleminin nedensizliği, bilinçdışı bağlamında verilerek, insanoğlunun varlığını yeniden sorgulamasına olanak verilir. Değerlerin hiçbir dayanağının olmadığını fark eden Meursault’nun kaygısız tutumu ile duyarlılığı gerekli gören toplumsal değer yargısı arasında çelişki yaşanır. Kız arkadaşı Marie, evlenmek isteyip istemediğini sorduğunda, Meursault, her iki durumun da kendisi için aynı olduğu izlenimini verir.

“Akşam, Marie beni görmeye geldi, kendisiyle evlenip evlenmek isteyip istemediğimi sordu. ‘Bence bir, ama istersen evlenebiliriz’ dedim. O zaman, kendisini sevip sevmediğimi öğrenmek istedi. Bir başka zaman da söylediğim gibi, ‘Bunun bir anlamı yok, ama herhalde sevmiyordumdur’, diye karşılık verdim. ‘Öyleyse niçin benimle evleneceksin?’ diye sordu. Bunun hiçbir önemi olmadığını, isterse evlenebileceğimizi söyledim”¹¹.

Gerçek ile mitos arasındaki sınır çizgisinde var olan Meursault’nun kayıtsızlığı ve edilgenliği, boş bir bilincin ürünüdür. Dünyaya atılan ve orada kendi haline terk edilen Meursault, nedensiz edimlere sürüklenir, tıpkı *Dava*’nın kahramanı Josef K. gibi. Meursault’nun kayıtsızlıktan özgürlüğe geçişi, ancak ölüme yazgılı olduğu gerçeğini anlamasıyla olanaklıdır. Bu düşüncesinden hareketle ne annesinin ölümünün ne de birisini öldürmesinin pek önemi yoktur. Meursault’nun şaşkıncı görünen bu tutumu, aslında Camus’nün ölümlü sonuçlanan dünyayı anlamsız olarak algılamasının bir uzantısı niteliğindedir. Camus’nün kahramanının dünyası, yadırganan, insanın uyamayacağı ve bağdaşamayacağı bir dünyadır. Metafizik yargıyı değiştiremeyeceği gerçeğinin farkında olan kahraman bu yüzden kendisini savunma gereği duymaz. Annesinin ölümünden sonra bir Arab’ı öldürdüğü için tutuklanan, mahkemede annesinin ölü bedeni önünde ağlamadığı ve acı çekmiş gibi görünmediği için suçlanan Meursault, davası ile hiç ilgisi olmayan kayıtsızlığından dolayı ölüm cezasına çarptırılır. Camus’nün

⁹ Lev Braun, Brian Master, *Düşüşün Tanıklığı*, Çev. İbrahim Şener, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2000, s.13.

¹⁰ Rachel Bepalotı, *The World of the Man Condemned to Death in Camus*, New Jersey, 1963, s.93

¹¹ Camus, *Yabancı*, s. 45-46.

kahramanı, ne yaparsa yapsın metafizik buyruktan kendisini kurtaramaz. O da Josef K. gibi ölüme yazgılıdır ve roman hüznünlü bir sonla noktalanır. Tıpkı bir sabah uyandığında sebebini anlayamadığı bir suç nedeniyle rutin yaşamı parçalanmış ve dava edilen Franz Kafka'nın Josef K.'sı gibi.

Duygusuz bir görünüş altında, üzerine abanan kötülükleri sessizce kabullenip, bir çeşit hüznünlü kayıtsızlıkla yaşanan absürd duruma katlanmaya çalışır Josef K. Kimliği giderek parçalanır. Derin boyutlu bir karakter değildir, aksine günlük yaşantısının ortasında bunalımın ağırlığı altında giderek ezildiği gözlemlenir. Bankada şef olarak çalışan 30 yaşındaki Josef K., pansiyon odasında kim olduğunu ve hangi makam tarafından görevlendirildiğini belirtmeyen üç kişinin herhangi bir neden bildirmeksizin tutuklandığını bildirdikleri sahne ile başlar. Kafka, romanın başından sonuna dek sürecek olan tuhaflık duygusunu ilk tümcede sezdirir. “Olağan dışı durumları olağanlaştırmak, hatta sıradanlaştırmak, bunların karşısında soğuk ve mesafeli bir tutum almak, Kafka'nın tüm yapıtlarında geçerli bir yöntemdir”¹². İlk tümceden itibaren “nedensiz edim” kavramının yaratıcısı olan Kafka, dehşeti yapıtının dokusuna yerleştirir. Tüm yaşamı davası üzerine odaklanan Josef K.'nin romanı şu sözlerle açılır:

“Biri Josef K.'ya iftira etmiş olmalıydı, çünkü kötü bir şey yapmamış olmamasına karşın bir sabah tutuklandı”¹³.

Kimliği belirsiz kişiler tarafından tutuklanmasına karşın normal yaşamına devam edebileceğini öğrenen Josef K., önce bunu bir şaka sansa da kısa sürede yaşamında ciddi bir kırılma meydana geldiğini algılar. Kafka, günlük yaşamın dekoru içinde varlığı sorgulayan bir trajedi sahneye koyar. Tutuklu olduğu halde kahramanın yaşamına alışılacakmış bir şekilde devam etmesi oldukça ilginç gözüktür. Romanın ilerleyen bölümlerinde Josef K., ne mahkemeye çıkartılır ne de savcılarla görüşebilir. Kimin dava açtığını, ne ile suçlandığını bilmeyen, kendini savunmak isteyen ancak neden savunduğunu bilmeyen bir sanıktır. Çalıştığı bankada ve kaldığı pansiyonda herkes anlaşılabilir bir biçimde davadan haberdardır. Bu durumu, çevrenin dışı vurumu olarak algılayabiliriz. “Tutuklama emri verilip Josef K. sanık durumuna gelince ve mahkeme çağırısı K.'nin günlük yaşamını yani mesleğini, işleri, duygusal hayatını alt üst edince, her şey, herkes ona kayıtsızlıkla”¹⁴ yaklaşacaktır. Josef K.'nin karşılaştığı herkes onun suçlu olduğunu kabul eder. Yargılanma yıllarca sürmesine karşın kimse beraat etmez. Josef K.'da bu çerçeveyi kırmaya, çıkış yolu bulmaya ve kaçış çizgisi çizmeye kalkışmaz bile. Yasaya karşı başkaldırmaz. Herhangi bir coşku ya da duygu hissetmeden başına gelen durum karşısında erdemli ve onurlu bir insan olarak davranmaya çalışır. Yazgısı, mahkemede verilecek karara bağlı olan Josef K., Meursault'nun ilgisizliğinin aynısını

¹² Kürşad Kızıltuğ, “Kafka'da Modernlik”, *Varlık*, sayı: 1145, 1 Şubat 2003, s.47.

¹³ Franz Kafka, *Dava*, Çev. Ahmet Cemal, Can Yayınları, İstanbul, 2008, s.2

¹⁴ Roger Garaudy, *Kafka*, Çev. Mehmet Sert, Yenihayat Yayıncılık, İstanbul, 2003, s.44.

sergiler. Görüldüğü gibi romanın olay örgüsü, K.'nin tutuklanmasına sebebiyet veren suçunun ne olduğunu araştırmasından oluşur. Nedenleri araştırırken, nedensizlikten, daha doğrusu belirsiz görünen nedenden işe başlar Josef K.

Kafka'da mantık tersine işler. Cezalandırılan cezanın nedenini bilmez. "Cezanın saçmalığı öylesine katlanılmazdır ki, suçlanan kişi huzura kavuşabilmek için cezasına bir doğrulama bulmak ister: Ceza suçu arar"¹⁵ durur. Kahramanın yaşamı, özgürlük yanılsamaları ile avunduğu bir sorumluluklar yumağına dönüşür. Mahkemesi, işyerleri ve memurlarıyla etrafı çevrelenen Josef K. için, "dışarıda ya da içeride olmak arasında artık hiçbir fark yoktur"¹⁶. Sıradan bir mahkeme süreci, modern çağın trajedilerinden biri olacak kadar dehşet verici bir hale gelir. Umursamaz, zaman zaman öfkeli, kurallara uymaktan hoşlanmayan hatta başkaldıran tutum ve tavırlarla ortaya çıkan belirsizlik, nedensiz edimin itici gücü olur.

Dava, "korku çağı" olarak adlandırılan yirminci yüzyılda insanoğlunun, neredeyse kurtulması olanaksız bir yazgıya dönüşen trajik bir yaşamın öyküsünü sunar. Korku ile yaşamı boyunca hesaplaşan Kafka da, bu hesaplaşmayı roman ve öykülerinde etkin bir biçimde yansıtır. "Dava, ürkütücü bir boğuntu karşısında ne yapacağını bilemeyen modern yazarın klasik örneğidir"¹⁷.

Kafka, insanlarla kurduğu ilişkilerin, özünde korkuyla belirlendiğine inanır. Bu bağlamda yazarın iç dünyasının ayrılmaz bir parçası ve yönelimlerinin temel taşı "korku" olur. Pierre Sauvage'ın ifadesiyle "Dava, Kafka'nın sözünü ettiği korkunun yarattı düzleminde en yoğunlaştığı"¹⁸ yapıtları arasında yerini alır. Kafka "davayı, dünyada bugüne kadar hiçbir sanığın yapmadığı kadar kendi kendini hazırladığını"¹⁹ belirtir. Aslında yazar, "böyle bir kimlikle kendi kendisini yargılar, hatalarının kefareti öder"²⁰.

Savunma gücü olmayan Josef K., tinsel bir boşluk içinde yaşamaya yazgılıdır. Yargılandığında mahkum edildiğini anlar ancak nasıl bir cezaya çarptırılacağını merak etmez. Josef K., suçlu olarak tanıtılır. Ancak gerçekten suçlu mudur? O da Meursault ile aynı oranda suçlu ya da

¹⁵ Milan Kundera, *Roman Sanatı*, Çev. İsmail Yergüz, İstanbul, Afa Yayınları, 1989, s.121.

¹⁶ Gilles Deleuz-Félix Guattari, *Kafka Minör Bir Edebiyat İçin*, Çev. Özgür Uçkan, Işık Ergüden, YKY, İstanbul, 2001, s.13.

¹⁷ Georg Lukacs, *Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı*, Çev. Cevat Çapan, Payel Yayıncılık, İstanbul, 1979, s.87.

¹⁸ Pierre Sauvage, "Description des principales oeuvres de Kafka", *Analyse & Réflexions sur Kafka*, Ellipses, Paris, 1984, s.23.

¹⁹ Felix Guattari, "Kafka'nın Altmış Beş Rüyası", Çev. Filiz Nayır, *Varlık*, sayı: 1145, 1 Şubat 2003, s.61.

²⁰ Max Brod, *Kafka'da İnanç ve Umutsuzluk*, Çev. Kamuran Şipal, Cem Kitabevi, İstanbul, 2000, s.40.

suçsuzdur. Haksızlığa kurban gittiği için suçsuzdur ve aslında ortada suç olarak belirtebilecek herhangi bir edim bulunmaz.

“Ama ben suçlu değilim” dedi K. Burada bir yanlışlık var. Aslında bir insan nasıl suçlu olabilir? Nihayet burada hepimiz insanız, birbirimizden farkımız yok”²¹.

Varolma hakkı için yargılanan Josef K., okura klasik romandan alışık olduğu ve beklediği tepkiyi vermez, tıpkı Camus'nün *Yabancı*'sında Meursault'nün tutuklandığında ve ölmeye mahkum edildiğinde beklediğimiz tepkiyi göremediğimiz gibi. Josef K. yavaş yavaş bir saplantı haline getirdiği davasıyla arasında hiçbir aracı bulunmadığını ve kaçınılmaz bir biçimde bu davanın tam merkezinde yer aldığını algıladığında ise cezasını çekmeye başlar. Bu noktada “Josef K. davasına karşı derin bir nefret duyar”²². Yazarın burada vurgulamak istediği, Josef K.'nin aslında yaşam tarafından tutuklu olduğu ancak bunun bilincine varamadığıdır.

Belli bir suç ve suçlanma sürecinden sonra ölüm, Josef K.'yi köşeye sıkıştırır. “Yüzüstü bırakılmış bir dünya, yavaş yavaş ölüme kayar”²³. Sağlıklı bir bedene dışarıdan dayatılan ölüm, zavallı kurbanını tuzağa düşürür. Gücü ellerinde bulunduran otoritelerin, bir yaşamı nasıl sessiz ve rahatça ortadan kaldırdıkları açıkça gözler önüne serilir. Deri giysili gardiyanlar tarafından, Josef K.'nin kalbine bir bıçak oyulurcasına indirilir ve bu durum, 31. yaş gününden bir önceki akşam kahramanı nedensiz edimin kurbanı kılar.

“Beylerden birinin eli K.'nin gırtlığına sarılırken, öteki bıçağı yüreğine sapladı ve iki kez çevirdi. K. kaymakta olan gözleriyle yüzünün hemen yakınında beylerin yanak yanağa dayanmış olarak kararı izleyişlerini de gördü”²⁴.

Kafka'nın kahramanı, karşılaştığı güçler ve güçlülere yenik düşerek ölümle cezalandırılır. Josef K.'nin sonu, toplumun kurbanı olmaktır. Özgürlüğü elinden alınan Josef K., davalıdır. Suçlayan, tutuklayan olarak davacı ise içinde yaşadığı toplumdur.

Sonuç olarak Camus ve Kafka, toplumun ve toplumsal yaşamın yarattığı niteliği açıklanmamış otoriteler karşısında tüm çıkış yolları kapatılan bireyin sonsuz savaşımını dile getirirler. Bu açıdan bakıldığında Meursault ve Josef K., toplumsal, dinsel ve siyasal düzenin baskılarına karşı çıkarken, aslında bireyi öne çıkaran bir yaklaşımın önemini vurgularlar. Her iki kahraman da yaşamın monotonluğu ve mekanikliği, gelişen toplumsal olaylar karşısında insanın çaresizliğe itilmesi ya da bu duyguya kapılması, geleceğini değiştirecek güçten yoksun oluşunun yarattığı dramı derinden

²¹ Kafka, *Dava*, s.214.

²² Francine Ninanc de Martinoir, “Existence et Culpabilité” *Analyse & Réflexions sur Kafka*, Ellipses, Paris, 1984, s.81.

²³ Roger Garaudy, *Kafka*, Çev. Mehmet Sert, Yenihayat Yayıncılık., İstanbul, 2003. s.28.

²⁴ Kafka, *Dava*, s.230.

yaşarlar. Bu noktada Camus ve Kafka, insanın kendisi dışında oluşan durumu sorgulamalarını, kabullenmemelerini ve başkaldırmalarını önerir. Toplum, suç, ceza ve adalet gibi motiflerin Kafka gibi Camus'yü de etkilediğini belirtebiliriz. Söz konusu romanların sonunda, her iki kahramanın da aldıkları cezanın birbirine benzediği sezilir. Hem suçlu kahraman Meursault'nun hem de masum Josef K.'nin birbirine benzeyen nedensiz edimlere yazgılı olarak yaşamlarının sonlandığını söyleyebiliriz. Camus'nün Meursault'su, nedensiz edimin öznesi, Kafka'nın Josef K'sı ise nedensiz edimin nesnesi konumundadır.

KAYNAKÇA

- Bespaloff, Rachel. *The World of the Man Condemned to Death in Camus*, New Jersey, 1963.
- Braun Lev, Master Brian. *Düşüşün Tanıklığı*, Çev. İbrahim Şener, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2000.
- Brod, Max. *Kafka'da İnanç ve Umutsuzluk*, Çev. Kamuran Şipal, Cem Yayınları, İstanbul, 2000.
- Bruzière, Maurice. "Albert Camus ve Yabancı Adlı Romanı", Çev. İlhan Sezen, *Hisar Dergisi*, sayı:259, 1979, s.19.
- Camus, Albert. *Sanatçı ve Çağı*, Çev. Yıldırım Keskin, Bilgi Yayınları, Ankara, 1965.
- Camus, Albert. *Yabancı*, Çev. Vedat Günyol, Can Yayınları, İstanbul, 1994.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, Ankara, 1999.
- Cruickshank, John. *Albert Camus ve Başkaldırma Edebiyatı*, Çev. Rasih Güran, De Yayınları, İstanbul, 1965.
- Deleuze Gilles, Guattari Félix. *Kafka Minör Bir Edebiyat İçin*, Çev. Özgür Uçkan, Işık Ergüden, YKY, İstanbul, 2001.
- Garaudy, Roger. *Kafka*, Çev. Mehmet Sert, Yenihayat Yayıncılık., İstanbul, 2003.
- Guattari, Félix. "Kafka'nın Altmış Beş Rüyası", Çev. Filiz Nayır, *Varlık Dergisi*, sayı: 1145, 1 Şubat 2003, ss.57-63.
- Kafka, Franz. *Dava*, Çev. Ahmet Cemal, Can Yayınları, İstanbul, 2008.
- Kızıltuğ, Kürşad. "Kafka'da Modernlik", *Varlık Dergisi*, sayı:1145, 1 Şubat 2003, ss.45-56.
- Kundera, Milan. *Roman Sanatı*, Çev. İsmail Yerguz, Afa Yayınları, İstanbul, 1989.
- Lukacs, Georg. *Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı*, Çev. Cevat Çapan, Payel Yayınları, İstanbul, 1979.

-Martinoir, Francine Ninane de. "Existence et Culpabilité", *Analyse & Réflexions sur Kafka*, Ellipses, Paris, 1984, ss.81-86.

-Sauvage, Pierre. "Description des principales oeuvres de Kafka" *Analyse & Réflexions sur Kafka*, Ellipses, Paris, 1984, ss.23-30.

-Treil, Claude. *L'indifférence dans l'oeuvre de Camus*, Editions Cosmos, Paris, 1971.

-Turgut, İhsan. *Sanat Felsefesi*, Bilgehan Yayınları, İzmir, 1990.

-Wagenbach, Klaus. *Franz Kafka Yaşamöyküsü*, Çev. Kamuran Şipal, Cem Yayınevi, İstanbul, 1997.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ATASÖZLERİNDE VE DEYİMLERDE SAĞLIĞA BAKIŞ AÇISI

Dr. İlhan UÇAR*

ÖZET

Eskilerin darbimesel olarak adlandırdığı atasözleri, uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş öğüt verici nitelikte sözlerdir. Atasözlerinin elbette bir ilk söyleyicisi vardır. Ancak bu ilk söyleyiciler zamanla kaybolmuş ve bu veciz ifadeler anonimleşerek atasözü özelliği kazanmışlardır. Atasözleri halk arasında uyulması gereken ata nasihatları olarak düşünülür. Bunları birkaç konu başlığıyla sınırlandırmak mümkün değildir. Geniş bir konu dağılımı vardır. Ancak bu konular içerisinde baskın olan bazı başlıkları ön plâna çıkarmamız mümkündür. Sevgi, dostluk, kültürel değerler, sağlık bunlardan birkaçıdır. "Her işin başı sağlık. Sağlık varlıktan yeğdir. Hekimden sorma, çekenden sor. Hasta olmayan sağlığın kıymetini bilemez. İyi olacak hastanın doktor ayağına gelir. Sağ baş yasık istemez. Güneş girmeyen eve doktor girer. Sağlık gibi dost, hastalık gibi düşman yoktur." Şeklindeki atasözleri doğrudan insan sağlığıyla ilgilidir. Bazı atasözleri de şekil değiştirerek deyim özelliği taşımaktadır. Bu sözlerin bir kısmı hastalığa yakalanmamak için söylenmiş öğütlerdir. Bir kısmı ise hastalığa yakalandıktan sonra uyulması için söylenmiş öğütlerdir. Bu türden atasözlerinin insan ve kültür açısından irdelenmesi ve bazı sınıflandırmalar içerisinde sağlıkla ilgili atasözlerinin verilmesi bildirimizin temelini teşkil etmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Atasözü, sağlık, kültür yansıması, darbimesel.

SUMMARY

HEALTH IN PROVERBS AND IDIOMS.

Proverbs are didactic phrases, which were uttered by the early men depending upon experiences and have come to be known by the public in time. They each, sure, has a first utterer, but they were forgotten in time, and these utterances turned into proverbs becoming anonymous. Proverbs are regarded as the advices of the ancestors to be followed. It is impossible to classify these into a few titles. They have a wide topic range, but we could highlight some dominant topics among them. Love,

* Sakarya Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Bölümü. iucar@sakarya.edu.tr

friendship, cultural values and health are some. Some proverbs have taken the form of idioms in time. Some of these were said to advise people not to get ill. Some were said to give advice to those who have already got ill. To study these kinds of utterances in terms of human being and culture, and to include proverbs related to health among these classifications are the basis of our declaration.

KEYWORDS: Proverbs, health, cultural reflection.

GİRİŞ

Atasözü kelimesi için Türkçe Sözlük'te şu ifadeler yer almaktadır: “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, darbimesel” (Türkçe Sözlük: 2009). Deyim için ise “genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” ifadesi sözlükte yer almaktadır.

Bildirimizde atasözlerinin tarihî boyutunu ayrıntılı olarak incelemeyeceğiz. Ancak atasözlerinin tarihî boyutuna dikkat çekmek için önemli gördüğümüz bazı eserlere değineceğiz.

Atasözleri geçmişten günümüze nesiller aracılığıyla aktarılan kültür taşıyıcılarıdır. İlk izlerini Orhun Kitabeleri'nde gördüğümüz atasözleri, “*İyice işit /iyi anla*”, “*Uzak ise kötü hediye / Yakın ise iyi hediye (verir)*”, “*Açlıkta tokluk bilmezsin / Bir doysan açlığı bilmezsin*”, “*Zamanı Tanrı yaşar / İnsanoğlu hep ölümlü doğmuş*”, “*El birleşse güç artar*”, “*Ölümden edep iyi (güçlü)*”, “*Zayıfı ezmek kolay / İnceyi kırmak kolay*” (Ergin:1989) günümüze kadar gerek yazılı gerekse sözlü ürünlerimizin vazgeçilmezi olmuşlardır. Kültürümüz, söylenen sözlerin atasözleriyle desteklenmesi geleneğini oluşturmuştur. Büyüklerin verdiği her öğüt yaşadıkları veya tanık oldukları bir olaya dayanır, bir büyüğün kulak ardı ettiğimiz sözünün önemini, başımız derde girip sızlanmaya başladığımız zaman anlarız. Büyüklerin sözlerini dinlemenin ve onlara saygı göstermenin gereği Divanü Lügati't-Türk'te şu şekilde geçmektedir: “*Ulugnu uluglasa kut bulur: Birisi ihtiyara saygı gösterse uğur ve devlet bulur*” (Atalay: 2006a). Bu söz günümüzde de “Ulu sözü dinlemeyen, uluyakalır” şeklinde atasözü olarak kullanılmaktadır. Atasözündeki anlam daha da kuvvetlendirilerek Günümüze kadar ulaştırılmıştır.

1070 yılında Türk kültür tarihini damgalamış ve Türk dilinin kilometre taşlarından biri olan Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk adlı eserinde “sav” kelimesinin karşılığı olarak “*atarlar sözü, darb-ı mesel*” yazılıdır. “*Savda mundag gelir: Atalar sözünde böyle gelir.*” (Atalay:2006b).

Türk dilini tarihe iz bırakarak günümüze kadar taşımış bir diğer eser olan Dede Korkut Kitabı'nda da atasözlü bir anlatım mevcuttur:

- At ayağı külük, ozan dili çevik olur.

- At işlemese er öğünmez.
- Er malına kıymadıkça adı çıkmaz.
- Oğul atadan görmeyince sofraya çekmez.
- Yapa yapa karlar yağsa yaza kalmaz. (Ergin: 2004)

Atasözü anlamına gelen ve değişik dönemlerde kullanılmış sözler şunlardır: “Ata sözleri, atalar sözleri, atalar sözü, büyükler sözü, darbimesel, deme, demece, deyiş, dimece, durub-ı emsal, eskiler sözü, hikmetü'l-avam, mesel, meşhur sözler, pend, sanıka, oranlama, özlü sözler, teselleme, ulular sözü” (Zülfikar: 1988). Bu terimlendirmelerin daha ayrıntılı bir şekli şu şekildedir: Göktürk ve Uygur dilinde “sav”, Hakaniye dilinde Arapçanın tesiri ile “mesel”, Oğuz sahasında “mesel, durub-ı emsâl, darb-ı mesel, atalar sözü, ata sözü”, Yakutçada “xohono” Tobollarda “takmak”, Altayca Tuvacada “ülgerocak”, Sagaylarda “takpak”, Kaşlarda, Kızıllarda, Koybollarda “söpsek”, Çuvaşlarda “comak, oranlama, samah”, Kazancada “eski söz”, Kırımca “kartlar sözü, hikmet” Doğu Türkistan’dan Kırım’a uzanan sahada “makal”, Doğu Türkistan’da “tabma, ulular sözü”, Kerkük ağzında “darb-ı kelâm, emshal, cümle-i hikemiyye, deme, deyişet, eskiler sözü”, Anadolu ağızlarında “deyişet, ozanlama” (Altun: 2004)

Atasözleri kültür taşıyıcısı olduklarından aynı kültür içerisinde benzer atasözlerini görmemiz mümkündür. Atalarımız, ana yurtlarından ayrılıp yer yüzünün değişik bölgelerine dağılırken, kültür ürünlerini de beraberlerinde taşımışlardır. Böylece, aynı kökten beslenen bir ağacın bütün dallarında aynı meyvenin yetişmesi gibi, yeni vatanlarında hep benzer duyguları dile getirmişlerdir. (Ülker: 2002)

Geniş bir coğrafyaya dağılan Türk milletini oluşturan boyların atasözleri arasında dikkati çeken farkların bir çoğunun hayat şartları, bölge, zaman, ayrı iklim ve başka milletlerle olan münasebetten doğduğu muhakkaktır (Yüce: 1983).

Atasözleriyle deyimler hep içiçe olmuştur. Deyimlerimizin bir kısmı atasözlerinden hareketle deyimleşmişlerdir. Bazı sözler ise hem deyim hem de atasözü olarak kullanılmaktadır. Aralarındaki fark deyimlerde, atasözlerinde olduğu gibi bir öğüt verme ya da bilgece sözler söyleme çabası yoktur.

Açık yaraya tuz ekilmez. (Atasözü)
Yaraya tuz biber ekmek. (Deyim)

Ömer Asım Aksoy, atasözlerinin kavram özelliklerini açıklarken birkaç çeşit üzerinde durmaktadır. (Aksoy: 1984)

- Sosyal olayların nasıl olageldiklerini –uzun bir gözlem ve deneme sonucu olarak- tarafsızca bildiren atasözleri.

- Tabiat olayların nasıl olageldiklerini –uzun bir gözlem sonucu olarak- belirten atasözleri.
- Sosyal olayların nasıl olageldiklerini uzun bir gözlem ve deneme sonucu olarak bildirirken bundan ders almamızı hatırlatan atasözleri.
- Denemelere ya da mantığa dayanarak doğrudan doğruya ahlâk dersi ve öğüt veren atasözleri.
- Birtakım gerçekler, felsefeler, bilgece düşünceler bildirerek yol gösteren atasözleri.
- Töre ve gelenekleri bildiren atasözleri.
- Kimi inanışları bildiren atasözleri.

Burada değerli Hocam Prof. Dr. Tuncer Gülensoy'un konuyla ilgili bazı önemli çalışmalarını da hatırlatmak yerinde olacaktır:

- Türk Dünyası Atasözlerinden Örnekler (Gülensoy: 1971).
- Türk Dünyası Atasözlerinin Anlam Yönünden Benzerlikleri Üzerine Notlar (Gülensoy: 1975).
- Doğu ve Güneydoğu Dil Araştırmaları: Türk ve Kürt Deyim ve Atasözleri (Gülensoy: 1992).

Atalarımız “Her işin başı sağlık” diyerek; insanın yapacağı her şeyin vücut sağlığına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Yaptığımız işlerde başarılı olabilmemiz için vücut sağlığımızın yerinde olması gerekir. Sağlık konusu halk inaçlarında çeşitli şekillerde yaşadığı gibi atasözlerimizde de yol gösterici durumundadır. Sağlığın okumuşu okumamış zengini fakiri yoktur. Sağlık herkese lazımdır. Atalarımız sağlığa verdikleri önemi ortaya koydukları tıp külliyeleriyle göstermişlerdir. Anadolu'da hâlen yaşayan halk hekimliği bunun başka bir örneğidir. Sağlığa dikkat çekmek için kâh konuyla ilgili özlü sözler söylenmiş kâh şiirler söylenmiştir.

Muhibbî mahlasıyla şiirler söylemiş olan Kanuni Sultan Süleyman'ın hastalığında yazdığı şu beyt sağlık konusunu en güzel şekilde ifade etmektedir:

*Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi,
Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi.*

Atasözlerimizin bir kısmı doğrudan sağlık bakımından öğüt vermektedir:

*Tok iken yemek yiyen, mezarını dişiyle kazar.
Yara sıcakken sarılır.*

*Güneş girmeyen eve doktor girer.
Hasta olmayan, sağlığın kadrini bilmez.*

*Hastalık kantarla girer, miskalle çıkar.
Hasta olmayan, sağlığın kadrini bilmez.*

Atasözlerimizin bir kısmı da sağlık ifade etmesine rağmen mecazi anlamında genelleme yapmaktadır:

*Ağaran baş, ağlayan göz gizlenmez.
Bir göz ağlarken öbür göz gülmez.
Kelle sağ olsun da külah bulunur.*

*Kes parmağını çık pazara, em (merhem, ilaç) buyuran çok olur.
Çiğ yemedim ki karnım ağrısın*

Atasözlerimizin bir kısmı ise sağlıkla ilgili kelimeleri barındırmasına rağmen mecazî anlamı ağırlık kazanmaktadır. Bu sözler sağlıktan hareketle durum açıklaması yapmaktadır.

*Yazın gölge kovan, kışın karın ovar.
Yazın sıcakta terleyen, kışın soğukta üşümez.
Kedi götünü görmüş, "yaram var" demiş.
Yazın gölge kovan, kışın karın ovar
Yaralı kuşa kurşun sıkılmaz.*

Atasözlerinin bir kısmının geçmişte kalması ve günümüze kadar ulaşamamış olması, bir kısmının sadece ağızlarda yaşaması farklı kaynakları ortaya çıkarmıştır. Çalışmamızda kullandığımız atasözlerinin diğer Türk lehçe şivelerinde karşılıkları da vardır. Çalışmamızda, 21 Mayıs 2009 günü Kars'ta düzenlenen *II. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı*'nda kullanıma açılan Türk Dil Kurumunun genel ağdaki "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü" esas olarak alındı.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Atasözlerinde Sağlık

Aç ölmez gözü kararır, susuz ölmez benzi sararır: Yoksulluk insanı öldürmez ama türlü türlü üzüntü ve sıkıntı içinde yıpratır.

Açık yaraya tuz ekilmez: Acısı henüz taze olan bir kimsenin üzüntüsü, birtakım söz ve davranışlarla artırılmamalıdır.

Ağaran baş, ağlayan göz gizlenmez: Belirtileri meydanda olan yaşlılık ve izleri ortada duran üzüntü ne yapılsa gizlenemez.

Ağrılardan göz ağrısı, her kişinin öz ağrısı: Herkesi en çok ilgilendiren kendi derdidir.

Ağrısız baş mezarda gerek: Herkesin bir sıkıntısı vardır, bu sıkıntılar ancak ölümle biter.

Ağustosta gölge kovan zemheride karnın ovar: Elinde fırsat varken geleceğini sağlamaya gayret göstermeyip eğlenceye, keyfe dalan kimse sonunda aç kalır ve perişan olur.

Ağız eğri, gözü şaşı ensesinden belli olur: Bir kişinin tutum ve davranışları, o kişide birtakım eksiklikler bulunduğunu gösterir.

Al kaşağıyı gir ahıra, yarası (yağırı) olan gocunur (gocunsun): Bir yolsuzluğun suçluları aranırken o işte kusuru olan kişi telaşlanır.

Baş ağır gerek, kulak sağır: Kişi ağırbaşlı olmalı ve dedikoduları dinlememelidir.

Baş sağlığı, dünya varlığı: En büyük zenginlik, beden sağlığıdır.

Bir göz ağlarken öbür göz gülmez: Keder veya sıkıntı varken dostlar, akrabalar eğlenmemelidir.

Bundan iyisi can sağlığı: Bundan daha iyisi olamaz” anlamında kullanılan bir söz.

Çiğ yemedim ki karnım ağrısın: Suç işlemedim ki korkayım.

Derdini söylemeyen (saklayan) derman bulamaz: İnsan sıkıntısını başkasına açıklayarak giderebilir.

Ekşi yemedim ki karnım ağrısın: Suç işlemedim ki korkayım.

El yarası onulur, dil yarası onulmaz: Silahla açılan el yarası çabukça iyi olur ama kötü sözle açılan gönül yarası kolay kolay kapanmaz.

Eldeki yara, yarasıza duvar deliği. Bir kimsenin acı ve sıkıntısı başkasına dert gibi görünmez.

Gönülsüz yenen aş, ya karın ağrıtır ya baş: İstenmeyerek yapılan işlerden kötü sonuçlar ortaya çıkar.

Güneş girmeyen eve doktor girer: Güneşsiz evde hastalık eksik olmaz.

Hasta ol benim için, öleyim senin için: Kişi kendisi için bir fedakârlıkta bulunan kimseye karşı sırası geldiğinde daha büyük fedakârlıkta bulunur.

Hasta olmayan, sağlığın kadrini bilmez: İnsanlar sağlığın değerini ancak hastalıkta acı çekip iyileştikten sonra anarlar.

Hastalık kantarla girer, miskalle çıkar: Hastalık birden ve çok zorlu gelir ama yavaş yavaş iyileşir.

Hastalık sağlık bizim için: İnsan sağ, esen olabildiği gibi hasta da olabilir.

Hekimden sorma, çekenden sor: Bir sıkıntının acısını ancak onu çeken bilir.

Hekimsiz, hâkimsiz memlekette oturma: Sağlığın güvencesi hekim, toplumun güvencesi hâkimdir, bu iki güvencenin bulunmadığı yerde yaşamak zordur.

Her işin (şeyin) başı sağlık: İnsanın yapacağı her şey vücut sağlığına bağlıdır.

İyi olacak hastanın, doktor ayağına gelir: Tanrı kötü bir durumun iyiliğe dönmesini dilemişse bunu yapacak kimse işin üstüne gelir.

Kalbin yolu mideden geçer: Bir kimsenin sevgisi kazanılmak istendiğinde ona güzel yiyecekler ikram edilmelidir.

Kedi götünü görmüş, “yaram var” demiş: Bazı insanlar hiç olmayacak bir şeyi kendisine dert edinir.

Kel ilaç bilse kendi başına sürer: Kendi işini halledemeyen kişiden aynı durum için yardım alınmaz.

Kelle sağ olsun da külah bulunur: Kişi yaşasın da elbet bir iş sahibi olur.

Kes parmağını çık pazara, em (merhem, ilaç) buyuran çok olur: Kişinin bir ihtiyaç içinde bulunduğunu gören herkes ona değişik yol gösterir.

Sabahtan karnını doyuran, küçükken evlenen aldanmamış: Yapılacak iş için gerekli gücün elde edilebilmesi için sabahleyin karın doyurulmalıdır, çocukların anne, baba ihtiyarlamadan yetiştirilebilmeleri için de evlenmeleri geciktirilmemelidir.

Sağ (sağlam) baş yastık istemez: Sağlam insan durup dururken yatmak istemez eğer istiyorsa hasta olduğu düşünülmelidir.

Sağ olsun da dağ ardında olsun: Uzakta olan sevdiklerimize günün birinde kavuşabiliriz yeter ki yaşıyor olsunlar.

Tok iken yemek yiyen, mezarını dişiyile kazar: Tok karnına yemek yemek, sağlık için çok zararlıdır.

Yara sıcakken sarılır: Bir acıyı dindirmek için gereken yardım hemen yapılmalıdır.

Yaralı kuşa kurşun sıkılmaz: Birinin düşkünlüğünden yararlanarak ondan öç almak doğru değildir.

Yarım hekim candan eder, yarım hoca dinden eder: Bir iş, uzmanına değil de o işten anlamayana yaptırılırsa istenilen değil, ters bir sonuç elde edilir.

Yazın gölge kovan, kışın karın ovar: Yazın çalışmayıp keyif ve zevk ile vakit geçiren çiftçi, nasıl kışın aç kalırsa çalışma gücü ve ortamı bulunduğu hâlde zamanını değerlendirmeyen ve geleceğini düşünmeyen kişi de çalışma olanakları kalmadığı zaman öyle perişan olur.

Yazın sıcakta terleyen, kışın soğukta üşümez: Yazın çalışan kışın rahat eder.

Yiğit yarasına yiğit katlanır: Yiğitten gelen ağır saldırıyı ancak yiğit olan kaldırabilir.

Deyimlerde Sağlık

Afiyet bulmak: İyileşmek, sağlığını kazanmak.

Afiyet üzere olmak: Sağlıklı, rahat yaşıyor olmak.

Ağır yara almak: 1) Kavgada veya savaşta önemli ölçüde zarar görmek; 2) Bir olayda beklenmeyen sıkıntılı ve olumsuz bir duruma düşmek.

Ağzına sağlık: 1) Bir sözü yerinde söyleyen kişilere söylenen bir beğenme sözü; 2) Yapılan konuşmanın beğenildiğini belirtmek için söylenen söz.

Ayağına sağlık: “Gelmen çok memnun etti” anlamında kullanılan bir söz.

Baş sağlığı, dünya varlığı: En büyük zenginlik, beden sağlığıdır.

Başına güneş geçmek: Güneş çarpmak.

Beyni karıncalanmak: Zihin yorgunluğundan düşünemez olmak.

Derde (derdine) derman olmak: Soruna çözüm bulmak, sıkıntıyı geçirmeye çare göstermek

Dermanı kesilmek (dermandan kesilmek): Yorgunluktan güçsüzleşmek

Diline sağlık: Ağzına sağlık.

Doktor doktor gezmek (dolaşmak): Tedavide çabuk ve kesin sonuç almak ümidiyle birçok doktora başvurmak.

Doktora görünmek: Muayene olmak.

Eline (elinize veya ellerinize) sağlık: El emeği ile güzel bir şey yapana söylenen iyi dilek sözü.

Gönlünü yaralamak: İncitmek, kırmak, üzme.

Güneş çarpmak: Sıcak havada güneş altında çok kalmaktan hasta olmak.

Hasta düşmek: Hastalanmak.

Hasta etmek: 1) Hasta olmasına yol açmak; 2) mec. bezdirmek, bıktırmak, usandırmak.

Hastalık almak: Bulaşıcı bir hastalığa yakalanmak.

Her işin (şeyin) başı sağlık: İnsanın yapacağı her şey vücut sağlığına bağlıdır.

İlaç gibi gelmek: 1) İyileşmeyi veya çözümü kolaylaştırmak; 2) Rahatlatmak, huzura kavuşturmak.

İlaç için olsun: Bir şeyin hiç bulunmadığını anlatmak için kullanılan bir söz.

İlaç için yok: Hiç yok.

Kafa kalmamak: Zihin yorularak çalışmaz olmak.

Kafası bozulmak: Öfkelenmek, kızmak.

Kafası durmak: Zihin yorgunluğundan düşünemez olmak.

Kafası kızmak: Öfkelenmek.

Kafası sersem sepet (olmak): Gürültü ve uğultudan zihni yorulmuş (olmak).

Kafasını ezmek: Zararlı olabilecek bir hareketi, bir durumu başlangıçta yok etmek.

Kafayı üşütmek: Delirmek, çılgınlaşmak.

Kanayan yara olmak: Sürekli sıkıntı, üzüntü ve zarar veren bir durumda olmak.

Karnı büyümek: Hamile kalmak.

Karnı zil çalmak: Çok acıkmış olmak.

Lokman hekimin ye dediği: Tadı güzel olan şeyler için kullanılan bir söz.

Mide bulandırmak:1) Kusacak bir duruma getirmek. 2) mec. kuşkulandırmak.

Mide fesadına uğramak: Çok ve çeşitli yiyecekler yemekten midesi bozulmak.

Midesi almamak (kaldırmamak, kabul etmemek, götürmemek): 1) hastalık, tikslenme vb. sebeplerle bir şeyi yiyememek; 2) mec. çirkin bir şey karşısında huzursuz olmak, rahatı kaçmak.

Midesi bulanmak: 1) Kusacak gibi olmak; 2) mec. iğrenmek, tiksirmek; 3) mec. kuşkulanmak, işkillenmek; 4) mec. huzursuz olmak, rahatı kaçıp tedirgin olmak, hoşlanmamak.

Midesi ekşimek (kaynamak, yanmak): Yeni yenilmiş yiyeceklerden ötürü midede rahatsızlık duymak.

Midesi ezilmek (kazınmak): Açlık duymak.

Mideye indirmek: 1) Yemek içmek; 2) mec. haksız yere, kanunsuz olarak para kazanmak.

Parmağını yaranın üzerine basmak: Asıl derdi veya bir derdin asıl sebebini göstermek.

Ruhunda güneş açmak: 1) Rahatlamak, huzura ermek; 2) Sevinmek, neşelenmek, coşmak.

Sağ kalmak: Ömrünü devam ettirmek, yaşamasını sürdürmek.

Sağ ol: Hoşa giden bir davranış için “çok yaşa, teşekkür ederim” anlamlarında söylenen bir söz.

Sağlıkla kal (kalın): Ayrılırken kalanlara söylenen bir esenlik sözü, hoşça kal.

Sağlık olsun : Üzücü bir durum veya bir zarar karşısında avunma sözü olarak söylenen bir söz.

Sağlık varlıktan yeğdir: Sağlıktan büyük zenginlik olmaz.

Sen sağ, ben selamet: İyi veya kötü bir sonuçla biten bir iş karşısında artık yapacak bir şey kalmadığını anlatan bir söz.

Siz sağ olun: Ne yapalım, ziyarı yok” anlamında kullanılan bir söz.

Üstüme (üstümüze, üstünüze) sağlık (iyilik sağlık, şifalar): 1) “Tanrı esirgesin, üstümden uzak olsun” anlamında kullanılan bir iyi dilek sözü; 2) şaşma, şaşkınlık belirtmek için kullanılan bir söz; 3) kötü bir durumdan söz ederken konuşanın dinleyene söylediği iyi dilek sözü.

Yara açmak: 1) Vücutta veya bir şeyin yüzünde yara oluşmasına sebep olmak; 2) mec. büyük üzüntü vermek.)

Yara bere içinde olmak: Vücudunda çokça yara, ezik, sıyrık, çürük bulunmak.

Yara işlemek: 1) Yara kapanmayıp akıntı sürmek; 2) mec. üzücü bir olayın etkisi bitmemek.

Yara kapanmak: Yara iyi olup geçmek.

Yaralı parmağa işlememek: En küçük bir yardımı bile esirgemek.

Yarasını deşmek: Acıyı, üzüntüyü hatırlatmak, tazelemek.

Yaraya merhem olmak: Zorunlu ihtiyacı karşılamak.

Yaraya tuz biber ekme: Bir derdin acısını çoğaltmak.

Yarayı tazelemek: Üzüntüyü, sıkıntıyı, acıyı hatırlatmak, yeniden ortaya çıkarmak.

Sonuç

Atasözleri bir milletin duygu, düşünce, inanç ve kültür yapısını yansıtır. Atasözleri milletin yalnızca kültürünü değil ortak dil zevkini de

göstermektedir. Atasözlerini birkaç konuyla sınırlandırmak mümkün değildir. İnsan yaşamında yer alan her şey atasözlerinin içeriğini oluşturur. Bu içeriklerden önemli bir bölüm de mutlu bir hayatın vazgeçilmezi olan sağlık konusudur. “Sağlık varlıktan yeğdir.” Atasözünde de görüldüğü üzere “Her işin başı sağlık” olmaktadır. Hastalık ve sağlık konuları kültüre bağlı olmasına rağmen evrensel boyutu da vardır. Bu evrensel boyut atasözlerini zaman zaman başka kültürlerde de farklı söyleyişlerle karşımıza çıkarmaktadır.

Gerek deyimlerde gerekse atasözlerinde insanın hayatını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için atalarımızın sonraki nesillere bıraktığı veciz ifadeler, yerine göre bir doktor yerine göre de bir ilaç özelliği taşıyarak sağlıklı nesiller yetişmesinde etkili olmaktadır.

KAYNAKLAR

- Besim ATALAY (2006a), **Divanü Lûgat-it-Türk (Çeviri)**, Cilt I Ankara, [s.304].
- Besim ATALAY (2006b), **Divanü Lûgat-it-Türk (Çeviri)**, Cilt III Ankara, [s.154].
- Hamza ZÜLFİKAR (1988), “Ata Sözü Terimi, Kaynağı ve İmlâsı”, Türk Dili, Sayı 438, [s.321-328].
- Hasan ÜLKER, (2002) “Türk Dünyasında Atasözlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneme”, Türkler Ansiklopedisi Cilt 19 [s.96-104].
- Muharrem ERGİN (1989), **Orhun Abideleri**, İstanbul.
- Muharrem ERGİN (2004), **Dede Korkut Kitabı I**, TDK Yayınları, Ankara.
- Mustafa ALTUN (2004), **Türk Atasözleri Üzerine Sentaktik Bir İnceleme (A Syntactic Study on Turkish Proverbs)**, Akademik Araştırmalar Dergisi, Mayıs-Temmuz, sayı 21, s.79-91.
- Nuri YÜCE (1983), “Türk Şivelerindeki Atasözlerinde Uygunluk”, Türk Kültürü Araştırmaları, XVII-XXI/1-2, 1979-1983, Ank.
- Ömer Asım AKSOY (1984), **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2-3**, TTK Yay. Ankara.
- Ömer Asım Aksoy ve diğ. (1996) **Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler 1-2**, TDK Yay. Ankara.
- Saim SAKAOĞLU (1983), “Afganistan'dan Göçen Soydaşlarımızın Bazı Atasözleri Üzerine Notlar”, Türk Kültürü Araştırmaları, Prof.Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun Hatırasına Armağan'dan Ayrı Basım, Ank., [s.438].

Tuncer GÜLENSOY (1971), “Türk Dünyası Atasözlerinden Örnekler,” Bayrak, yıl:4, S.18 (73), [s.15-17].

Tuncer GÜLENSOY (1975), “Türk Dünyası Atasözlerinin Anlam Yönünden Benzerlikleri Üzerine Notlar”, TFAYB 1974, KB yay., Ankara, [s.93-10].

Tuncer GÜLENSOY (1992), Doğu ve Güneydoğu Dil Araştırmaları: Türk ve Kürt Deyim ve Atasözleri, Ankara.

Genel Ağ Kaynakları

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (2009), <http://tdkterim.gov.tr/atasoz/> (Erişim Tarihi: 10 Ekim 2009)

Türkçe Sözlük (2009), <http://tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10 Ekim 2009)

Yazım Kılavuzu (2009), <http://tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10 Ekim 2009)

Sürelî Yayınlar Veri Tabanı (2009), <http://www.tdkdergi.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10 Ekim 2009)

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

GELENEĞİN İNŞA SÜRECİ

Arş. Gör. Serdar UĞURLU*

ÖZET

Gelenek kavramına sosyal bilimlerin farklı alt disiplinlerinin yaklaşımları ile geleneksel toplumların bakışları farklıdır. "Gelenek en genel anlamıyla folklorik, sosyolojik yahut dini boyutlarıyla bir "sürekliliğe" işaret eder. Geleneğin özünde bulunan bu süreklilik kavramı bir bakıma onun sebebi vücududur. (-) Süreklilik geleneğin ilk tipolojik özelliği ise, ikinci özelliği de sürekliliği sağlayan 'seleflerin Üstünlüğü' (geçmişe saygı) fikridir. Geçmiş, bugünden her zaman daha saygıya değer, daha otantik ve daha saf bir dönemini teşkil eder geleneğin. Gelenek bu anlamda geçmişle bir hesaplaşmayı, geçmişin tartışılmasını ya da sorgulanmasını istemez, hatta yerine göre yasaklar. Bunun bir sonucu olarak da yeni ortaya çıkan unsurlardan hoşlanmaz. Onları ya gelenek içinde bir yere oturtur ya da bid'at sayarak kaçınılmasını ister. Sosyal bilimciler geleneği belli bir coğrafyada ya da kültür dairesinde toplumların doğayla, birbirleriyle girmiş oldukları etkileşim sonucunda ürettikleri kültür odaklı uygulamalar olarak ele alırlar. Biz gelenek için günümüzde değişik tanımlamalara gidebiliyoruz. Örneğin: "Zaman-üstü bilgelik anlamında geleneği, "Gelenek" şeklinde ifade ediyoruz.

SUMMARY

Different sub-disciplines of social sciences to the concept of tradition with the approach of the traditional view of society is different. Tradition, the most common folkloric sense, refers to a continuity with the sociological or religious dimensions. In essence the concept of continuity of tradition in a sense, this is the reason for its existence. (-) Continuity of tradition for the

* T.C. Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Doktora Öğrencisi, Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü, Arş.Görevlisi, Serdivan Esentepe Kampüsü, Adapazarı-Sakarya, Tel: (0264) 2956551, Mail: sugurlu@sakarya.edu.tr

second feature from the first typological features that provide continuity to the past is the idea of respect. Always respect the traditions of the past into today for a period represents a more authentic and more pure. Tradition in this sense, a reckoning with the past to the past, the debate does not want to query or even according to prohibit. As a result of this emerging elements do not like. Or place them in the tradition forged by counting seats, or want to avoid. The tradition of social scientists, in a particular geographical area or cultural circles, with the nature of societies and their interaction with each other as a result entered culture-oriented applications treated as made take. We present different definitions for tradition can go. For example: over time in terms of the wisdom tradition, traditions are expressed in the form.

GİRİŞ

Toplum bilimlerinin ve sosyal-kültürel antropolojinin en çok sözünü ettiği ve ancak en az irdelediği kavramlardan birisi de “gelenek” kavramıdır. Gelenek kavramı ile ilgili etraflı çalışmaların yeterli sayıya ulaşmadığı dikkat çekicidir. Sosyologlar “modern ile geleneksel” arasındaki kutuplaşmalardan, çatışmalardan ve farklılaşmalardan bahsederken; antropologlar “geleneksel toplumlardaki yaşam pratikleri”, “geleneksel kurumlar ve türleri”, “geleneksel düşünce ve davranış tipleri” üzerinde odaklanmışlardır. Halkbilimciler ise gelenek kavramını, “sosyal norm” olarak ele alıp tanımlamaya gitmiştir. Folklorun alanı; gelenek meydana getiren büyük halk kitesidir. Ve gelenek de bu halk kitesinin binlerce yılda oluşturmuş olduğu tortulaşmış kültür kalıplarıdır. Ancak folklorun bu tanımlama gayreti sosyal normlar içerisinde sınırlı kalmıştır. Sosyal bilimlerde gelenek, tarihsel süreç boyunca, beraberinde getirdiği, bütün inanç ve inanış unsurlarında, maddi ve manevi kültür öğelerinde, sosyal olay ve olguları tanımlamada bir isimlendirme olarak görülmüşken; gelenek kavramı ile ilgili derinlemesine tahlillere pek gidilmemiştir. Sonuç itibarıyla toplum bilimler alanında, bizatihi gelenek kavramı ile ilgili yazılan eser sayısı ve yapılan bilimsel çalışmalar, olması gerekenden çok daha az sayıdadır.

Gelenek kavramı ile ilgili az sayıdaki eserlerden biri, Pascal Boyer tarafından 1990 yılında Cambridge’de “Tradition as Truth and Communication, A Cognitive Description of Traditional Discourse” (Geleneksel İfadenin Kavramsal Bir Tasviri Olarak Gelenek) adıyla yazılmıştır. Boyer eserinde, sosyal antropolojide gelenek kuramının bulunmayışına vurgu yapmakla yetinmez, aynı zamanda sosyal antropologların böyle bir kuram oluşturmayı gereksiz görmelerini, bu disiplinin şartırtıcı bir yönü olduğunu belirtir. [Emiroğlu; Aydın, 2003, s.329-

334]. Aynı eserin önsözünde Pascal Boyer: “Gelenekler ve geleneksel toplumlar hakkında, hacimli bir antropolojik edebiyata sahip olunmasına rağmen, sosyal antropolojide gelenekle ilgili böyle bir teori yoktur”[Boyer, 1990,s.vii] demektedir. Aslında 19. asrın sonu ve 20. asrın başlarında yapısalcılığın bilim dünyasında ve özellikle sosyal bilimlerde, dilbiliminden başlayarak budunbilimlerine doğru yayılması ve öngördüğü metodu da beraberinde taşıması, Antropolojideki bu şartıtcı eksikliği açıklamaktadır.

Yapısalcılık, Batı dünyasında “**Structuralism**” olarak bilinir. 20. yüzyılın özellikle ikinci yarısında diğer bilimsel alanlarda olduğu gibi toplumun analizinde de en fazla kullanılan yaklaşım haline gelmiştir. Çağdaş Fransız felsefi budunbilimci **Claude Levi-Strauss**’un, yapısal-işlevselcilik metodunu budunbilimine taşımasıyla toplumbilimlerde yeni bir yaklaşım tarzı benimsenmiştir. Buna göre artık toplumsal yapılar bir bütün olarak kabul edilecek ve bu bütünüün unsurlarının birbirleriyle ve bütünüle olan ilişkileri ve konumları olduğu gibi açıklanmaya çalışılacaktır. Bu süreç içerisinde bir antropolog için bireyin rolü neredeyse görülemeyecek kadar önemsizdir. Önemli olan ilişkilerin neler olduğudur. Diğer bir değişle antropoloji için geleneksel bir yapıda önemli olan bütündür. Bu nedenle bütünüün parçaları ve bu parçalardan biri olan gelenek, spesifik bir yaklaşımla açıklanmaya çalışılmamıştır. Gelenegin yaratıcısı, taşıyıcısı ve aktarıcısı olan insanlar adeta unutulmuştur.

Alan araştırmalarında bir bölge ya da yöre halkına ait kültürel unsurlar araştırılırken, araştırmacının yönelttiği ...bunu neden böyle yapıyorsunuz... şeklindeki sorulara, neredeyse hiç değişmeyen cevap ...atalarımızdan, böyle gördük... şeklinde olmaktadır. Bu ve bunun gibi pek çok durumda “gelenek” kelimesi hemen sibirli bir tanımlayıcı olarak görülür ve bütün yapıyı tanımlamak için kullanılır. Fakat üzerinde derinlemesine bir tahlil yapılmaktansa benzer durum ve olayların sadece ortak ismi olarak kullanılmaya devam edilir.

Seymour-Smith gelenek kavramını açıklanması gereken bir kavram olarak görür. Gelenegi bir veri ya da bir açıklama olarak kabul eden yaklaşımlara uyarısı yerindedir. Seymour-Smith’in 1996 Londra’da yayımlamış olduğu “**MacMillan Dictionary of Anthropology**” (MacMillan Antropoloji Sözlüğü) adlı çalışmasında “**gelenek kuramı**”nı Antropoloji ilmi disiplinine göre tanımlamaya gitmiştir. Sözlükteki ifadeye göre gelenek: “Antropolojide sözcük, verili bir topluluk içinde toplumsallaşma yoluyla bir kuşaktan diğerine aktarılan inanç, adet, değer, davranış, bilgi ya da uzmanlık örüntüleri yerine kullanılmaktadır. Terim zaman zaman, özellikle geleneksel gündelik kültür ya da halk kültürünün incelenmesinin ana kaygıyı oluşturduğu etnolojide bizzat kültürün anlamdaşı olarak kullanılmıştır.”

[Emiroğlu; Aydın, 2003, s.329-334]. Gelenek sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı “**tradition**” “**custom**” ve “**convention**”dır. Tradition, gelenek kavramının tam karşılığı iken “**custom**” daha çok görenek ve adet olarak kullanılmaktadır. “**Convention**” ise kural, anlaşma, mukavele, olağan ve sıradan anlamlarına da gelmektedir. Gelenek bir sosyal norm olarak, toplumsal sözleşmeleri ifade ediyor olması, kelimenin bu anlamını desteklemektedir.

Tradition kelimesinin etimolojisinde “Sözcük aktarmak, vazgeçmek ya da devretmek anlamına gelen Latince “**tradere**”den gelmektedir. “**Traditio**” bir şeyin aktarıldığı sürece, “**traditum**” ise aktarılan şeye gönderme içerir. Oxford sözlüğü geleneği “birinden diğerine, bir kuşaktan diğerine aktarma edimi olarak tanımlamaktadır.”[Emiroğlu; Aydın, 2003, s.331]. Bir önceki kuşağın, bir sonraki kuşağa bırakmış olduğu geleneksel ve kültürel birikimler, sonraki kuşak tarafından hemen kabul edilmez. Çağın günlük yaşam koşullarına göre kimileri elenir kimileri ise devam eder. Geleneğin ölümlü denemelerinde işte burada gerçekleşir. Bir sonraki kuşak tarafından devam ettirilmeyen gelenekler ölümlü. Ancak her kuşak kendiliğinden gelenek üretme yeteneğine de sahiptir. Yaygın bir görüştür ki bir olgunun gelenek sayılabilmesi için en az üç kuşak devam etmiş olması gerekmektedir. Kuşakların tekrarladığı ve sürüklediği bu olgunun değerli ve yaptırım gücüne sahip olması gerekmektedir. Ve aynı zamanda geçmişle gelecek arasında mistik bir bağ kurarak, yeni kuşağın davranışlarını doğrulayan kurallar çerçevesini de barındırması gerekir.

Sosyal bilimciler geleneği belli bir coğrafyada ya da kültür dairesinde toplumların doğayla ve birbirleriyle girmiş oldukları etkileşim sonucunda ürettikleri kültür odaklı uygulamalar olarak ele alırlar. Biz gelenek için günümüzde değişik tanımlamalara gidebiliyoruz. “İşte bu Gelenek, insanlık tarihinin başlangıcından Rönesans devrine kadar devam etmiştir. Fakat Rönesans'ın her şeyin ölçüsünü din yahut gelenekten değil de "insandan çıkartmaya başlaması, her şeyi insana göre biçimlendirmesi ile geleneğin asırlar süren hükümlerini yerini bireycilik, hümanizm, rasyonalizm gibi beşerî ideolojilere terk etmiş, yavaş yavaş yeryüzünden kendisini çekmiştir.” (Armağan, 1998:64). Geleneğin öngörüsüne karşı olan modern düşünüş ya da modern akıl, bilimsel metotlar sonucunda ulaşılan bilimsel sonuçlara göre hareket edilmesini kabul etmiştir. Geleneğin öngörüsü Descartes'ten bu yana gelen süreçte dışlanmış. İlk kez Descartes “**Metod Üzerine Konuşmalar**” adlı eserinde geleneksel öngörünün kesinliğe sahip olmadığından ve bu nedenle öngörülerin gerçekliğinin bulunmadığından bahsetmiştir. Geleneğin dünyasında binlerce yıllık birikimler sonucu oluşan ani reflekslerin bireyde ve toplumda yansıma şekli olan geleneksel öngörü, Descartes'in akıl süzgecinden kendisini kurtaramamıştır. Geleneksel yazarlar ise işte bu noktada farklı bir duruş sergilerler. Onlara göre, “İnsanoğlu gelişme ve

ilerleme için pür mantıktan olduğu kadar hislerden, duygulardan ve uzun tecrübeden gelen değişik bir muhakeme tarzından yararlanmaktadır.”[Nisbet,2007:85].

Modern akıl, özellikle 16. yüzyılda kendisini ön plana koymaya başlaması ile birlikte aklın egemen olduğu ve **Rasyonalizm** diye tabir edilen bir dönem başlamıştır. Akabinde Avrupa kıtasında gerçekleşen Sömürgecilik Hareketleri, İngiliz Sanayi Devrimi, Rönesans, Reform, Fransız Devrimi, 1848 İşçi İhtilalleri ve Bilim Devrimi gibi hareketler insanı yalnızlaştırmıştır. Artık insan yaratılan olmaktan çıkarılmış bir yaratıcılık kisvesine büründürülmüştür. Fransız İhtilali sonrası bilim otoriteleri zaten pozitivist metodu tek ve asıl bilimsel metot olarak kabul etmişlerdir. Buna göre Pozitivizm bir dindir, tanrısı da İnsanoğlu. Dante'nin “**İlahi Komedya**” adlı eserinde Dante, dünyanın önde gelen filozoflarını ve önderlerini yargılayan ve onları cennete ya da cehenneme gönderen kişidir yani insan artık akıl ile hükmetme ve hatta yaratma gücüne de ulaşmıştır. İngiliz Emprizminin de ışığında “Akıl” her şeye ulaşabilir. Akıl, deney ve gözlem yolu ile ulaşılamayacak şey yoktur. Bu noktada metafizik gerçeklikler akıl dünyasının egemenliğinde birer varlık ve gerçeklik olmaktan çok uzaktır. Varlık ve gerçeklik düşünce gücünde somutlaşır ve o halde Descartes'in “**Düşünüyorum öyleyse varım**” demesi de normaldir.

Bu sonu gelmeyen ve gelemeyecek olan aklın ilerleme ve keşfetme hırsı modern insanı doğurur. Ayakları yere basmayan, her şeye karşı şüphe ve eleştirel yaklaşan, inanılmaz bir hayal ve merak düşkünü, kendisini sınırlayacak hiçbir bağa sahip olmayan bir modern insan. Modern insanın başına gelenler Antik Yunan mitolojisindeki İcarus'un başına gelenlerdir. Modern insanın durumuna binaen, İcarus ve Deadalus'un mitolojik ve aynı zamanda da trajik hikâyesini anlatılır. Tabii ki hikâyemizdeki trajedi İcarus için geçerlidir. Daedalus ise geleneğin örnek bir kişisidir. Hikâyeye göre: “Efsanelerden birinde yaşlı bir ustayla oğlunun öyküsü anlatılır. Kralın gazabına uğrayan yaşlı Daedalus oğlu İcarus'la kapatıldıkları hapisshaneden kaçmayı planlamaktadır. İyi korunan hapisshaneden kaçmak için ustalığıyla ünlü Daedalus bir çare bulur. Her ikisine de birer çift kanat yapacak ve onlar sayesinde tutsaklıktan kurtulacaklardır. Kanatları balmumuyla vücutlarına tuttururken Daedalus oğluna, fazla yüksekte de çok alçaktan da uçmaktan sakınmasını öğütler. Göklere süzülüklerinde bir süre babasının sözünü dinleyen İcarus uçmanın verdiği coşku ve gururla güneşe doğru yükseldikçe yükselir. Ama güneşe fazlasıyla yaklaştığından kanatlarındaki balmumu erir ve sonunda Brughel'in ünlü tablosunda ölümsüzleşen “düşüş”üyle İcarus trajik sonunu noktalar. Tedbirli baba ise güvenli bir uçuştan sonra iniş yerine varır... Baba geleneksel bilgeliliğin niteliklerini, oğulsa, modern insanın ve bilimin karakteristiğini simgeliyor. Modern bilim ve modern zihniyet temelde İcarusçudur. Yükselmeyi, bütün sırları çözmeyi, gözü kapalı

tehlikeye atılmayı ve her türlü bağdan ve bağlayıcı 'ilke'den kopmayı temsil eder. Daha temelde reddettiği şey ise, babasının "istikrar"ı ya da "orta yol" dediğimiz davranışa yol açan evrenin yukarıdan aşağıya kavranışı, yani evrensel hiyerarşidir. Geleneksel insanı temsil ettiğini söylediğimiz Daedalus ise, haddini bilen, ihtiyatlı ve ilkelere uygun olarak davranan insandır. Geleneksel bilgeliğin dayandığı ilkelerdir bu kişiliğin dayanakları. Fethetmek değil anlamaktır onun doğaya bakışında billurlaşan. "Bilgi kudret" değildir ona göre. "Bilgi hikmet"tir. Maddi bir armağandır kendisine; kullanmak içindir, sömürmek, tüketmek için değil." [Armağan, 1998:247-8]. Modern dönem insanı araç haline getirmiştir. Güce, kudrete, egemenliğe, ticari kâra ulaşmada bir araç. Kutsal ve yüce değerler yoktur, insan ise fayda için vardır. Geleneğin dünyası ise insanı amaç edinmiştir. Yetiştirilmesi ve kâmil hale getirilmesi gereken bir amaçtır insan. Kutsal ve yüce değerler ışığında insanlığa hizmet etmesi için yetiştirilmesi gereken bir varlıktır ki, aslında yokluktan ilahi bir buyruk ile var edilen bir varlık.

Gelenek ile modern arasındaki açmazlara gelenekçi bakış tarzı da eklenince problem daha da kronik bir vaziyete bürünür. Gelenek, kavram olarak daha önce de değindiğimiz gibi, kalıcılığı ve sürekliliği ifade etmektedir. Eleştirel olmayan geleneksel yaklaşım, kültürel kalıcılık ile kültürel değişim arasındaki sorunun çözülmesinde hiç de yardımcı olmayan bir yaklaşım tarzıdır. Gelenekçi yazarların daha çok benimsediği düşünülen yaklaşım tarzı ise bundan farklıdır. Rousseau, Thomas Paine ve Richard Price gibi devrimci siyaset felsefeciler geleneği, siyasal ve sosyal ilerlemenin önündeki kalıplaşmış engeller olarak gördüklerinden geleneğe karşıdır [Güçlü;Uzun;Yolsal,2003,s.589-90]. Aklın ışığındaki bireyin kendi geleceğine ve kaderine yön verme özgürlüğüne, geleneğin ket vurduğunu iddia etmektedirler. Geleneğin ne olup ne olmadığı üzerinde düşünülmeden alınan bu tavır gelenek için hiç de yabancı bir tavır değildir. Çünkü maziden ve kökenden kopuk gerçekleştirilen her türlü yenilik ve yenileşme, karşısına geleneğin dünyasını almıştır. Aslında gelenek karşıt bir unsur değildir, sadece aşkın bir unsurdur. Yüzlerce yıldır süregelen ve sayısız tecrübelerden geçerek edindiği öngörüsü ile aşırılıklara karşı bireyi ve toplumu koruma refleksi gösterir.

Gelenek, daha önceki asırlarda olduğu gibi 20. asırda da modern Batılı birey açısından kişiyi sınırlandıran, önüne engeller koyan, özgürce hareket etmesini ve serbest düşünmesini engelleyen bir sosyal yapı olarak görülmüştür. Aynı zamanda gelenek, ekonomik örgütlenmeyi yavaşlatan, ticari faaliyetleri verimsizleştiren, kişinin zenginleşmesini hoş görmeyen, hırsı, gururu tasvip etmeyip, tahakküm kurma ve egemen olma gibi girişimleri desteklemeyen sosyal kurallar olarak değerlendirilmiştir. Gelenek ile modernitenin çatışma tarihi, Modern Batı'nın, bütün Ortaçağ ve sonrası

dönemlerinde, her şeye rağmen, bireysel özgürlüğünü elde etme tarihidir de. Gelenek tanımlanması kolay olduğu kadar aslında zor bir kavramdır. Çünkü geleneğin irtibatlı olduğu alanlar semadan arza doğru gelen silsileyi kaplar ve takip eder. “Gelenek, temel kavramların, kendisini çeşitli hadiseler karşısında sınavarak, değerlerin özünü korumakla beraber, olaylar karşısında nasıl tavır alacağı konusunda birtakım ilkeler oluşturmazdır.”[Akyol,2006:16]. En genel geçer tanımlamalardan birisi budur. Ancak gelenek için tabii ki yeterli bir tanımlama değildir.

Sosyal bilimcilerin çoğu zaman üzerinde konuşma yapmayı bile gereksiz gördüğü gelenek, beraberinde getirdiği sosyal, sanatsal, aşkın ve metafizik değerleri ile modern toplumlarda bile değerini korumaya devam etmektedir. “Gelenek vücuda getirdiği yapıyla ve bu yapının gereklerine, kurallarına kayıtsız şartsız itaat ister. Zaten, gelenek bu itaat olmadan var olamayacağı gibi varlığını da sürdüremez. (Başka deyişle Mannheimci anlamda 'içselleştirilmiş' bir itaat söz konusudur geleneklerde.) Söz konusu kurallar, geleneğin 'kendiliğinden felsefesi' içerisinde, sosyalleşme sürecinde insanlara zerk edilir; neyin bilinip neyin bilinmeyeceği, neyin iyi neyin kötü olduğu ve neye itaat edip neye edilmeyeceği vs. hep bu süreç içerisinde bireye aşılır, çözümler geleneğin içerisinde "verilir" (daha doğrusu verilir). Böylece birey, gelenek varlığını ve sıhhatini koruduğu müddetçe, geleneğin dışında bir çözüm arama lüzumunu hissetmez ve geleneğin gücüne itaat etmeye devam eder.”[Aysoy,2003:66]. Gelenek semadan arza inen bir ilahi otorite tanımlamasına inanır. Geleneğin güç aldığı bilim kutsal bir bilimdir. Çünkü en kadim gelenek ilahi kökenli olan dindir ve bu büyük gelenek, gelenekselliğin ihtiyacı olan kutsallığa sahiptir. İlahi dinler yeryüzüne indikten birkaç nesil sonra kültürel değerlerle eklemlenerek ve süslenerek geleneksel yaşamın merkezine çekilmektedir. Kutsallığı böylelikle içselleştiren geleneksellik, geleneği cemaatten ve tarihten uzaklaştırarak onu toplum bireylerince anlaşılabilen ancak sezilebilen bir dokunulmazlık statüsü ile donatır.

Gelenekte, tabiatı itibariyle hakikate eklemlenme ve ona ulaşım sahip olma ihtiyacı vardır. Geleneğin aradığı kabul edilebilir otorite, bu noktada birinci sırada-seviyede kutsallıktan gelmektedir. Geçmişin değerleri ve birikimleri atalara ve cetlere duyulan saygıdan dolayı mistik ve kutsal kabul edilmektedir. Tarih boyunca Türk ya da yabancı milletlerin geleneksel yaşamlarının toplum hayatının yanında siyasi, idari ve hukuk alanlarını da düzenlemesi ve belirlemesi, kutsallığın geleneğe verdiği otoriteyi göstermesi bakımından önemlidir. “Kutsal, geleneğin kaynağıdır ve geleneksel olan kutsal olandan ayrılamaz. "Kutsal" duygusuna sahip olmayan kişi geleneksel perspektifi kavrayamaz ve geleneksel insan "kutsal duygusundan" asla ayrı düşünülemez.”[Aysoy,2003:67-8]. Geleneğin otorite ediniminde ikinci

sırada-seviyede gelen ise toplumun tarihsel ve kültürel dinamiklerinin kazandırdığı mistik ve büyüsel güçten gelse de, bunun bağlayıcılığı, geleneğin eklemlendiği kutsala ilahi boyut kazandıran din kadar olamamaktadır. Geleneğin kodlamasında bu kutsallık sessizdir fakat etkindir de. “Geleneksel kültürlerin ahlâkiyatı sadece beşer topluluğunu değil, yeryüzündeki canlı, cansız diğer yaratıkları da içermiştir; birçok Doğu kültüründe bazı dağların, şehirlerin, taşların mukaddes görülmesi bunun ispatıdır.”[Nasr,1995:118-119].

SONUÇ

Sosyal kurallar dediğimiz gelenekler, görenekler, örf, adet ve uygulamalar; aklın egemenliğindeki modern toplumlarda hesaba katılması gereken kurallar olmaktan çıkarılmıştır. Ancak zaman içerisinde görülmüştür ki modern insan, her ne kadar teorik planda kendini üretmeyi denemiş olsa da geleneğin kuralları modern insanı, hayatın her aşamasında kendine uyumlu kılmaya zorlamıştır. Geleneğin dünyası doğum, evlenme ve ölüm gibi geçiş dönemlerine hükmetmeye devam etmektedir.[Örnek,1977] Geçmişten miras olarak kabul ettiğimiz düşünce şekillerine, eski ve önyargılı olduklarını düşünerek olumsuz yaklaşmamamız gerekmektedir. Geleneğin bilgi dünyası aynı zamanda binlerce yıllık tecrübe ile oluşan toplumsal hafızanın da kendisidir. Geleneksel refleks toplumun sıkıntılı ve bunalımlı bir duruma düşmesi esnasında, bocalama ve paniğe düşmeden, en doğru kararları alıp sıkıntıdan kurtulmayı sağlayan acil bir müdahale sistemidir. Gelenek bir kutsal bilimdir. Arzdan semaya doğru yükselen bir otoriteye eklemlenmesi, geleneğe uyma zorunluluğunu beraberinde getirir. Gelenek: zaman-üstü bir bilgeliktir. Bu nedenle kuşaklar boyunca etkili olur ve her kuşakta bireyi hikmete ulaşması için yönlendirir. Gelenek, bir kurumlaşmış otoritedir. Aile, akraba, gurup, topluluk, toplum ve toplumların oluşturduğu kitle, geleneğin yaşatıldığı ve yeniden üretildiği kurumlardır. Gelenek: adet, örf ve görenek gibi bir sosyal normdur. Toplum üzerinde belli bir yaptırım gücü vardır. Gelenek, geçmişten bir fikrî araçtır ve bu suretle sanatta ve zanaatta kazanılan edimleri geliştirerek sonraki kuşaklara aktarır. Gelenek, farklı ilmi disiplinler tarafından kendi perspektifleri doğrultusunda tanımlanabilen bir mefhumdur.

KAYNAKÇA

AKYOL, Taha, (2006), “Gelenek ve Türk Aydını-Objektif Yazılar”, Kadim Yayınları, Ankara

ARMAĞAN, Mustafa, (1998), “Gelenek ve Modernlik Arasında”, İz Yayıncılık, İstanbul

AYSOY, Dr. Mehmet,(2003) “Geleneksel Sonrası Toplum Üzerine”, Açık Kitaplar, İstanbul

BOYER, Pascal, (1990), “Tradition as Truth and Communication, A Cognitive Description of Traditional Discourse” Cambridge University Press, The Edinburg Building, Cambridge, 1990

EMİROĞLU, Kudret; Suavi AYDIN,(2003)“Antropolji Sözlüğü”, Sibel ÖZBUDUN(Gelenek Maddesi) Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

GÜÇLÜ, Abdalbaki; Erkan UZUN; Serkan UZUN; Ümit Hüsrev YOLSAL,(2003)“Felsefe Sözlüğü” Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

NASR, S.Hüseyin,(1995) “Bir Kutsal Bilim İhtiyacı”, İnsan Yay., Çev. Şahabeddin Yalçın, İstanbul

NİSBET, Robert, (2007), “Muhafazakârlık Düş ve Gerçek”, Kadim Yay. Ankara,

ÖRNEK, Sedat Veyis (1977) “Türk Halk Bilimi” İş Bankası Kültür Yayınları, I. Baskı, Ankara, 1977

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİMİ SÜRECİNDE İKİNCİ YABANCI DİL

Yrd. Doç. Dr. Talat Fatih ULUÇ*

ÖZET

Yabancı dil öğretmenlerinin çokdillilik konusunda duyarlı kılınması günümüz eğilimlerinin temel boyutlarından biridir. Bu bildiri de bu bakıştan yola çıkarak yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlarda ikinci yabancı dilin yeri ve öneminin sorgulanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda İngilizce öğretmen adaylarına ülkemizde uygulanan programlar doğrultusunda sunulan ikinci yabancı dil olarak Almanca dersleri temel alınacak ve bu derslere katılan İngilizce öğretmen adaylarının ikinci dil olarak Almancaya yaklaşımları değerlendirilecektir. Bildirinin temel hedeflerinden biri de, programlarda yer alan ikinci yabancı dilin yeri ve kapsamının sorgulanması ve öğrenci görüşleri ışığında öneriler geliştirilebilmesidir.

Anahtar kelimeler: İkinci yabancı dil, öğretmen yetiştirme, öğrenci görüşleri

Günümüzde dünya üzerinde yaşanan hızlı gelişmeler ve gerek siyasi gerek ekonomik gerekse de kültürel uluslararası ilişkiler doğal olarak yabancı dil öğrenme isteğine de yansımaktadır. Buna koşut olarak birinci yabancı dilin yanı sıra ikinci hatta üçüncü yabancı dil edinimi üzerinde durulmaktadır. Avrupa Birliği düşüncesinin en önemli öğelerinden olan çokdilliliğin hayata geçirilmesi için, farklı eğitim kurumlarında birden fazla yabancı dilin öğretimi üzerinde titizlikle çalışmalar yapılmaktadır (Europarat 2001). Çokdilli ve çokuluslu Avrupa vatandaşları, farklı düzeylerde de olsa, iki, hatta üç yabancı dil bilen bireyler olarak nitelendirilmektedir. Ana dilinin yanı sıra, bireylerin yabancı dil yetileri şöyle oluşmaktadır: Uluslar arası geçerliliği olan bir dünya dili, yakın bir komşu ülkenin dili ve/veya herhangi başka bir Avrupa ülkesinin dili (Güler 2005: 90). Kuşkusuz, Avrupa Birliği'ne girme sürecinde ve çağdaş dünyanın bir üyesi olma

* İstanbul Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, tfuluc@istanbul.edu.tr

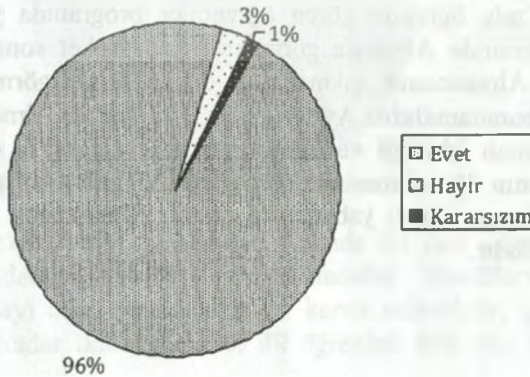
yolunda ilerleyen ülkemiz de yabancı dil politikaları bağlamında dünyadaki gelişmelerden özellikle de Avrupa'da gerçekleştirilmeye çalışılan yaklaşımlardan kendini soyutlayamaz.

Ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki yoğun ilişkiler sonucunda birden fazla yabancı dil öğrenme isteği ve gereksinimi artmaktadır. Ülkemizdeki birden fazla yabancı dil öğrenme gereksinimini karşılayabilmek için nitelikli ve bilgilerini sürekli güncelleştiren öğretmenlerin görev alması son derece önemlidir (Uslu/Özek 2004: 136). Meslekteki yabancı dil öğretmenleri düzenli olarak katılacakları hizmet içi eğitim seminerlerinde yeni bilgi ve becerileri edinebilecekleri gibi, geleceğin öğretmen adaylarının da iyi yetiştirilmesi kuşkusuz bunun için ön koşuldur. Öğretmen yetiştiren kurumların bilimsel temellere dayandırılmadığı durumlarda ise, istenilen sonuçların elde edilmesinin olanaksız olduğunu belirtmek gereksizdir (Bkz. Polat/Tapan 2001: 283). Buna koşut olarak bu isteğin soyut bir düşünce olmaktan çıkıp somutlaştırılması için gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse de Yükseköğretim Kurulu bünyesinde çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmaların sonucunda çeşitli uygulamalar yürürlüğe konmaktadır. Ancak bu uygulamaların yeterli olup olmadığı sorusu güncelliğini korumaktadır. “Avrupa Birliğine uyum için ileride üçüncü yabancı dilin de gündeme geleceğini düşünerek, bu ana bilim dallarında öğretim göreceği öğretmen adaylarının kendi branşlarının birinci yabancı dil öğretimi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarının yanında, söz konusu dilin ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak öğretimi konusunda da gerekli bilgi ve becerilerle donatılacak program değişikliğinin yapılması gerekmektedir” (Aslan 2008: 24). Bu sorunun muhataplarından olan ülkemizdeki üniversitelere ve özellikle de eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi bölümlerindeki uygulamalara bakmakta yarar vardır. Bilindiği gibi, 1998 yılındaki Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde yabancı dil eğitimi bölümlerinin müfredat programları birleştirilmiştir (Bkz. YÖK 2007: 188). Kısacası, Türkiye'nin her köşesinde bulunan yabancı dil eğitimi bölümlerinin ders planlarında birliktelik gözlemlenmektedir. Ancak söz konusu ders programlarında ikinci yabancı dil dersi bulunmamaktadır. Bu açığı kapatmak için İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü olarak 5. ve 6. Yarıyıldaki öğrencilere haftalık 4 saat ikinci yabancı dil dersi programa seçmeli ders olarak dâhil edilmiştir. 2006-2007 Eğitim Öğretim Yılı'ndan itibaren Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakültelerindeki müfredatta yaptığı değişiklikler sonucunda Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri programlarında 5., 6. ve 7. yarıyıldarda İkinci Yabancı Dil dersi haftalık 2 saat olarak sunulmaya başlanmıştır (Bkz. YÖK 2007: 217). Eğitim Fakültelerindeki yapılanmaya süreç içerisinde bakıldığında ilk başta programda olmayan ikinci yabancı dil dersinin programa dâhil edildiği gözlemlenmektedir. Ancak bu, yabancı dil öğretmenin ikinci yabancı dil edinmesi için yeterli olup olmadığı sorusuna açıklık getirmiş değildir.

Bu görüşten yola çıkarak çalışmada yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlarda ikinci yabancı dilin yeri ve öneminin sorgulanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda İngilizce öğretmen adaylarına ülkemizde uygulanan programlar doğrultusunda sunulan ikinci yabancı dil olarak Almanca dersleri temel alınacak ve bu derslere katılan İngilizce öğretmen adaylarının ikinci dil olarak Almancaya yaklaşımları değerlendirilecektir. Bildirinin temel hedeflerinden biri de, programlarda yer alan ikinci yabancı dilin yeri ve kapsamının sorgulanması ve öğrenci görüşleri ışığında öneriler geliştirilebilmesidir. Bu bağlamda çalışma, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfında öğrenim gören ve 2008-2009 Öğretim yılında ikinci yabancı dil dersini alan 72 öğrenciyle ve yabancı dil öğretmeni adayı olan bu öğrencilerin ikinci bir yabancı dili öğrenmeye yönelik görüşlerini ölçmek için geliştirilen anketteki önermelerle sınırlıdır. Bu araştırma için yedi soruluk bir anket hazırlanmıştır.

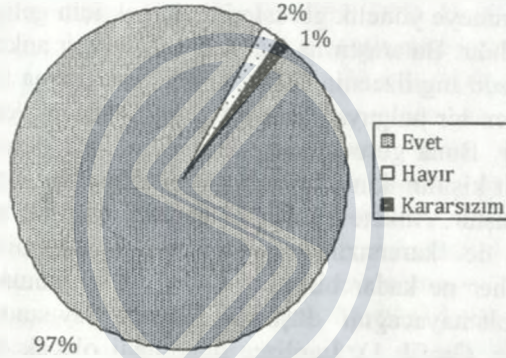
Günümüzde İngilizcenin deyim yerindeyse lingua franca durumunu gözler önüne seren bir bulguya anketin birinci sorusuna verilen yanıtlardan da ulaşılmaktadır. Buna göre birinci soruda İngilizce öğretmen adaylarına İngilizce bilen bir kişinin ikinci bir yabancı dil öğrenmeye gereksinimi olup olmadığı sorulmuştur. Ankete katılan 72 öğrenciden 69'u bu soruda 'evet', 1'i 'hayır', 2'si de 'kararsızım' seçeneklerini işaretlemişlerdir. İngilizce dünya üzerinde her ne kadar birinci yabancı dil konumunda olsa bile tek başına yeterli olamayacağını düşünen öğrenci sayısının oranı %96'yı bulmaktadır (Bkz. Grafik 1). İngilizce öğretmeni olacak öğrencilerin yani İngilizceye hâkim olan öğrencilerin bu orana ulaşması ayrıca dikkat çekicidir. Yabancı dil öğretmeni adaylarının ikinci yabancı dil öğrenimini gerekli gördüklerini göstermekte ve Avrupa Konseyi'nin sunduğu çokdillilik ilkesiyle de örtüşmektedir. Anketin ikinci sorusu birinci soruyu tamamlayıcı bilgiler sunmaktadır ve İngilizceden sonraki bir yabancı dilin öğrenilmesi açısından değerlendirilebilir.

Grafik 1: Sizce İngilizce bilen bir kişinin ikinci yabancı dil öğrenmeye ihtiyacı varmıdır?



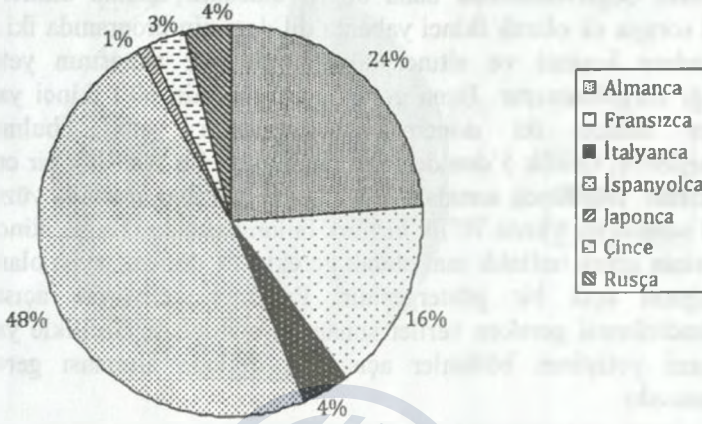
İngilizce öğretmenlerinin ikinci bir yabancı dil öğrenmesinin yararlı olup olmadığının sorgulandığı ikinci soruda, ikinci yabancı dil öğrenmenin yararlı olduğunu düşünen öğrenci sayısı 70'dir. Sonuca bakıldığında ankete katılan öğrencilerin 72'sinin 70'inin evet yanıtı vermesi birinci sorunun çıktıları ile de örtüşmektedir. Her iki sorunun yüksek oranda kabul görmesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin ikinci bir yabancı dilin gerekliliğine inandıklarını göstermektedir (Bkz. Grafik 2). Söz konusu öğretmen adaylarının yabancı dillerle karşı bu denli istekli olmaları, gelecekte mesleğe atıldıklarında gerek birinci yabancı dilde gerekse de ikinci yabancı dilde ilgili dolayısıyla da çokdilli olacaklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Grafik 2: İngilizce öğretmenlerinin ikinci bir yabancı dil öğrenmesini yararlı buluyor musunuz?



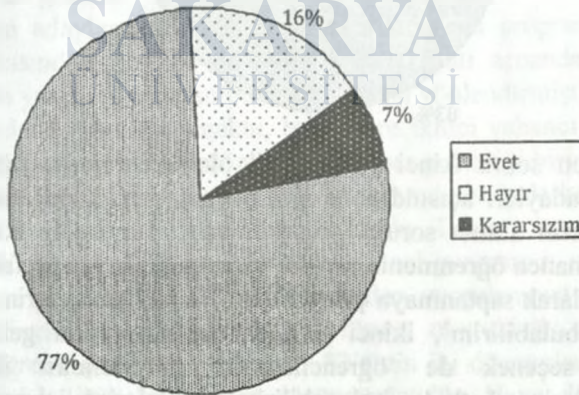
Anketin üçüncü sorusunda ise ikinci yabancı dilin öğrenilmesi gerekliliği bilgisinden yola çıkarak hangi ikinci yabancı dilin öğrenilmesinin tercih edildiği öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Buna göre Grafik 3'de de görselleştirildiği gibi yedi farklı yabancı dil (Almanca, Çince, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Japonca ve Rusça) seçenek olarak sunulmuştur. Yedi yabancı dil içinden öne çıkan 34 öğrencinin tercih ettiği İspanyolcadır. Bu da %48'lik bir dilime denk gelmektedir. İkinci sırada en çok tercih edilen yabancı dil ise Almancadır. Bu şu açıdan da önemlidir. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler programda yer alan İkinci Yabancı Dil dersinde Almanca görmektedirler. Anket sonuçlarında ikinci tercih edilen Almanca'nın çıkmasında ders olarak görmelerinin etkisi olabileceği yadsınmamalıdır. Ayrıca gerek Türkiye ve Almanya arasındaki yüzyıllara dayanan işbirliği ve iletişim açısından gerekse de İngilizceden sonra Almanca'nın öğrenilmesinde son yıllarda yapılan çalışmalar İngilizce öğretmen adaylarına ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın sunulmasını ön plana çıkarmaktadır.

Grafik 3: Hangi dili ikinci yabancı dil olarak öğrenmeyi tercih edersiniz?



Yukarıda da belirtildiği gibi Yükseköğretim Kurulu'nun Eğitim Fakülteleri için sunduğu ders programlarında İkinci Yabancı Dil dersi haftada iki saat olarak öğretmen adaylarına sunulmaktadır. Bu bilgiden hareketle anketin dördüncü sorusunda ikinci yabancı dil dersinin haftada iki saat olarak programda yer almasının yeterli olup olmadığı sorgulanmıştır. Buna göre ankete katılan 72 öğrenciden 55'i haftada iki saat ikinci yabancı dil dersini yeterli bulmadıklarını, 11 öğrenci ise yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bu verileri yüzdelerle ifade edersek şöyle görselleştirebiliriz:

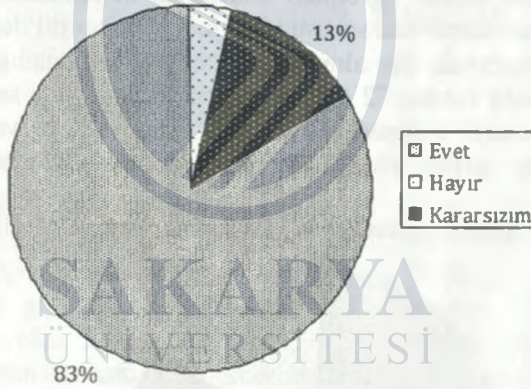
Grafik 4: İkinci yabancı dil dersinin haftada iki saat olmasını yeterli buluyor musunuz?



Bu sonuca göre öğretmen adayları haftada iki saat olarak sunulan ikinci yabancı dil dersini yeterli bulmamaktadırlar. Kendileri de yabancı dil öğretmeni adayı olan öğrencilerin bu kararı anlamlıdır, çünkü bir yabancı dilin her ne kadar ikinci yabancı dil öğrenimi bile olsa haftada iki saatle

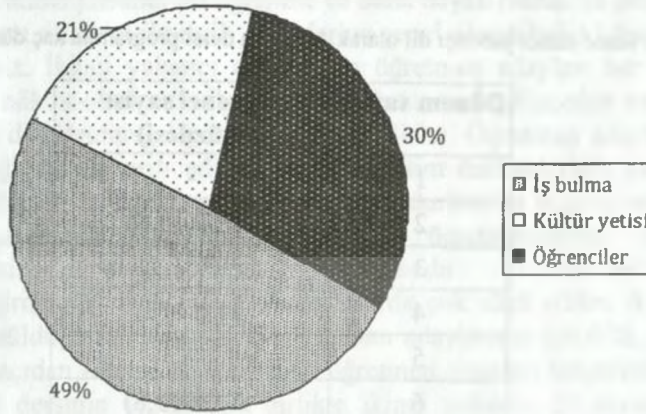
edinilemeyeceği çok açıktır. Yabancı dil öğretmeni adaylarının bu bilinçte olmaları da kanımca sevindiricidir. Aslında bu soruyu anketin altıncı sorusu ile birlikte değerlendirmek daha doğru olacaktır, çünkü altıncı soru da beşinci soruya ek olarak ikinci yabancı dil dersinin programda iki dönemde yani sadece beşinci ve altıncı dönemlerde yer almasının yeterli olup olmadığı sorgulanmıştır. Buna göre 72 öğrencininin 60'ı ikinci yabancı dil dersinin sadece iki dönemde sunulmasını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Grafik 5'den de anlaşılacağı gibi bu %83'lük bir orana denk gelmektedir. Dördüncü soruda evet ve hayır yanıtları arasında yüzde 60'lık, beşinci soruda ise yüzde 70'lik bir fark bulunmaktadır. Bu da ikinci yabancı dil dersinin gerek haftalık saat olarak gerekse de dönem sayısı olarak yeterli olmadığını açık bir göstergesidir. Program geliştirme açısından da değerlendirilmesi gereken veriler sunan bu sonuçların özellikle yabancı dil öğretmeni yetiştiren bölümler açısından dikkate alınması gerektiği ise tartışmasızdır.

Grafik 5: İkinci yabancı dil dersinin programda iki dönem yer almasını yeterli buluyor musunuz?



İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme isteğinin öğretmen adayları açısından ne gibi bir amacının olduğunu saptayabilmek üzere anketin altıncı sorusu geliştirilmiştir. Buna göre ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmenin ne gibi yarar sağlayacağı üç faktör göz önünde bulundurularak saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda birinci seçenek 'daha kolay iş bulabilirim', ikinci seçenek 'kültür yetimi geliştirebilirim' ve sonuncu seçenek de 'öğrencilerimin kültürlerarası iletişim yetisini geliştirmelerine katkıda bulunabilirim' ifadelerini içermektedir. Ankete katılan 72 öğretmen adayından 35'i üçüncü seçeneği, 22'si ikinci seçeneği ve 15'i de birinci seçeneği işaretlemişlerdir. Bunu şöyle de görselleştirebiliriz:

Grafik 6: İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmek size ne yönden yararlı olabilir?



Söz konusu grafik incelendiğinde öğrencilerine kültürlerarası iletişim yetisi açısından katkı sağlamak isteyen öğretmen adaylarının birinci konumda olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ikinci ve üçüncü seçeneği genelleştirdiğimizde her iki seçeneğin de kültür yetisi ile ilgili olduğu söylenebilir. Buna göre İngilizce öğretmen adayları öğrenmek istedikleri ikinci yabancı dili daha çok kültür yetisini geliştirmek açısından tercih ettiklerini söylemek çok da yanlış olmayacaktır. İngilizcenin dünya üzerinde birinci konumda olduğu gerçeğini de göz önünde bulundurarak öğretmen adaylarının ikinci yabancı dili öğrenmekle birden çok kültür yetisine sahip bireyler olma ve mesleğe atıldıklarında yetiştirecekleri öğrencilere bu yetiyi kazandırma istekleri ikinci yabancı dil dersinin uygulanması açısından üzerinde durulması gerekir.

Öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil dersini programda gerek dönem sayısı açısından gerekse de haftalık ders saati açısından yetersiz bulmaları anketin yedinci sorusunu bu bakış açısına yönlendirmiştir. Yedinci soru kendi içerisinde ikiye ayrılmakta, buna göre ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin programda kaç dönem yer alması gerektiği birinci soruyu; ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin programda haftada kaç saat yer alması gerektiği de ikinci sorusunu oluşturmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin güncel programın aksine dört dönem yer alması gerektiği 31 öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Güncel programda ikinci yabancı dil dersinin iki dönem okutulduğu göz önüne alındığında 60 öğrenci yani öğrencilerin %82'sinin iki dönemden fazla yer alması gerektiğini belirtmeleri ayrıca düşündürücüdür. Hatta dört senelik yüksek öğretim boyunca ikinci yabancı dil dersinin olması gerektiğini savunan öğrencilerin oranı yadsınamayacak derecede yüksektir. Yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinin ikisini de yaşamış ya da yaşayacak olan yabancı dil öğretmeni adaylarının İngilizceden sonra Almancaya bu denli önem vermeleri bu konudaki bundan sonraki çalışmalara ışık tutabilir.

Anketin dördüncü ve beşinci sorularında olduğu gibi yedinci sorunun iki basamağını da bir arada tutma konuyu daha gerçekçi kılacaktır.

Tablo 1: Sizce ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi programda kaç dönem yer almalı?

Dönem sayısı	Öğrenci sayısı (yüzdesi)
1	-
2	10 (%13,8)
3	4 (%5,5)
4	31 (%43)
5	-
6	10 (%13,8)
7	-
8	15 (%20,8)
Toplam	70

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersinin programda haftada kaç saat yer alması gerektiği ile ilgili sonuçlara bakıldığında toplam 70 öğrenciden 42'sinin haftada dört saat ile çoğunluğu oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu da ankete katılan öğrenciler arasında %58'lik bir dilimi göstermektedir. Kısacası öğretmen adaylarının yarısından fazlası ders saatinin haftada dört saat olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonucu ikinci yabancı dil dersinin kaç dönem programda yer alması gerektiği ile ilgili sorunun sonucuyla birlikte değerlendirdiğimizde İngilizce öğretmen adaylarının ortalama olarak haftada dört saat ve dört dönem boyunca ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi görmek istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2: Sizce ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi programda haftada kaç saat yer almalı?

Ders saati	Öğrenci sayısı (yüzdesi)
2	14 (%19,4)
3	11 (%15,3)
4	42 (%58,3)
6	1 (%1,4)
8	1 (%1,4)
10	1 (%1,4)
Toplam	70

Sonuç olarak, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil öğrenme ve buna dayalı olarak da programdaki ikinci yabancı dil dersi ile ilgili görüşlerine genel olarak bakıldığında şunları söyleyebiliriz. İkinci yabancı dil dersine öğretmen adayları her ne kadar İngilizceye hâkim olsalar da ilgi duymaktadırlar ve İngilizceden sonra ikinci bir yabancı dil öğrenmeyi gerekli görmektedirler. Öğretmen adaylarının bu ilgi ve isteğinin göz ardı edilmemesi ve eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi bölümlerinin ders programları oluşturulurken bu bilgiler ve görüşler ışığında çalışmalar yapılması geleceğin öğretmenlerinin daha iyi yetiştirilmesinde sürecin olmazsa olmazlarından. Ülkemizin Avrupa Birliği'ne girme sürecinde ve son zamanlarda çok sözü edilen Avrupalılık yetisi düşünüldüğünde yabancı dil öğretmen adaylarının çokdilli, çokyönlü ve kültürel açıdan zengin ve donanımlı öğretmen olmaları bakımından ikinci yabancı dil dersinin varlığı ile birlikte ikinci yabancı dil dersinin nasıl sunulduğunun göz ardı edilmeden tartışılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

ASLAN, Osman (2008): Eğitim Fakülteleri Kapsamında İlköğretime Yönelik Farklı Yabancı Dil Öğretmeni Modelleri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 35, Adana, s. 19-27.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europaischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.*

GÜLER, Güler (2005): Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt6, Sayı 1, Edirne, s. 89-106.

POLAT, Tülin; TAPAN, Nilüfer (2001): Türkiye'de Dünden Bugüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi, *Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei – Yabancı Dil Dersi ve Almanca'nın Türkiye'deki Konumu* “ Hrsg: Mustafa Çakır, Shaker Verlag, Aachen, s. 283-291.

USLU, Zeki; ÖZEK, Yeşim (2004): Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının İkinci Yabancı Dili Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri, *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, İstanbul, s. 129-140.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU (2007): *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Ankara

ARAPÇADAN ALMANCAYA GEÇEN KELİMELER

Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim UZAĞAN*

ABSTRACT

There are numerous Arabic loan words in German. Words of German aquired directly from Arabic or indirectly, by passing from Arabic into a third language (often Spanish) and then into German. But some of these loanwords from Arabic are not of Arabic origin: they are loanwords in Arabic itself. Arabic acquired words from Latin, Greek, Persian, Hebrew, Aramaic, Akkadian and Coptic. There are around 350 Arabic loanwords in German.

1.Giriş

Dünyadaki bütün diller birbirleriyle karşılıklı etkileşim içersindedirler. Etkileşim olmaması için tamamen izole edilmiş bir ortam olması gerekir. Buna örnek Malezya ve Endonezya'daki balta girmemiş ormanlarda yaşayan insanlar ve Gürcüstan'da ulaşımı zor dağlarla çevrili bölgelerde yaşayan insanları örnek verebiliriz. Fakat günümüzde iletişim, teknolojinin gelişimiyle o kadar kolaylaşmıştır ki dünyanın her yeriyle görüşebiliriz. Dolayısıyla savaşlar ve ticaret yoluyla Arapça'dan diğer bütün Avrupa dillerine olduğu gibi Almanca'ya da kelimeler girmiştir.

Arapça asıllı Avrupa dillerine girmiş kelimeler, nesilden nesle geçerek Arapça temel şekli tanınmaz hale gelmişlerdir. Önemli bir etki İslami kültür çevresinden olmuştur. Özellikle bu etkileşim Arapça, Türkçe ve Farsçadan olmuştur.

2. Arapça'nın Diğer Dillere Etkisi

Avrupa dillerine geçen şeklen kelimelerin değişmesi yanında anlam kayması da söz konusudur. Özellikle nesne ya da bağlantı söz konusu değilse bu daha da yaygındır.

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü VAN

Doğu ve batı dünyası arasındaki en önemli bağlantılar Büyük İskender'in seferi ve Suriye, Mezopotamya, Babiller, Araplar ve Mısır ilişkileriyle ortaya çıkmıştır.

Bu dönemlere kadar Arapça kavramların etkisi Yunancaya ve daha sonraki yüzyıllarda Latinceye olmuştur. O zamandan beri bu etki günümüz Avrupa dillerine ve lehçelerine olmuştur.

Helenistik dönemde Hıristiyanlığın doğuşuyla doğu dillerinden, Sami dil ailesinden Yunanca ve Latince kelime girişi hızlanmıştır. İslamiyet'in Malay adasından Atlantik Okyanusuna kadar yayılmasından sonra Ortaçağ'ın başlamasıyla Arap dil bölgesiyle Batı arasında büyük bir temas çizgisi oluşmuştur.

Yaklaşık bin yıllık Arap hâkimiyeti ve kültürü Batı Akdeniz havzasındaki dilleri etkisi altına almıştır. Bu etki özellikle Malta, Sicilya, Sardinya ve Aşağı İtalya'da çok açık görülmektedir. Batının Arapçayla teması haçlı seferleriyle yoğunlaşmıştır:

Anatomi, Tıp, Botanik, Matematik, Astronomi, askeri ve ticari kavramlar Avrupa dillerinin kelime hazinelerine girmiştir.¹

Örneğin "Alkohol" kelimesinin anlamı sürme iken 14. yüzyılda Avrupa kimya diline girip 1500'lü yıllarda anlam kaymasına uğramıştır. Anlamı şarap, içki haline dönüşen Alkohol²; Antakya arapçası veya Suriye, Lübnan gibi ülkelerde farklı kelimeyle karşılanmaktadır. Buralarda "arak" denilmektedir.

Ortaçağ'da İslami nesne olduğu için kilise tarafından yasaklanan pamuk günümüzde tüm dünyaya yayılmış durumda.

Görüldüğü gibi Batı ile Doğuyu bağlayan çok şeyler var ve dil bunlardan biridir.

3. Arapça Kökenli Almanca Kelimeler Listesi³

Almanca	Arapça	Açıklamalar
Admiral	امير البحر	Fransızca üzerinden Alman diline girmiş (emir el bahr) ve anlamı deniz komutanı, amiral

¹ Bassam Sabbagh: So viel Arabisch steckt im Deutschen? Arabisches Ärzteblatt. 2/2002. www.papyrus-magazin.de/.../9_10_arabisch_in_deutsch.html -

² http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Arabic_loanwords_in_English

³ de.wikipedia.org/.../Liste_deutscher_Wörter_aus_dem_Arabischen

Alkohol	الكحل	Sürme anlamına gelen bu kelime zamanla anlam kaymasına uğrayarak sarhoşluk veren içki ve tıpta kullanılan alkol anlamına gelmiştir.
Arsenal	دار الصناعة	"Dar-il sîn'a " atölye
Artischocke	أرضي شوكي	İtalyanca 'dan ve İspanyolca'dan Almanca'ya girmiş <i>al-hursufa: enginar</i>
Beduine	بدوي	Bedevi
Giraffe	زرافة	<i>zurāfa</i> „sevimli“ Zürafa
Haschisch	حشيش	Haşiş: ot, esrar, uyuşturucu
Kadi	قاض	Kadı. 17. Yüzyılda "binbir gece masalları"ndan alınmış. "vor den Kadi gehen" (kadının önünden yürümek) deyimini de Arapça'dan girmiştir.
Karaffe	غرافة	<i>gharrāfa</i> „su çarkı“
Kismet	قسيمة	Türkçe üzerinden geçmiş 'kismet'
Laute	العود	<i>al-'ud</i> = „tahta, odun“
Magazin	مخزن	<i>machzan</i> , çoğul <i>machāzin</i> : renkli magazin dergisi
Matratze	مطرح	<i>matrah</i> " yer yastığı", 'yatak'
Mokka	مخا	<i>Muchā</i> asıl anlamı Yemen'de bir şehir. Şu an bir kahve türü.
Monsun	موسم	<i>Mausim</i> : mevsim, şiddetli ve yağışlı hava
Safari	سفر	"safar" "seyahat"
Sahara	صحراء	"Çöl"
Schachmatt	شاه مات	<i>schāh māt</i> (şah öldü). Satrançta rakibi yenince söylenir.
Tamarinde	تمر هندي	<i>tamr hindī</i> „Hindistan hurması“
Ziffer	صفر	<i>Sifir</i> : sıfır, rakam

3.1.İslami Terimler

Almanca	Arapça	Açıklamalar
Allah	الله	Allah, <i>allāh</i> Tanrı'nın Arapçası.
Kalif	خليفة	Halife
Moschee	مسجد	<i>masjid</i> = mescit, secde edilen yer
Fatwa	فتوة	Fetva
Hafiz	حافظ	Hafız
Hidschra	هجرة	Hicret
Islam	الإسلام	<i>Islām</i> : Allah'a teslim olma
Koran	قرآن	Kuran: okumak kelimesinden türemiş islamiyetin kutsal kitabı
Schari'a	شريعة	<i>Schari'a</i> : açık yol, islami kanunlar
Umma	أمة	Umma: ümmet, cemaat

3.2.Bilimsel Terimler

3.2.1 Matematik

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Almanca	Arapça	Açıklamalar
Algebra	الجبر	<i>al-dschabr</i> („kırılmış kemikleri bir araya getirme“), <i>Hisab al-dschabr wa-l-muqabala</i> al-Chwarizmi, aslında Hindistanlı Matematikçi Aryabhata 'dan alınma hesap kitabı.
Algorithmus	الخوارزمي	al-Chwarizmi (Matematikçi, 780-850) algoritma
Ziffer	صفر	<i>sifr</i> = „sıfır“

3.2.2. Kimyasal Terimler

Almanca	Arapça	Açıklamalar
Alkohol	الكحل	Alkol
Azur	لازورد	Gök mavisi
Chemie (Alchemie)	الكيمياء	'el kimiya'Yunanca'dan <i>chymeia</i> , <i>chēmeia</i> 'metallerin değişimiyle uğraşma'
Elixir	الإكسير	<i>al-iksir</i> : <i>iksir</i>

3.2.3. Astronomi

Almanca	Arapça	Açıklamalar
Aldebaran	الدبران	al-dabarān : sureyya burcu "takipçi"
Algol	الغول	ra's al-ğül „hayalet başı" yıldız
Almanach	المناح	al-manāh „iklim ve astronomik hadiselerin yıllık listesi. Kıpti dilinden Yunanca'ya oradan da Arapça'ya girmiş.
Altair	النسر الطائر	al-nasr al-tā'ir „uçan kartal"
Azimut	السمت	al-samt; çoğul: al-sumut „yollar"
Beteigeuze	باط الجوزاء	... al-cawzā': takım yıldızı
Deneb	ذنب الدجاجة	ḍanab al-cece „tavuk kuyruğu" (kuyruklu yıldız)
Enif	أنف الفرس	anf al-faras „at burnu" -
Fomalhaut	قم الحوث	fam al-hūṭ „balık ağzı"
Nadir	نظير السمت	naẓir al-samt „yola bakan"

Rigel	رجل الجوزاء	ricl al-cawzā' „ayak takım yıldız“
Wega	النسر الواقع	al-nasr al-wāqī' „Düşen kartal“ (kayan yıldız)
Zenit	سمت الرأس	samt ar-ra's „başucu“ -

4. Sonuç

Almanca kökenli kelimeler nesilden nesle taşınmıştır. Genellikle Almanca asılları tanınmaz hale gelmiştir. Eski dönemlerde Latince ve Yunanca İslamiyet öncesi Arap kültürüyle ve diliyle karşılaşmıştır. Böylelikle Arapça kelimeler Avrupa'ya gelmiştir. Bu dönemde giren kelimeler tanınması zordur. Fakat son asırlarda giren Arapça kelimeleri tanımak o kadar zor olmamaktadır. Bu çalışmamızda “Admiral'den Zucker'e” kadar örnekler verilmiştir. Dil öğretiminde bilinen veya çağrışımı kolay, uluslararası ortak kelimelerle başlanması daha iyi olacaktır.

Kaynakça

Wikipedia: Arapça yıldız isimler Listesi: http://tr.wikipedia.org/wiki/Arapça_yıldız_isimler_listesi

Serdar Mutçalı: Arapça-Türkçe Sözlük. Dağarcık. İstanbul

Karl-Heinz Best: Zur Ausbreitung von Wörtern arabischer Herkunft im Deutschen. In: *Glottometrics* 8, 2004, 75-78.

Nabil Osman (Hrsg.): *Kleines Lexikon deutscher Wörter arabischer Herkunft*. 3., verb. u. erw. Aufl. Beck, München 1992. ISBN 3-406-34048-2

Raja Tazi: *Arabismen im Deutschen: Lexikalische Transferenzen vom Arabischen ins Deutsche*. de Gruyter, Berlin/ New York 1998. (= Diss. phil., Heidelberg 1994).

Kontzi, Reinhold: *Substrate und Superstrate in den romanischen Sprachen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1982. (Zum Einfluss des Arabischen auf das Latein und damit auf andere europäische Sprachen)

Andreas Unger (unter Mitwirkung von Andreas Christian Islebe): *Von Algebra bis Zucker. Arabische Wörter im Deutschen*. Reclam, Stuttgart 2007. ISBN 978-3-15-010609-9

Bassam Sabbagh: So viel Arabisch steckt im Deutschen? *Arabisches Ärzteblatt*. 2/2002. www.papyrus-magazin.de/.../9_10_arabisch_in_deutsch.html -

www.examen-europaeum.com/.../08FremdundLehnwoerter.htm -

de.woobby.com/.../3863-Arabische-Lehnwoerter-im-deutschen-Sprachgebrauch

NOVALİS'İN “CHRISTENHEIT ODER EUROPA” ESERİ VE AVRUPA BİRLİĞİ

Prof. Dr. Arif ÜNAL*

ÖZET

Novalis(1772-1799) romantizmin en önemli düşünür ve yazarlarından biridir. 29 yıllık kısa ömründe romantizme ve Alman Edebiyatına önemli katkılar sağlamıştır. Romantizmde önemli yer tutan “rüya” ve “mavi çiçek” motifleri, onun “Heinrich von Ofterdingen” adlı gelişim romanına dayanmaktadır.

İncelememizin konusu olan “Christenheit oder Europa” adlı eseri, 1899’da yazılmış fakat kendi ölümünden çok sonra “1826 yılında yayımlanmıştır. Eserde Hıristiyanlığın, özellikle Katolik mezhebinin çok etkili olduğu Ortaçağ Avrupa’sından övgüyle bahsedilirken, Luther ve Protestanlık sert bir şekilde eleştirilmiş, Avrupa kültürünün ve Hıristiyan âleminin parçalanmasının baş sorumlusu olarak görülmüştür. Yine Aydınlanma hareketi de özellikle Hıristiyanlığa zarar verdiği için eserde açıkça eleştirilmiştir. Ona göre Ortaçağ ve bu çağın kültürünün çöküş süreci Aydınlanma ile tamamlanmıştır. Bu eserinde Novalis, Hıristiyanlık çatısı altında birleşmiş yeni bir Avrupa modeli sunmuş ve Hıristiyan âlemini parçalanmış olarak gördüğü için yeni bir Reformasyonun zorunluluğuna inanmıştır. Bu yüzden bu eser, Avrupa Birliği’nin fikri temellerinin atılmasında önemli bir yere sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Novalis, romantizm, Hıristiyanlık, Luther, Aydınlanma, Avrupa Birliği.

ABSTRACT

Novalis (1772-1801) is one of the foremost writers and thinkers in Romanticism. He made important contributions to Romanticism and German literature in his short life lasting 29 years. “Dream” and “blue flower” motifs which have an important place in Romanticism are based on his bildungsroman called “Heinrich von Ofterdingen”.

The work called “Christenheit oder Europa” which is the subject matter our study was written in 1799, but was published posthumously in 1826 much later than his death. In the work, Europa of the middleage where Christianity, notably Catholicism, in praised while Luther is criticised harshly and he is shown as the most responsible person for the break of Christians. The Enlightenment Movement is also criticised for giving damage to Christianity. According to him the declining process of

* Yüztüncü Yıl Üni. Fen-Ed. Fak. Alm. Dili ve Ed. Böl.

the middleage and its culture was finalized with the Enlightment. Novalis, in this work, presents a new Europa model associated under the roof of Christianity and belives that a new Reformation is needed since Christians are fragmented. Therefore, his work has an important place in constructing ideals of European Union.

Key words: Novalis, romanticism, Christianity, Luther, Enlightment, European Union.

Katı bir pietist babanın oğlu olan Novalis'in asıl adı Georg Friedrich Philipp Freiherr von Hardenberg'tir. 1772'de Oberwiederstedt'te doğdu; o, köklü bir aristokrat aileden gelmektedir Novalis, 23 yaşındayken 12 yaşındaki Sophie von Kühn ile nişanlandı. İki yıl sonra Sophie'nin ölümü onu derinden sarstı. 1797 yılı sonunda Freiberg Maden Akademisine girdi ve burada madencilik, kimya ve matematik okudu. Onun buradaki madencilik tahsili çok kapsamlıydı. Hatta denilebilir ki, onun burada uğraştığı tabiat bilimleri, daha sonraki fen bilimlerinden çok daha kapsamlıydı. Hukuk tahsili sırasında 1791 yılında Jena'da Schiller'in tarih derslerine dinleyici olarak katıldı ve Schiller'in hastalığı sırasında onunla çok sıkı bir dostluk kurdu.

Novalis, 1795-96 yıllarında yoğun olarak Fichte'nin "Wissenschaftslehre" adlı eseriyle uğraştı. Nitekim bu eser, onun dünya görüşünün şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. 1799'da Jena'da "Jenaer Romantik" dediğimiz grubun diğer yazarlarıyla tanıştı. Tüberküloz hastalığından 25 Mart 1801'de Weissenfels'te öldü.

Kendi sağlığında tanınmış eserlerinden sadece "Hymnen an die Nacht" yayımlandı. Diğer ünlü eserleri "Heinrich von Ofterdingen", "Die Lehrlinge zu Sais" ve "Christenheit

oder Europa" onun ölümünden sonra Ludwig Tieck ve Friedrich Schlegel aracılığıyla yayımlanmıştır.¹

Novalis, ilk romantik dönemin en önemli yazarı olarak kabul edilmektedir. Yazıları ve diğer uğraşlarıyla kısa sürede tanındı. Fen bilimleri, hukuk, felsefe, politika ve ekonomi alanlarındaki geniş bilgi birikimiyle çok aktif oldu. Yayımlanan daha ilk eseriyle ne ölçüde bir bilgi birikimine sahip olduğunu ortaya koydu. Eserleri, edebiliğin yanında tarih, politika, felsefe, din, estetik ve fen bilimleri tarihi alanlarından geniş bilgilerle doludur. Onun edebi uğraşlarının temelini "Dünyanın ve hayatın edebileştirilmesi" (Poetisierung der Welt und des Lebens), bilim ve edebiyatın birleştirilmesi için verdiği mücadele oluşturur. Eserlerinde ayrıca

¹ Gerhard Schulz. Novalis, Deutsche Dichter, Band 5, Reclam Verlag, Stuttgart, 1993, s.

³ www.arsiv.ntvmsnbc.com/news/300076.asp E.T. 08.09.2009

toplum hayatı, ölüm olgusu, dindarlık, aşk, felsefe, edebiyat ve misyonerlik bilinci önemli bir yer tutar.²

Şimdi de kısaca Avrupa Birliğinden bahsedelim: 20. yüzyılda iki büyük savaş yaşayan Avrupa'nın büyük devletleri, 2. Dünya Savaşından sonra Avrupa'da bütünleşmenin sağlanmasının kaçınılmaz olduğu görüşünde birleşti. Hareket noktalarının da öncelikli olarak ekonomi ve ekonomik bir bütünleşme modeli oluşturdu. İlk olarak 1952 yılında Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu(AKÇT) kuruldu. Bunu Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu izledi. 1957'de Roma Anlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) kuruldu. Kurucu 6 Avrupa ülkesi Batı Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, İtalya ve Lüksemburg'dan oluşuyordu. Bu ülkeler aynı zamanda AKÇT'nin de kurucusudur.

1972 yılında İngiltere, Danimarka ve İrlanda tam üye olarak topluluğa girdi. Yunanistan da 1976 yılında üyelik başvurusunu yaptı ve 1981'de de topluluğa katıldı. Yine 1970'li yıllarda üyelik başvurusu yapan Portekiz ve İspanya'nın topluluğa katılmasıyla üye sayısı 12'ye yükseldi ve ikinci gelişme süreci tamamlandı. İspanya ve Portekiz'in katılımı ile birlikte Avrupa Tek Pazarı üzerinde anlaşıldı. 1992 sonuna kadar mal, hizmet ve sermayenin serbest dolaşımı hedeflendi.

Avrupa Topluluğuna üye 12 devlet tarafından 1992'de imzalanan Maastrich Anlaşması, topluluğa kapsamlı değişiklikler getirdi. Avrupa Birliği (AB) bu anlaşmayla biçimlendirildi. 1995 yılında İsveç, Finlandiya ve Avusturya'nın da birliğe katılmasıyla üye sayısı 15'e ulaştı ve üçüncü gelişme süreci de tamamlanmış oldu. 1 Ocak 2002'de Avrupa, tek para birimi Euro tedavüle girdi. 1 Mayıs 2004'te Kıbrıs, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Malta, Polonya, Slovakya, Çek Cumhuriyeti ve Slovenya'nın da katılmasıyla Avrupa Birliği tarihinin en büyük gelişmesini yaşadı ve üye sayısı 25'e yükseldi. 29 Ekim 2004'te Avrupa Birliği liderleri birliğin ilk anayasasını imzaladılar. Ve nihayet 3 Ekim 2005'te, 1987 yılında üyelik başvurusunda bulunan Türkiye, müzakere çerçeve belgesinin kabulü ile resmen müzakere sürecine başlamak üzere hak kazandı.³

Avrupa Birliğinin genişleme, üye ülkelerin üyelik başvurusu ve üyeliğe kabul süreçlerine baktığımız zaman dikkatlerden kaçmayan en önemli husus şudur: Birliğin diğer Avrupa ülkelerine ve Türkiye'ye yaklaşımı arasında çok büyük farklılıklar göze çarpar. İngiltere, İrlanda ve Danimarka üç yıl gibi kısa bir süreçte adaylıktan üyeliğe geçmiş; Yunanistan için bu süreç 5 yıl, İspanya ve Portekiz için 7-8 yıl, en son genişlemede Avrupa Birliği üyesi olan 10 ülke için ise 9 yıldır. Türkiye'den çok sonra üyelik başvurusu yapan Romanya, Hırvatistan ve Bulgaristan gibi ülkeler de adaylık sürecinde Türkiye'nin önüne geçmişlerdir. Türkiye ise 1987'de

³ www.arsiv.ntvmsnbc.com/news/300076.asp E.T. 08.09.2009

adaylık başvurusunu yaptığı halde hâlâ birliğe girememiştir. Bunun sebepleri mutlaka tartışılır. Türkiye'nin, Avrupa Birliğinin ileri sürdüğü kriterleri henüz sağlayamadığı, ya da Türk toplumu farklı bir kültür ve dine mensup olduğu için üyelik sürecinin uzatıldığı, hatta oyalandığı akla gelebilir. İşte Novalis'in burada incelediğimiz "**Christenheit oder Europa**" adlı eseri, yukarıda bahsettiğimiz ikinci seçenek açısından önemlidir. Bu eser, Katolik kilisesi temelinde yeni bir Avrupa vizyonudur.⁴

Deneme olarak kabul edebileceğimiz, "**Christenheit oder Europa**"yı Novalis, 1799 yılı Ekim ayı sonunda Jena'da bir dost meclisinde okumuş, burada ileri sürülen fikirler, daha o zaman kuşku uyandırmış ve genelde de bu eserle ilgili yanlış anlaşılımlar ortaya çıkmıştır. Eserin tamamı ancak kendi ölümünden çok sonra 1826 yılında yayımlanmıştır. Novalis'in hemen bütün çağdaşları onun bu eserini Roma-Katolik kilisesinin bir savunması olarak kabul etmişlerdir. Eserin içeriğine bakıldığında bu durum zaten hemen fark edilir. Bu eserde Novalis, ulusal devletlerin iktidarlarının ortasında Avrupa'nın bir kültürel birleşmesinden bahseder ve kökleri antik çağda değil de Hıristiyan Ortaçağ'da bulunan bir Avrupa hayâli kurar.⁵ Novalis, burada Avrupa tarihi ile ilgili üçlü bir şema ortaya koyar: Hıristiyanlığın ağır bastığı Ortaçağ, Rönesans ve Reformasyondan itibaren bilimin gelişmesiyle birlikte Avrupa'nın büyüme dönemi ve üçüncü olarak da bilgi ve inancın birleştiği son dönem. O, bu son dönemin, Fransız İhtilali'nin kaosu ile başladığına inanır.⁶ Hıristiyanlığın ağır bastığı Ortaçağ'ı Avrupa'nın çocukluk dönemi olarak nitelendirir.

Novalis, eserine Ortaçağ'ı, bu devirdeki yöneticileri, dinî liderleri ve toplumsal hayatı överek başlar. Ortaçağ'dan "güzel ve parlak devir" diye bahseder. Onun övgüyle bahsettiği bu devirde hükümdarın da üstünde kilisenin, birleştirici ve topluma yön veren bir fonksiyonu vardır. Toplumu bir gemideki yolculara, dinî lideri de bu geminin kaptanına benzetir. Geminin yolcuları, kaptanın emniyetli bir yolculuğun ardından kendilerini menzile ulaştıracaklarına tam olarak inanmaktadırlar. Onun, yöneticileriyle, toplumuyla, din adamlarıyla Ortaçağ övgüsü eserde uzun bir yer tutar.

Ortaçağ övgüsü, sadece Novalis'e has değildir. Bu durum, genel olarak romantizm için geçerlidir. Romantik yazarların çoğu, bu çağın kökünü Ortaçağ'da arar. Joseph von Eichendorff, Ortaçağ'dan "**goldenes Zeitalter**"(altın çağ), "**alte schöne Zeiten**"(eski güzel devirler) ve "**alte gute Zeiten**"(eski iyi devirler) şeklinde bahseder.

⁴ Jayne Svenungsson: Europa, das Christentum und die Säkularisierung, Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. Netzwerk Magazin, Oktober 2005, s.1

⁵ Hugo Ernst Käufer: Die Christenheit oder Europa. Novalis Vorbote Europas, www.lyrikwelt.de (03.06.2009)

⁶ Gerhard Schulz. Novalis, Deutsche Dichter, Band 5, Reclam Verlag, Stuttgart, 1993, s. 45

Novalis, bu devirde kilisenin başının, kutsallığın korunması adına bilim alanında zamansız tehlikeli keşiflere karşı çıkma hakkını kendinde gördüğünden ve Avrupa'nın bütün akıllı ve saygıdeğer insanların kilisenin etrafında toplandığından bahseder.

Sanayinin, iş ve ticaret hayatının gelişmesinden sonraki devirlere karşı Novalis'in eleştirel bir yaklaşımı vardır. Bu devirlerde insanlar arasındaki ilişkiler zayıflamış, toplumda büyük bir dağılma süreci başlamış ve savaşlarla birlikte Ortaçağ kültürü yok olmaya yüz tutmuştur. Ayrıca insanların ayinleri terk etmelerini, bilime ve mala mülke zaman ayırmalarını eleştirerek bunların zararlı şeyler olduğunu ve insanların huzurunu bozduğunu iddia eder. Ancak bunların yanında yeni, gayretli ve genç bir toplumun ortaya çıkacağı ve Ortaçağ düşüncesinde bir dirilişin gerçekleşeceği ümidini de açıkça belirtir.

Bu yeni dönemdeki ruhban sınıfını Novalis'in, açıkça eleştirdiğini görürüz. Ona göre kilise artık yavaş yavaş gücünü yitirmiş ve alay konusu olmaya başlamıştır. Din adamları kendilerini emniyette hissettiklerinden büyük bir tembelleğe düşmüşler, hep eski ihtişamlarının ve ünlerinin avuntusuyla kalmışlardır. Onların cahil olarak kabul ettiği kesim ise çalışkanlığı ve öğrenme azmi ile artık her alanda inisiyatifi ele almaya başlamışlardır. Din adamlarının hayat tarzıyla meslekleri çelişir hale gelmiştir. Böylece artık toplumun kendilerine olan saygı ve güveni de yok olmuştur. Bu noktada Novalis, Protestanların ortaya çıkışını haklı bulur, ancak eleştirmekten de geri kalmaz. Onların özellikle Katolik kilisesindeki haksız yere kullanılan keyfi güce karşı çıkmalarını, bazı doğru uygulamalar tesis etmelerini ve bir takım zararlı unsurları ortadan kaldırmalarını övgüye değer bulurken, "bölünmemesi gereken" kiliseyi bölmelerini eleştirmektedir. Novalis'e göre gerçek bir yeniden doğuş, ancak Katolik kilisesinin bünyesinde mümkündür. Hıristiyan âlemindeki bu karmaşık ve dağınıklığın geçici olduğuna inanır.

Eserde en çok eleştirilen isimlerin başında Martin Luther (1481-1546) gelmektedir. Novalis'e göre Luther, Hıristiyanlığı keyfine göre kullanmış ve yanlış yorumlayarak yeni bir Hıristiyanlık icat etmiş, dine yabancı felsefeyi dine sokmuş ve bundan sonra da felsefenin, din üzerinde sürekli zayıflatan bir etkisi olmuştur. Yine ona göre Luther'in müdahalesi ve özellikle İncil çevirisiyle Hıristiyanlık kabalaşmış, zenginliğini yitirmiş ve birçok noktadan anlaşılmasını zorlaştırmıştır. Halbuki Luther'in, Alman Edebiyatı, özellikle de Alman Diline yaptığı katkılar inkâr edilemez. Onun İncil çevirisiyle modern Almanca dönemi de başlamıştır. Çünkü İncil çevirisinde birkaç lehçeyi birleştirerek herkesin anlayabileceği ortak bir dil kullanmıştır. Novalis'e göre Hıristiyanlık, Reformasyonla büyük zarar görmüş, Katoliklerle Protestanlar arasındaki ayırım, Müslümanlar ve diğer dinlerle olan ayırımdan daha güçlü hale gelmiştir. Novalis, Luther

hakkındaki eleştirel düşüncesini o kadar ileri götürür ki, onu sapkın, inkârcı (Ketzer) ve şeytanın arkadaşı (Genosse des Teufels) şeklinde nitelendirir.

Novalis, yazısında bir bilim adamı-din adamı çatışmasından ve ayrışmasından da bahseder. Bu iki sınıf birbirini yok etmek için uğraşmaktadır. Bu mücadeleden bilim adamları galip çıkmış ve pozisyonlarını iyice güçlendirmişlerdir. Ona göre modern düşünce tarzına felsefe denmiş, eskiye, yani dine karşı ne varsa baş tacı edilmiş, Katolik mezhebine duyulan öfke, İncile ve Hıristiyanlığa öfkeye, hatta dine öfkeye dönüşmüştür. Yeni anlayışın temsilcileri doğayı, duyguyu, dünyayı, insan ruhunu ve bilimi edebiyattan soyutlamaya çalışmışlar ve bunun adına da Aydınlanma hareketi demişlerdir. Böylece Novalis'in, Aydınlanma hareketini her yönüyle eleştirdiğini görmekteyiz. Bu tarz düşüncelerin odak noktası da ona göre Fransa'dır. Böylece açıkça olmasa da dolaylı olarak onun, Fransa'yı eleştirdiğini söyleyebiliriz. Fransa'ya ve Napolyon'a karşı bu eleştirel yaklaşım, sadece Novalis'e değil, genel olarak romantizme has bir durumdur. Çünkü Fransız İhtilâli ile birlikte romantizmin sıkı sıkıya sarıldığı dindarlık, milliyetçilik ve aristokrasi gibi bir takım değerler erozyona uğramıştır. Novalis, Fransız İhtilâlini ikinci Reformasyon olarak nitelendirir. Bu ikinci reformasyon, sadece devlet düzenini değiştirmemiş, kilisenin düzenini de değiştirmiştir. Almanya'nın Fransız işgaline uğraması da romantik yazarların, Fransa ve Napolyon'a olumsuz tavrı almalarına neden olmuştur. Çünkü onlar bu işgali yaşamışlar ve kurtuluş savaşlarına da katılmışlardır. Romantik yazarların aksine, aynı dönemde yaşamış olmasına rağmen Heinrich Heine'nin Fransa'ya tavrı çok olumludur. O, Fransızlara imrenmektedir. Onlar ihtilâlleri gerçekleştirmişler, sanayi ve insan hakları, demokrasi ve insan hakları alanlarında pek çok ilerlemeler kaydetmişlerdir. Heine, Almanya'nın da Fransa gibi olmasını, hatta iki milletin tek millet olmasını ister.⁷ Böylece Heine, bugünkü Alman-Fransız yakınlaşmasının temelini atmış, hatta bugünkü AB yakınlaşmasını hayal etmiştir.⁸ Heine, Almanya ve Fransa'nın Avrupa'ya, sonra da bütün dünyaya örnek olabileceğini söyler. İşte bugünkü Avrupa Birliği'nde takip edilen misyon ve politika bu görüşün paralelindedir.⁹ Novalis ise Avrupa uluslarının Ortaçağ Hıristiyanlığını hatırlayarak sürekli barış içinde yaşayabileceklerini ümit eder ve burada kültürel büyük aşamalar kaydeden, ancak siyasî alanda aynı başarıyı gösteremeyen Almanlara büyük görev düştüğüne inanmaktadır.

Novalis, Avrupa'nın içinde bulunduğu durumu, beşiği yılanlar tarafından sarılmış bir çocuğa benzetir. Bu durumdan kurtulmak için Avrupa'nın çok çalışması gerekmektedir. O gelecekte de ümitlidir. Eserin en önemli noktalarından biri, Novalis'in geleceğe dair öngörüsüdür. Avrupa'nın artık çilesinin dolduğuna, bir kurtarıcının çıkıp bütün Avrupa'yı

⁷ Selçuk Ünlü: Goethe, Eichendorff ve Heine Üzerine İncelemeler, Konya, 2009. s.94, 110

⁸ a.g.e. s.97

⁹ a.g.e. s.110

kucaklayacağına ve yeni bir altın çağın başlayacağına inanır. Manevi boşluktan sonra yeni bir dinî yenileşme dönemi başlayacaktır. Ona göre Avrupa, birleşme ve barış yoluyla yeni bir zirve dönemi yaşayacaktır. Bu dönemin anahtarını da dinde aramak gerekir. Başka bir deyişle Avrupa'nın geleceğini belirleyecek en önemli unsur ona göre gerçek bir Hıristiyanlık ve gerçek bir Katolikliktir. Buna benzer bir vizyonu 2005 yılında "Die Welt" gazetesinde yayımlanan Dr. Paul Kirchhof'un makalesinde de görmekteyiz. O, bu makalesinde yeni Avrupa Anayasasında kültürel ve dini değerlerin temelini oluşturan Hıristiyanlığın görmezden gelinemeyeceğini savunmakta ve Hıristiyanlıktan bir Avrupa'nın geleceğinin olmadığını iddia etmektedir.¹⁰ Benzer bir yaklaşımı şimdiki papa Joseph Ratzinger de ortaya koymaktadır. Onun bu konudaki görüşleri de kendi vatandaşı Novalis tarafından 200 yıl önce ortaya konan görüşlere çok benzemektedir. O da tıpkı Novalis gibi fanatik bir Avrupalıdır. Onun papa olarak seçilmesi de seküler Avrupa'nın, diğer kıtalardan daha angaje bir papaza, bir din adamına ihtiyacı olduğunun bir işaretidir.¹¹ Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür. Ancak farklı görüş ileri sürenler de vardır. Philipp W. Hildmann da bunlardan biridir. O, Avrupa'nın temelini bir ucunun Yahudiliğe dayandığını iddia etmektedir. Ona göre Avrupa üç ana sütun üzerinde durur. Bunlar, Atina(Antik), Roma (Hıristiyanlık) ve Kudüs'tür(Hıristiyanlık, Yahudilik ve Müslümanlık). Diğer ikisinin yanında bu üçüncü temel de Avrupa için vazgeçilmez bir unsurdur.¹² Wolfgang Hueber'e göre de Hıristiyanlığı sadece Avrupa düzeyine indirgeyerek marjinalleştirmek ve Avrupa'yı Hıristiyanlıkla özdeşleştirmek makul gerekçelere dayanmaz. Böyle bir durum, Avrupa tarihinin hiçbir dönemine de uygun düşmez¹³. Nüfus bakımından Avrupa tarihinin geçmişinde söz sahibi olmasalar da bilim, sanat, ticaret, siyaset, vs. gibi alanlarda Yahudilerin de önemli bir yerinin olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca yaklaşık yarım asırdan beri Türk ve Müslüman toplumu da başta Almanya olmak üzere Avrupa'nın birçok ülkesinde önemli bir yere sahiptir.

Novalis, hayâlini kurduğu bu yeniçağda bilim ve sanat alanındaki her türlü gelişmeye, duygusallığa, dine, tarihe ve tarihin hazinelerine değer verilmesi gerektiğine inanır. O, bilim dallarının bir birini tamamladığı ve bir birine yakınlığı gibi Avrupa ülkelerinin çeşitli ilişkilerle bir birlerine yaklaşmasını, bir birleriyle ilişki kurmalarını, kısaca Avrupa'nın silkeleneip uyanmasını arzu eder. Avrupa'da bir zeytin dalı uzatılmadığı sürece Avrupa ülkeleri arasındaki savaşlar hiç bitmeyecektir. Ona göre bu zeytin dalını da ancak dinî bir otorite uzatabilir. Ancak din, Avrupa'yı tekrar uyandırabilir. Ona göre insanlar arasındaki her türlü düşmanlığı unutturacak olan en önemli şey ilahî merhamettir. O, ulusları kendi çıkarlarından fedakârlık

¹⁰ Jayne Svenungsson, a.g.e. s.2

¹¹ .a.g.e. s.2

¹² Philipp W. Hildmann: Die Christenheit oder Europa oder Von Novalis lernen?, s.1

¹³ a.g.e. s..9

yapmaya, bir birleriyle dost ve müttefik olmaya çağırır. Avrupa'nın birleşmesinin, dünyanın diğer bölgeleri için de önemli olduğuna ve bu şekilde bu bölgelerin de huzura kavuşacağına inanır. O, bu çerçevede Avrupa'nın dindarlaşmasını, yeniden Hıristiyanlığa sarılmasını ve Protestanlığın ortadan kaldırılarak Hıristiyan âlemin tek çatı altında toplanmasını beklemektedir.

Novalis, bir hayli ümitvar olarak yazısını şöyle tamamlar: “ Bu ne zaman gerçekleşecek? Bana sorma ! Sadece biraz sabır. Bu mutlaka gerçekleşecek ve gerçekleşmek zorunda. Kudüs'ün, dünyanın yeni başkenti olduğu devir mutlaka gerçekleşecek. Ey benim gönüldaşlarım ve dindaşlarım ! Çağın tehlikeleri arasında cesur olun, ümidinizi yitirmeyin. Sadece sözde değil, özde de dine ölüncüye kadar sadık kalın !”¹⁴

Sonuç: Genç olarak bakıldığı zaman Novalis'in “**Christenheit oder Europa**” adlı eseri Hıristiyanlığı merkezine alan bir Avrupa Birliği öngörmektedir. Novalis, Avrupa'nın içinde bulunduğu durumdan ve din adamlarının tutumundan da rahatsızlığını ortaya koymakta, Protestanlığın doğuşunu haklı bulsa da Hıristiyan âlemini parçaladığı gerekçesiyle Luther ve Protestanlığı ağır bir şekilde eleştirmektedir. Novalis'in ileri sürdüğü fikirlere bir ütopya olduğu gerekçesiyle karşı çıkanlar olduğu gibi Hıristiyansız bir Avrupa olamayacağını iddia eden ve Novalis'in görüşlerini destekleyenler de vardır. Israrla Hıristiyanlık merkezli bir Avrupa Birliğini savunan ve bu konudaki görüşleriyle Novalis'in halefi olarak kabul edilen XVI. Benedict'in (Joseph Ratzinger) papa seçilmesi ve Türkiye'nin, Avrupa Birliği adaylığı sürecinde diğer Avrupa ülkelerinden farklı bir muameleye maruz kalması ve adaylığının sürüncemede bırakılması, Avrupa Birliği'nin bir Hıristiyan kulübü olduğunu ileri sürenleri ve Novalis'in görüşlerini destekleyenleri haklı çıkarmaktadır.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKÇA

- 1- Archiv der Monarchieliga, “Die Christenheit oder Europa” von Novalis, www.monarchieliga.de/person/novalis
- 2- Hildmann, Philipp W: Die Christenheit oder Europa oder Von Novalis lernen
- 3- Käufer, Hugo Ernst: Die Christenheit oder Europa. Novalis Vorbote Europas, www.lyrikwelt.de (03.06.2009)
- 4- Gerhard Schulz. Novalis, Deutsche Dichter, Band 5, Reclam Verlag, Stuttgart, 1993

¹⁴ Archiv der Monarchieliga, “Die Christenheit oder Europa” von Novalis, www.monarchieliga.de/person/novalis/

5- Svenungsson, Jayne: Europa, das Christentum und die Säkularisierung, Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. Netzwerk Magazin, Oktober 2005

6- Ünlü, Selçuk: Goethe, Eichendorff ve Heine Üzerine İncelemeler, Konya, 2009

7- www.arsiv.ntvmsnbc.com/news/300076.asp E.T. 08.09.2009



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

JAMES S HOLMES'ÜN ÇEVİRİ İNCELEMELERİ'NE BAKIŞINI YENİDEN DÜŞÜNMEK

Ayza VARDAR

ÖZET

Bu bildirinin amacı, çeviri incelemelerinde ve eğitiminde sıkça başvurulmakta olan James Holmes'ün "The Name and Nature of Translation Studies (1972)" başlıklı makalesini gözden geçirmek, bu çalışmayı günümüz koşullarıyla tekrar değerlendirmektir. Türkiye' de çeviri konusunda halen güncelliğini koruyan, ana metinlerden biri olarak görülen bu makalenin kapsamı, içeriği, çeviri edimine yönelik önerileri tartışılacak ve metnin bugünkü gereksinimler açısından değerlendirilmesi yapılacaktır.

Holmes'ün çalışması kaynak metinden incelenecek ve çeviriler makale yazarı tarafından yapılacaktır. Öncelikle kaynak metin yazarının metni, kaynaktaki akışa bağlı kalınarak tekrar okunacak, daha sonra kaynak metin yazarının ve makale yazarının sonuç gözlemleri sunulacak, öneriler dile getirilecektir.

Reconsidering James Holmes' Approach to Translation Studies

ABSTRACT

This essay queries James S. Holmes' article titled "The Name and Nature of Translation Studies (1972)" which is still referred to as a significant source text in Turkey. The concepts, solutions, content of the article will be discussed and the question whether the text still offers valid solutions to the area of Translation Studies will be dealt with.

The source text will be translated by the author of the essay and the flow of the essay will keep up step with Holmes' article. In the end of the essay, the resulting deductions will be discussed and suggestions will be offered.

Giriş

Bu bildirinin amacı, bu güne kadar çevirinin adı, içeriği, alt dalları konusunda yapılmış en kapsamlı çalışma olarak kabul gören James S. Holmes'ün "Çeviri İncelemelerinin Adı ve Doğası" adlı makalesinin bulgularını inceleyerek bu tür bir genelleyici çeviri algısı yaratılıp yaratılamayacağını, yaratılırsa yararlı olup olmayacağını sorgulamaktır.

Yazarın niyeti Holmes'ün açıklamalarına karşı gelmek ya da günümüzün bulgularıyla Holmes'ü eleştirmek değildir. Ancak 1972'de yazılmış bu metin konuyla ilgili temel metin olarak kabul edilmiş, bundan sonra da çevirinin adı, alanı vs. ile ilgili yeni bir metin çıkmamıştır. Bu makalenin yine yazarı tarafından genişletilmiş hali olan "Translated!" adlı kitap için, Hönlğ tarafından kaleme alınmış "Holmes Mapping Theory" adlı makale dışında metni ayrıntılı inceleyen bir üstbakış geliştirilmemiştir. Yereldeki çeviri incelemelerine bakarsak, Holmes'ün tanımları henüz geçerliliğini yitirmemiş görünmektedir (Sakine Eruz'un çeviribilim.com'da geçtiğimiz sene ele aldığı çeviriye çağdaş yaklaşımlardan ilki Holmes'ün metnidir). Oysa bu metin tam da dilbilim paradigmasının kısıtlayıcılığından kurtulurken kaleme alınmışken, bu kırılma üzerinden uzun zaman geçmiş ve bugün çokkültürlü açılımlar, araştırmacıları çeviride daha parçalı, genellemelerden uzak bir bakış arayışına itmektedir.

Bildiride Holmes'ün "Çeviri İncelemelerinin Adı ve Doğası" adlı makalesindeki yaklaşımı özetlenecek, özette sırası geldikçe argümanlar ortaya konacak ve sonuç gözlemlerinde sorgulamalar toplu halde sıralanacaktır. Türkçe metinde kullanılan kısaltmalar ve çeviriler bildiri yazarına aittir. Bildiri yazarının, daha önce çok kez çevrilmiş olan bu makaleyi tekrar çevirmekteki amacı; çevrilmiş çeviri kuramlarının yeniden okumalarda yaratabileceği körlüklerden kaçınmaktır.

Üç Temel Sorun

Holmes, çeviri incelemelerinin bir disiplin olarak şekillenmesinde üç temel sorun tespit etmiştir. Bunlardan ilki uygun iletişim kanallarının eksikliği, ikincisi genel olarak kabul görmüş bir ad bulunamamış olması; üçüncüsü de alanın yapısı ve kapsamı üzerinde bir fikir birliği sağlanamıyor olmasıdır.

Uygun İletişim Kanallarının Bulunmaması

Bu makalenin 1972'de yazıldığını hatırlarsak, farklı ülkelerde ve farklı alanlardaki araştırmacıların alandaki gelişmeleri paylaşabileceği bir ortam olmaması doğaldır. Günümüzde bu engel aşılmış, dijital kütüphaneler, dergiler vs. aracılığıyla gelişmeler anında yayılmaktadır. Öte yandan sorunun giderilmesi, uygun iletişim kanallarının sağlanması, Holmes'ün umduğu gibi bir fikir birliği oluşturulması konusunda verimli olmamıştır.

Alandaki Adlandırma Sorunu

Genel kabul görmüş bir adın eksikliği uzun süre çeviri konusunun hangi başlık altında inceleneceği sorusunu zorlaştırmıştır. Çeviri sanatı, bilimi, felsefesi, uğraşı, kuramı gibi başlıkların kısıtlayıcı olduğunu ifade eden Holmes, bu makalesinde yeni kurulan disiplinlere Anglo-Amerikan gelenekte yeni yeni ortaya çıkan alanlara yakıştırılan kapsayıcı ve özgürleştirici "inceleme" sözcüğünün eklenmesinin yerinde olacağını ifade eder. "Çeviribilim" teriminin, çeviriyi doğa bilimlerindeki bilim anlayışına yaklaştıracığı için yanlış anlaşılmalara yol açacağına altını çizer.

Günümüzde yerel dizgede geçerlik kazanan terim “çeviribilim”dir. Bu terim, Fransa’daki çalışmalarda da kullanılmaktadır. Burada Anglo-Amerikan gelenekteki “bilim” algısıyla Fransız geleneğindeki “bilim” algısının farkına da dikkati çekmek gerekir. Amerika’da bugün sosyoloji; genellikle istatistikle ilgilenen ve iktisadi yönelimleri hesaplamakta kullanılan, anket ve sayılara dayalı bir alandır ve “sosyal bilim” kavramı yerine burada “humanities” kavramı benimsenmiştir. Fransa’da sosyoloji etnometodolojiye evrilmiş; bireyin edimlerinden yola çıkan ve kesin yargılara, genellemelere ulaşma amacı gütmeyen bir disiplindir. Demek ki “bilim” sözcüğünün anlamı bağlama göre değişiklik göstermektedir. Türkçe’de “bilim” sözcüğünün Türk Dil Kurumu sözlüğünde tanımlanan anlamı; ‘genel-geçerlik ve kesinlik nitelikleri gösteren yöntemli ve dizgesel bilgi’dir. Peki çeviri kesin ve genel-geçer kuralların araştırılıp üretildiği, dizgesel bir alan olabilir mi? Bu kadar canlı ve değişken bir yapı statükocu bakışla adlandırılabilir mi?

Bilgi felsefesinin en önemli isimlerinden Thomas Kuhn’un 1962’de ortaya koyduğu, pozitivist bilim anlayışının temellerini sarsan, merkezizetiçiliği (hem ideal hem bilimsel dünya görüşlerindeki merkez arayışlarını) ve nesnelliliği reddeden bilim anlayışının bulgularıyla bilim sözcüğünün anlamını araştırarak olursak daha şaşırtıcı bulgulara ulaşırız. Kuhn’a göre bilim ancak geçici doğrular sunabilir. Paradigma değişikliği söz konusuysa önceden doğru bildiklerinizin bir faydası olamaz. Bilimsel bilgi tarafsız, tutarlı ya da nesnel değildir. Kişiden kişiye algılama farklılıklarıyla, yorum yetisiyle ve bireysel/kültürel niteliklerin yarattığı öznel durumla değişebilir. Oysa yerel algımızda yaratılan kuramlar kutsal kitap gibi dokunulmaz bulunmaktadır. Bu adı alana uygun gören araştırmacılar belli ki konunun bir an önce titizlik ve ciddiyetle ele alınması için ve sosyal bilimler kapsamında özerk bir disiplin olarak kabul görmesi için bu terimde ısrar etmişlerdi ancak duruma Kuhn’cu bir bilim algısıyla yaklaşmamışlardı.

Noam Chomsky, hiçbir sosyal bilimde, doğa bilimlerinde yaşanan tarzda bir “bilimsel devrim” yaşanmadığından söz eder ve fizikte yaşanan tarzda, her alanı etkileyen bir kırılmaya bilimsel devrim denebileceğinin altını çizer. Kuhn’u bu yeni bilim anlayışına sevk eden temeller de kuantum fiziğine geçişten kaynaklanıyordu. Genelleyici, katı kurallar koyucu, merkezizetiçi bilim felsefesi yerini yeni bilim anlayışına bırakmışken çeviri incelemelerinin “bilim” ekiyle terimleşmesinin sıkıntılarını tahmin edebiliriz. Kuramın sunduğu ilkeleri değişmez, genel-geçer hükümler olarak algılayıp sorgulamamak, belli bir kuramda var olan öğelerin içini doldurmak için sırf kurama uyuyor diye gerçek durumla ilgisiz saptamalara gitmek bunlardan birkaçı.

Sömürgecilik sonrası bakışlarda yaratılan baskın kültür-eski sömürge kültürü karşıtlığında çeviride genel-geçer ilkelerin uygulanabilir olmadığını söyleyebiliriz. Lawrence Venuti, çevirinin güç dengesizlikleri üzerine kurulu

bir eylem olduğunu belirtir ve bu dengesizliği gidermek için çevirmenin güçsüz tarafı (eski sömürge ülkelerini) baskın ve güçlü tarafa (Amerika, İngiltere gibi) çevirirken güçsüz tarafın yanında yer alıp metnin farklılıklarını asimile etmemesi gerektiğini söyler (Venuti,1998). Bu ifadeden de anlayabiliriz ki çevirmen bu tarafların hangi yakasındaysa ya da çevirisini hangi tarafa doğru yapıyorsa kurallarını ve yöntemini ona göre yeniden kuracaktır (baskın kültürden baskın olmayan kültüre yapılan çeviride bu tür bir dengeleme durumuna gerek duymayacaktır belki de). Demek ki “çeviribilim” desek bile genel-geçer ve kesin kurallar koyma amacı taşıyan bir alandan söz etmiyoruz. Bu durumda Holmes’ün önerdiği “çeviri incelemeleri” terimi daha özgürleştirici ve kapsayıcıdır ancak yerelde kabul görmemiştir. Bütün bu algıyla, *Kültürel İncelemeler* ya da *Edebiyat İncelemeleri* gibi; “Çeviri İncelemeleri” demeyi tekrardan düşünebiliriz.

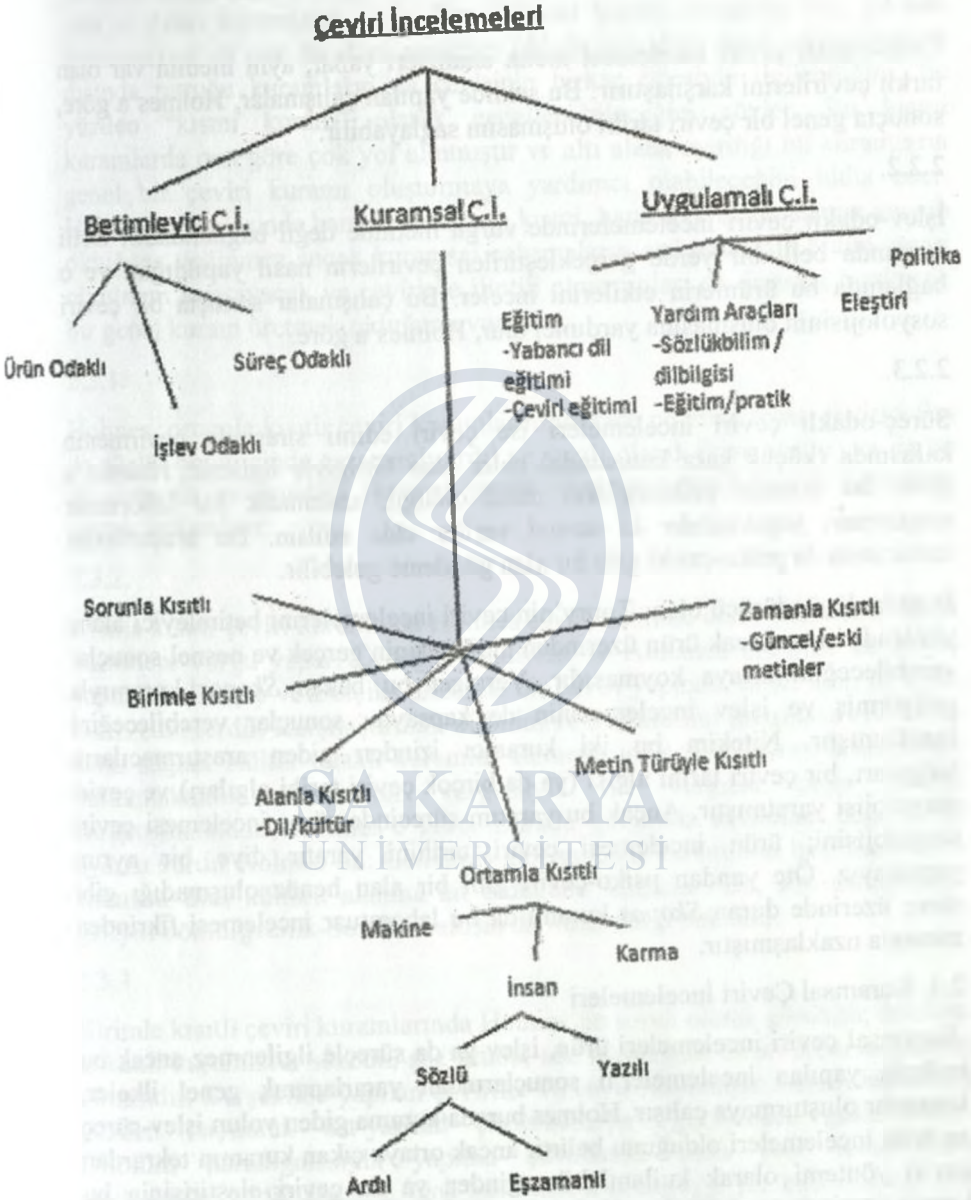
Alanın Kapsamı ve Yapısı Konusundaki Belirsizlik

Holmes bu makalesinde bu soruna çok ayrıntılı bir çözüm getirmeye çalışmıştır. İlerleyen bölümlerde bu ayrıntılı yapı çözümlemesi incelenmiştir. Holmes bu belirsizliğin, alanın henüz gelişmekte olmasından kaynaklanıyor olabileceğini belirtmiştir.

2.1.Çeviri İncelemelerinin Yapısı

Çeviri incelemeleri, Holmes’a göre görgül bir disiplindir. Türk Dil Kurumu’nun “görgül” sözcüğü için verdiği tanım ise “Bir kurama değil yalnızca gözleme dayalı” şeklindedir. Bu durumda ya tanımda ya da terimde yeniden düşünülmesi gereken açıklar var demektir çünkü Holmes bu makalesinin ilerleyen bölümlerinde kuramsal çeviri incelemelerinden söz edecektir. Bu yeni kurulan disiplinin iki temel amacı vardır: Kendi deneyim dünyamıza yansıyan şekilde çeviri ürünlerini ve çeviriyi betimlemek, bu fenomenlerin açıklanabileceği ve öngörülebileceği yöntemlere dair genel ilkeler üretmek. Holmes’ün ortaya koyduğu amaçlarda genelleyici ilkeler bulma yönelimi belirgindir. Bu amaçları gerçekleştirmek için Holmes çeviri araştırmacısının ya salt araştırma üzerine çalışacağını ya da uygulamaya yöneleceğini söyler ve böylelikle alanı üç ana temel üzerinden yapılandırır: Kuramsal, Betimleyici ve Uygulamalı Alanlar. Her ne kadar bu üç alan birbirinden bağımsız anlar olarak adlandırılrsa da, çeviri olgularının doğası gereği, bu alanlar birbiriyle iç içedir ve birbirini etkiler (Eruz, 2008). Holmes’ün çeviri incelemelerinde ortaya koyduğu alt alanlar aşağıdaki gibi şemalandırılabilir. Bildirinin bundan sonraki bölümünde bu alanlar ayrı ayrı incelenecektir.

Tablo 1: “Çeviri İncelemelerinin Adı ve Doğası” makalesinin özet şeması



2.2. Betimleyici Çeviri İncelemeleri

Holmes bu alanı ürün-odaklı, işlev-odaklı ve süreç-odaklı olarak alt dallara ayırır.

2.2.1

Ürün-odaklı çeviri incelemesi metin analizleri yapar, aynı metnin var olan farklı çevirilerini karşılaştırır. Bu şekilde yapılan çalışmalar, Holmes'a göre, sonuçta genel bir çeviri tarihi oluşmasını sağlayabilir.

2.2.2.

İşlev-odaklı çeviri incelemelerinde vurgu metinde değil bağlamdadır. Belli zamanda belli bir yerde gerçekleştirilen çevirilerin nasıl yapıldığını ve o bağlamda bu ürünlerin etkilerini inceler. Bu çalışmalar sonuçta bir çeviri sosyolojisinin oluşmasına yardımcı olur, Holmes'a göre.

2.2.3.

Süreç-odaklı çeviri incelemeleri ise çeviri edimi sırasında çevirmenin kafasında (küçük kara kutusunda) neler olup bittiğiyle ilgilenir. Holmes'a göre, bu konuda psikologların dahil olduğu, sistematik bir laboratuvar araştırması yapılmalıdır ki nesnel veriler elde edilsin. Bu araştırmalar sonucunda da psiko-çeviri gibi bir alan gündeme gelebilir.

Burada düşündürücü olan; Toury'nin çeviri incelemelerini betimleyici alana yönlendirirken ancak ürün üzerinden gidilmesinin gerçek ve nesnel sonuçlar verebileceğini ortaya koymasıdır. Vermeer bu bakışı *Skopos* kuramıyla geliştirmiş ve işlev incelemesinin de kapsayıcı sonuçlar verebileceğini kanıtlamıştır. Nitekim bu iki kuramcı izinden giden araştırmacıların bulguları, bir çeviri tarihi algısı (ya da birçok çeviri tarihi algıları) ve çeviri sosyolojisi yaratmıştır. Ancak bu yaratım sürecinde süreç incelemesi çeviri sosyolojisini; ürün incelemesi çeviri tarihini yaratır diye bir ayrım yapamayız. Öte yandan psiko-çeviri gibi bir alan henüz oluşmadığı gibi süreç üzerinde duran *Skopos* kuramı da bu laboratuvar incelemesi fikrinden zamanla uzaklaşmıştır.

2.3. Kuramsal Çeviri İncelemeleri

Kuramsal çeviri incelemeleri ürün, işlev ya da süreçle ilgilenmez ancak bu yollarla yapılan incelemelerin sonuçlarından yararlanarak genel ilkeler, kuramlar oluşturmaya çalışır. Holmes burada kurama giden yolun işlev-süreç ve ürün incelemeleri olduğunu belirtir ancak ortaya çıkan kuramın tekrardan çeviri yöntemi olarak kullanılabilirliğinden ya da çeviri eleştirisinin bu kuram üzerinden yapılabileceğinden (yani kuramın erek ürüne uygulanması) hiç bahsetmez. Oysa bizim yerel dizgemizde alışageldiğimiz çeviri eleştirisi ya da çeviri tarihi oluşturma girişimi; var olan kuram(lar)ı metodoloji gibi algılayarak duruma uygulamak şeklinde olmuştur. Holmes için kuram,

kapsayıcı ve sonuç ilkeler ortaya atacak bir amaç ve sonuç ürün olarak görünürken yerel dizgede farklı algılanması; kuramın geçerliği, kullanım şekli ve anlamını sorgulatur niteliktedir.

Holmes, makalesini yazdığı tarihe kadar, genel çeviri kuramı olma iddiasıyla ortaya atılan kuramların bir çoğunun genel kuram olmaktan öte; ya çok kapsayıcı ya da çok daraltıcı sentezler olduğunun altını çizer ve bu tanımın dışında tuttuğu kuramların da çevirinin birkaç ögesiyle ilgilendiğini, bu yüzden “kısmi kuram” olarak genellenebileceğini söyler. Bu kısmi kuramlarda ona göre çok yol alınmıştır ve altı alana ayırdığı bu kuramların genel bir çeviri kuramı oluşturmaya yardımcı olabileceğini iddia eder. Holmes, makalesinde hangi kuramların kısmi, hangilerinin genelleme amaçlı olduğuna değinmez ancak kuramsal çalışmaların asıl amacının bütün çeviri olgularını kapsayacak ve çeviriyle ilintili olmayanları da dışarıda bırakacak bir genel kuram üretmek olduğunu vurgular.

2.3.1.

Holmes, ortamla kısıtlı çeviri kuramlarını makine çevirisi, insan çevirisi (bu da sözlü, onun içinde eşzamanlı-ardıl ve yazılı olarak ikiye ayrılır) ya da bu iki ortamın kullanıldığı (karma) çeviri edimine yönelik çeviri kuramları olarak dallandırır.

2.3.2.

Alanla kısıtlı çeviri kuramında Holmes çeviri edimine dahil olan diller ya da kültürlere vurgu yapar. Örneğin Fransızca ve Almanca arasında bir çeviri yapmakla İsviçre ve Belçika arasında bir çeviri yapmak, diller aynı da olsa; farklı edimlerdir. Karşılaştırmalı dilbilim ve biçembilim çalışmaları bu alana katkı sağlar. Kültür odaklı kuramlar alanında ise çok az ayrıntılı araştırma bulunmaktadır ve kültür vurgusuyla dil vurgusu çoğu zaman karıştırılmaktadır, Holmes’e göre. Burada günümüz açısından değerli bir uyarısı vardır Holmes’ün: Genelmiş gibi sunulan kuramların bazı öğelerinin yalnızca Batı kültürü alanına ait olduğunu vurgular. Bu, son zamanlarda gelişen Sömürgecilik-Sonrası bakışın da itiraz ettiği noktadır.

2.3.3.

Birimle kısıtlı çeviri kuramlarında Holmes’ün sorun olarak gördüğü; dilbilim kökenli kuramların sözcük, söz grubu, söz dizini gibi birimlere odaklanmış olmasıdır. Bu şekilde yapılan çeviriler ve çeviri kuramları metnin bütününe gözden kaçırarak üst-yapısal çözümlmeleri görmezden gelmektedir. Dilbilim paradigmasıyla yapılan çevirilerde yeni yeni tümce-bazlı yaklaşımlar görülmektedir. Ona göre metin bütünüyle bir birim olarak ele alınmalı ya da birim odaklı yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Holmes’ün birim bazlı yaklaşıma itirazı, söylemi ya da kültür vurgusuna bir geçiş olarak algılanmamıştır çünkü metni bir birim olarak algılama yaklaşımında açıkça söylem ya da kültür gibi öğelerden söz edilmemiştir. Oysa günümüz

bakışında çeviri metin bazlı değil; ideoloji bazlı değerlendirilmektedir. Dilbilim paradigmasının yeni yeni yıkıldığı bu dönemde Holmes'ün söylem, kültür ya da ideolojiden bahsetmesini beklemek aşırı cesur bir beklenti olacaktır ancak günümüzde Holmes'ü yeniden okuyanlar için bu nokta dikkat edilmesi gereken bir konudur. Sonuçta kendisi de metin birimleri üzerinden, dilbilgisel vurguyla çeviri ya da çeviri kuramı yapılımasını desteklemez.

2.3.4.

Metin türüyle kısıtlı çeviri kuramı, belli bir metin türünde yazılmış kaynak metne özel çeviri kuramları üretmeye çalışır ancak Holmes'ün makalesini yazdığı zamana kadar bu doğrultuda geliştirilmiş kuramların hepsi çökmüştür. Burada daha önce oluşturulması gereken, Holmes'e göre, metin türüyle yaratılan söylem ya da ileti üzerine odaklanmış bir kuramdır. Metin türü kaymaları da bu bakışla üzerinde durulması gereken bir konudur Holmes'a göre. Holmes burada İncil çevirileri üzerinden çeviriye giren kısıtlamacı ve kaynak-odaklı yaklaşımlara gizli bir eleştiri getirir. "Söylem" ya da "ileti" gibi kavramlardan söz etmesinin altında da bu yatıyor olabilir. Metin türünün yarattığı söylem ya da ileti konusunda günümüz incelemelerine ışık tutacak türden bir yorum yapmaz.

2.3.5.

Zamanla kısıtlı kuramlar; güncel metinlerin ya da daha eski dönemlere ait metinlerin çevirisiyle ilgilenir. Zamanlar arası bir bakış geliştirmek konusunda ise, çok geçerli sebepleri olmaksızın edebiyat-odaklı kuramcıların direnciyle karşılaşmıştır.

2.3.6.

Sorunla kısıtlı çeviri kuramları; eğretilmelerin çevrilmesi, özel adların çevirisi, eşdeğerliğin doğası, çevirideki oynamaların sınırları gibi farklı içerikli temel sorunlarla ilgilenir.

2.4. Uygulamalı Çeviri İncelemeleri

Holmes bu alanı çeviri eğitimi, çeviriye yardımcı araçların üretimi, çeviri eleştirisi ve çeviri politikası gibi başlıklarla sınırlandırır.

Çeviri eğitimi; yabancı dil öğretiminde çevirinin kullanılması ve çevirmen yetiştirme amaçlı eğitim olarak özetlenir. Holmes, ikinci saydığı konuya asıl önemi verir ve bu alanda ciddi yöntembilimsel, izlenice oluşturmaya yönelik eksikler olduğunu dile getirir.

Yardımcı araçlarla sözü edilenler sözlükbilimsel ve terimce oluşturmaya yönelik çalışmalardır. Bunlar oluştuksa araştırmacıların aynı dili konuşması daha mümkün olacaktır.

Çevirmenlerin toplumdaki yerini, ne tür ürünlerin çevirisine ihtiyaç olduğunu belirleyen alana çeviri politikası der Holmes ve bu maddede çevirinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının doğru bir işlev göstermediğini dile getirir.

Holmes'e göre, çeviri eleştirisi çeviri incelemelerindeki gelişmelerden yeterince etkilenmemektedir ancak araştırmacılar arasında daha sıkı bir iletişim kurulursa bu kopukluk ortadan kalkabilir. Öte yandan kuramcı, çeviri eleştirisinin diğer sosyal bilimlerdeki kuramlardan etkilenmesi konusunda bir yorumda bulunmaz.

3. Holmes'ün Sonuç Gözlemleri

Kuramcı makalesinin sonunda bir değerlendirme yapar ve ortaya koyduğu üç temele eşit derecede önem verilmesinin disiplinin gelişmesi açısından önemli olduğunu ortaya koyar. Dikkati çektiği ikinci sonuç gözlemi iki aşamalıdır. İlki; çeviri edimi ve çeviriler üzerine değil çeviri incelemeleri üzerine bir araştırma geleneği oluşması yönünde bir öneridir. İkincisiyse bir yöntembilim ya da üst-kuram üretimi konusunda çalışılmasıdır. Holmes metnini çok umutlu bir bakışla sonlandırarak üst eleştirinin başlayabileceğini, çeviri incelemelerinin artık kendini özne olarak konumlandırabileceğini öne sürer.

4. Bildirinin Sonuç Gözlemleri

Holmes'ün metni birçok açıdan yardımcı olmakla birlikte genel olarak yapısalcı bakıştan etkilenmiştir. Makalenin 1972'de yazıldığını hatırlarsak bu etki sebepsiz değildir.

Holmes'ün alan için önerdiği isim özgürleştirici ve kapsayıcıdır. Bilim sözcüğünün içeriği konusundaki yargılarımızı gözden geçirip bugün çeviribilim teriminin ihtiyacımızı karşılayıp karşılamadığına tekrardan bakabiliriz. –bilim ekinin (varsa) zenginleştirici ya da alanı saygın tutan yanlarını samimiyetle ortaya koyarak Holmes'ün önerdiği “Çeviri İncelemeleri” terimiyle karşılaştırabiliriz.

İletişim kanalları konusunda kuramcının sözünü ettiği sorun ortadan kalkmış ancak çeviri incelemelerinde bir ortak görüş ya da terimce oluşmamıştır. Böyle bir sözbirliğinden ne yerelde ne de genelde söz edebiliriz. Ancak sözbirliği konusunu irdeleyecek olursak terimce, adlandırma, ortak sorun belirleme gibi konular çeviri incelemelerine nasıl bir katkı sağlayacaktır? Terimce ya da adlandırma konusunda bir ortak yaklaşım olabilir ancak herkesin üzerinde uzlaştığı ve katı doğrular olarak algıladığı kabuller, değil çeviri konusunda hiçbir konuda zenginleştirici olmayabilir. Sonuçta asıl zenginleştirici bakışlar, farklı düşüncelerin eşitlikçi bir ortamda çarpışmasından ortaya çıkacaktır. Demek ki çevirinin adı, doğası, alanları vs. gibi konularda sabitleme girişimleri verimli olmayabilir. Sömürgecilik

sonrası kuramcılarının çoğunun iddia ettiği gibi, çeviri, genellemeler yapmadan önce farklılıkların farkındalığına varmalıdır.

Holmes kuramsal alanı aktarırken, kuramı bir sonuç metin olarak görmüş ve üretilen kuramların tekrar uygulamada ya da eleştiride kullanılmasına değinmemiştir. Oysa kuramların yöntem olarak uygulanması kimi zaman kuramı genişleten sonuçlar vermiştir. Kuramcının sözünü ettiği bütün çeviri olgularını kapsayacak ölçekte bir kuram oluşturulması isteği ütöpiktir. Öte yandan kısmi kuramlarda yakalanan odak noktaları, günümüzde sömürgecilik sonrası çeviri algısında istenen güç bakımından aşağıda olan kültürlerin egemen kültürlerle çevirisinde önerilen türden (ötekilikleri görünür kılacak türden) bir kısmi kuram oluşmasına olanak tanımaz. Alanla kısıtlandırılmış kuramların açıklamasında (2.3.2.) Holmes kültür vurgusuna yaklaşmış da olsa bunu açıkça söylemez. Burada günümüz açısından da anlam taşıyan bir bulgu, Batıya ait olanın genellenmesi alışkanlığıdır. Metin türü ile kısıtlı kuramlarda metin türü gelenekleri üzerinden ileti söylem aktarımının mümkün olabileceğini söyleyen Holmes, durumun koşullarına göre ancak kutsal kitaptan örnekler verebilir. Oysa bu konu metinlerarasılıkla ilgilenen kuramcılar tarafından zaman içerisinde çok kez irdelenmiştir. Holmes'ün eksiklik olarak gördüğü zamanlar arası çeviri incelemelerine direnç aşılmıştır.

Bu makaleyi yeniden okumanın bildiri yazarı açısından önemli bulgularından biri, uzun yıllar boyunca saygınlığını korumuş çeviri kuramlarının, Holmes'ün betimleyici alanlara odak olarak koyduğu ürün-süreç-işlev konularından yola çıkarak yapılandırılmış olmasını fark etmek olmuştur. Toury ve Even-Zohar ürün üzerine; Vermeer de işlev ve süreç üzerine kuramlarını geliştirmişlerdir.

Çeviri incelemelerinin bugünkü durumunu düşünürsek; dilbilimsel evre çoktan paradigma olmaktan çıkmıştır. Üst-eleştiri, kuram eleştirisi; uzun süredir geçerliği olan bir alandır. Çeviri dilsel değil kültürel, politik, ideolojik bir edimdir ve kuramlar kuramsal zeminin kendi yararı için değil felsefenin, edebiyatın, sosyolojinin ve başka birçok alanın beslediği, hatta sonuçta bu alanları ve çeviri ediminin kendisini beslemeye yönelik çalışmalardır. Sömürgecilik sonrası yaklaşımlarda çeviri; güç dengesizliklerinin yeniden yaratılmasına ya da medeniyet değişimlerine kadar uzanan bir suç listesiyle yargılanmaktadır ve geçmişte yazılmış metinleri dönüp bu algılarla tekrar okumak, az önce sözünü ettiğimiz suç listesinde ezberleri bozmak için gereklidir.

Kaynakça

Chomsky, Noam (2003) *Chomsky on Democracy and Education*. RoutledgeFalmer
Eruz, Sakine (2008) Çeviribilim: Bir Giriş, ceviribilim.com

Holmes, James S. (1972) *The Name and Nature of Translation Studies*. Rodopi, Amsterdam

Kuhn, Thomas (2006) *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Çev. Nilüfer Kuyaş, Kırmızı Yayınları, İstanbul

Venuti, Lawrence (1998) *Scandals of Translation: Towards an Ethics of Differance*. Routledge



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

DİL VE KÜLTÜR TOPLUMSAL BAĞDAŞIK BİR ÜRÜNDÜR

Doç Dr. Lindita XHANARİ (LATİFİ)

Tarih dönemleri içinde Balkanlar ve Balkan ülkeleri, Ortaçağ'dan başlayarak Türklerle temaslarda bulunmuşlardır. Türkler dünya coğrafyasında çok geniş bir alanda görülürler. Moğolistan'dan Bosna-Hersek'e, Sibiryaya yakınlarından Irak ve Kıbrıs'a kadar uzanan bölgelerde Türkler vardır. Dolayısıyla, çeşitli lehçe farklılıklarıyla da olsa, Türk Dili de bu geniş coğrafyada ve yaklaşık 150 milyon kişi tarafından konuşulmakta, iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bölgedeki coğrafi uzaklıkların olmaması, komşuluk ilişkileri ve çeşitli kültürel alışverişleri de kolay hale getirmiştir. Diğer taraftan Osmanlı İmparatorluğunun resmi dilinin Balkan Dilleri sınıfında yer almamasına rağmen, tüm bölgede homojen ve tektip bir dil olarak kullanılması da bir tesadüf değildir. Balkanlarda resmi dil Türkçe olmasına rağmen, bölge nüfusunu oluşturan farklı etnik kökenden ulusların günlük konuşma dili olarak kendi dillerini konuşmaları konusunda herhangi bir baskı olmamıştır. Bu nedenle etnik gruplar tarafından Türkçe kolaylıkla kabul edilmiştir. Balkan dillerine Türkçe'den giren eş anlamlı sözcükler ile yeni kavramların oluşmasında Türkçe en önemli kaynak dil olmuştur.

15.-16. yy boyunca Macaristan'dan başlayarak, Bosna-Hersek, Kosova, Sırbistan, Hırvatistan, Karadağ, Arnavutluk, Makedonya, Bulgaristan, Romanya ve Yunanistan'a kadar olan bu geniş coğrafyada yaşanan, beşyüz yıllık Türk etkisi kendisini yalnızca dil olarak değil, kültür ve yaşam biçimi olarak da belli etmiştir. Hemen hemen her kent merkezlerinde cami, saat kulesi(o dönemde her caminin yanında bir saat kulesi bulunur ve saatin rakamları, Arap rakamları olarak yazılırdı. Bunun en önemli nedeni, müslüman toplumuna namaz saatlerini belirtmekti), medrese, mektep, pazar yerleri, lokantalar, Türk kahveleri, Arnavut kaldırımlarıyla labirent şeklinde düzenlenmiş, zanaatçıların dükkanları, Türk hamamları bulunurdu. Bu geleneksel dükkanlarda doğu (oryantal) kilimlerden başlayarak, bakır ev eşyalarına kadar pek çok nesne bulunmaktaydı. Hem Slav kökenli olan; hem de olmayan kent merkezlerinde oryantalist biçiminde döşenmiş (alçak masalar, bol minderli oturma grupları, el dokuması, Türk motifli, kök boyası ile boyanmış Türk halı ve kilimleri ile ocaklar) Türk kahveleri ve

pastahaneleri vardır. Bu kahve ve pastahanelerde kullanılan eşyaların terminolojisi de tamamıyla Türkçe sözcüklerden oluşmaktadır. Örneğin: lokum, helva, baklava, kadayıf, boza, şurup, şekerpare, börek, aşure, muhallebi, tulumb, hoşaf, kahve, cezve, tabak, fincan, çay v.b. Bunun dışında özel yaşam biçimi ve alanlarında da oryantal biçimde süslenmiş “özel alanlar” bulunmaktadır. Örneğin, gerek slav olan, gerekse olmayan ailelerin evlerinde tamamıyla oryantalist biçimde süslenmiş “türk oda” bulunmaktadır. Ev alanı içinde farklı kültürlerin sentezlendiği en önemli alanlardan biri de “mutfak”tır. Bu özel alanda farklı kültürlerin yüzyıllar içinden süzülüp gelen yöntemleri aynı kaptı harmanlanarak yeni bir şekle bürünür. Diğer taraftan gıda ürünlerinin, mutfak ve mutfakla ilgili araç-gereçlerin, yemek adları ve yapılış biçimlerinin, sebze, meyve ve diğer eşyaların adları da büyük aranda “Türkçe’dir”. Örneğin: hurma, limon, fıstık, mısır, pelin, bezelye, karpuz, bostan, hardal, pancar, pazı, salep, susam, kayısı, zerdali, şeftali, fasulye, bamya, barbunya, nanecik, patlıcan, maydanoz, çömlek, dolma, kurabiye, çörek, bulgur, borani, çorba, irmik, nişasta, gevrek, güllaç, gözleme, imam bayıldı, yaprak, kapama, kaşar, kıyma, limon tozu, lokma, paçamura, pide, köfte, kebab, güveç, yahni, yufka, kaymak, turşu, sarma, taskebab, zerkavat, kavurma, meze, musakka, lapa, pekmez, pelte, pilav, keşkek, simit, sucuk, şeker, tarhana, turlu, zahire, cacık, bardak, çanak, fincan, havan, kavanoz, tencere, kuşhane, oklava, kepçe, rende, sahan, torba, çini, ibrik, tabaka, tepsi, tava, şişe, kazan, lenger, kapak, küp, paçavra v.b.

Mutfak alanı dışında ev, ev eşyaları ve evin mimarı özellikleri ile ilgili olarak da şu sözcükleri bulunabilir: mangal, şilte, sofra, saksı, kilim, halı, perde, minder, maşa, post, sandık, fitil, yastık, batanye, yatak, yorgan, çarçaf, dolap, halka, demirocak, çengel, çomak, havlu, şandan, sofrabezi, sicade, sergen, pergel, kova, çekmeçe, çıkrik, divan, hasır, fener, kandil, kılıf, faraş, raf, sepet, susta, zincir, çomak, horasan, mala, kireç, kerpiç, hendek, lağım, kereste, siva, tezgere, ahır, bahçe, baca, ocak, şömine, çardak, çeşme, gerdek, yer evi, kameriye, kat, konak, musluk, parmak, pencere, köşe, arkapi, bina, bölme, çatı, çerçeve, döşeme, hamam, oda, kanat, karabina, pervaz, köşk ve v.b.

Eski çağlardan başlayarak Türkçe’de yabancı sözcükler girmişler, fakat Türkçe ile yabancı diller arasındaki ilişkiler tek yanlı kalmamıştır. Başka bir deyişle söylersek: Türkçe verici bir dil olarak komşu dillere birçok yeni kavram kazandırmıştır.

Ballkan dillerinin standart sözlükleri inceleyerek görüyoruz ki Türkçe’den gelen sözcükler oldukça büyük bir sayıda bulunur. Tabii ki bu sayı çeşitli dillerde, değişik olur. Otoman İmparatorluğunun etkisi tüm Ballkan ülkelerinde aynı olmasına rağmen, Türkçe’nin etkisi aynı olamadı çünkü:

1. Ballkan dilleri farklı dillerdir. Türkçe Ural-Altay grubuna girer, Arnavutça ve Yunanca ayrı dağ olarak Hind-Avrupa grubuna girerler, Rumenca Latin grubuna ve Boşnakça, Makedonca, Bulgarca ve Sırbça Slav grubuna girerler.
2. İslam dini yalnız Arnavutluk'ta ve Bosnaya kabul edilmiş.
3. Türk azınlığı tüm Ballkan ülkelerde olmamış.

Bunun için, bu inceleme yaptığımız zamanında şu sonucunda varırız:

1. Türkçe'nin etkisi daha yoğun bir şekilde Boşnakça, Arnavutça ve Sllav dillerinde olmuş, çünkü yalnız müslüman dini kabul edildiği için (Bosna ve Arnavutluk) değil, hem de bu bölgede (Sırbistan, Makadonya ve Bulgaristan'da) Türk azınlığı olması nedeniyle.
2. Romence ve Yunanca'da başka Ballkan dillerinden daha az miktarda Türkçe sözcükleri buluruz.

Şimdiye kadar yapılan incelemelere göre:

- Bosnakça'ya yaklaşık 10 000 sözcük Türçe'den girmiştir. Bunlardan 8000'i Abdullah Şkaljić tarafından **Turkish Words in Serbian-Croatian Languages** toplanılmış. Bu sözcükler genelde Folklor'da ve Divan Edebiyatında bulunuyormuş. Aynı yazar, 1999 a başka bir incelemeye göre: **Orijentalizmi u književnom djelu – Lingvistička analiza (Words of Oriental origin in Literary Works –A Linguistic Analysis)** 2000 sözcük daha tespit etmiştir. Örneğin:

avlija< avlu; duşmanın< duşman; kandzija< kaci; sanduk< sandık; pahija< spahi; odžak< ocak; surudžija< sürücü; jelek< yedek; merdevine< merdiven; dušek< döşek; bakšiš< bahşiş; odaja< oda; dova< dua; kapija< kapı; hijanet< ihanet; hazur< hazır; kurşum< kurşun; cejif< keyif; buljukbaşa< bölükbaşı v.b.

- **Sırpça'da** yaklaşık olarak 8700 Türkçe sözcük bulunur. Bunlardan 6500 sözcük hala bugün bile günlük konuşmada kullanılır. Josef Matl'a göre, Birinci Dünya Savaşı zamanında sırp ve hırvat askerleri, "ne" sırpça sözcükten yerinde, "yok" Türkçe sözcüğünü kullanılmışlardır. Bu dilindede Türkçe'den gelen sözcükleri Abdullah Şkaljić tarafından: **"Turkish Words in Serbian-Croatian Languages"** toplanılmış. Yazara göre Sırpça'da 8742 Türkçe sözcük var. Daha sonra, Türkçe'den Sırpça'ya gelen sözcükleri hakkında Milan Adamoviç tarafından başka bir araştırma yapılmış. Ona göre: **"Tanitma"**(Ankara,1969) Sırpça'da günlük konuşmada yaklaşık 6500 Türkçe sözcükleri vardır. Bu sayı, oldukça büyük, gösteriyor ki Sırpça yoğun bir şekilde Türkçe'nin etkisini kabul etmiştir. Örneğin:

aga < ağa; agrşak < ağırşak; ajran < ayran; akçe < akçe; araba < araba; arabadžija < arabacı; arpadžik < arpacik; arpadžik < arpacik; asik < aşik; badem < badem; badža < baca; badžanak < bacanak; bajrak < bajrak; bajram < bajram; bakardžija < bakırcı; baklava < baklava; balduza < baldız; balta < balta; belenzuka < belezik; bičak < bıçak; bičakčija < bıçakçı; boja < boya; bondžuk < boncuk; boza < boza; bozadžija < bozacı; bubrek < böbrek; bugarija < bulgari; buljuk < bölük; bulgur < bulgur; burek < byrek; burekčija < börekçi; pusija < pusu; çador < çadır; çanak < çanak; çarapa < çorap; çebebija < çelebi; çember < çember; çibuk < çibuk; polak < çolak; çurek < çörek; çolak < çolak; cemer < kemer; ceresta < kereste; cerpič < kerpiç; ceser < keser; cumur < kömür; cuprija < köprü; custek < köstek; degenek < değnek; derven < derbent; dibek < dibek; dikiš < dikiş; dušek < döşek; duvak < duvak; džube < cübbe; gerdek < gerdek; hamajlija < hamayli; haramija < harami; havan < havan; jahnija < yahni; jakija < yaki; jatak < yatak; jelek < yelek; jorgan < yorgan; jorgandžija < yorgancı; juzuk < yüzük; kaduna < kadın kajsija < kayısı; kajmak < kaymak; odžak < ocak; papuča < pabuç; pekmez < pekmez; piranač < pirinç; sandžak < sancak; sudžuk < sucuk; škembe < işkembe;

- **Yunanca'da**, araştırmalara göre yaklaşık 5000 sözcük vardır. Fakat Yunan dilbilimcilerin tarafından gerçek bir inceleme hiç bir zaman olmadığı için, biz de Yunanca'nın Etimolojik Sözlüğünü inceleyerek bu sonuçlara varabiliriz. Yunan dilbilimcilerin incelemeleri ekstralinguistik sebeplerden çıkamadığı için gerçek sonuçlar olarak göze alamıyoruz. Aşağıdaki, Yunanca'dan birkaç örnekler veriyoruz:

kadaif, jahni, llokum, kurabije, meze, byrek, dollma, pilaf, gyveç, satrap, kazan, kapak, kovë, ibrik, sofer, filxhan, jelek, papuç, xhep, kafaz, tavan, oxhak, xham, hajat, vilajet, oka, jasemin, kajsi, karpuz, menekshe, kapama, kafexhi, barut, kallf, qejf, teneqe, mysafir, kafe, mushama, nerënxë, shah, shurup fes, harem, hurma, karvan, patëllxhan, dyfek etj.

- **Arnavutça'da** Türkçe'den giren sözcükler günlük konuşmada yaklaşık 5000 civarındadır. Standart Sözlüğünde 1834 sözcük bulunur. Ünlü dilbilimci **Eqerem Çabej** yaptığı çalışmalarda Türkçe sözcüklerin incelenmesinin yöntemlerini vermekte, aynı zamanda onlara daha büyük bir değer verilmesini istemektedir. En önemli çalışması "**Arnavut Dilinde Etimolojik İncelemeler**" de Arnavutça ile ilişkisi olan diğer dillerden Arnavutça'ya geçen sözcükleri inceleyen Yazar, Türkçe sözcüklerin kökenini de araştırmış oldu. Yazarın **Aleksandër Xhuvani** ile hazırladığı monografik "**Arnavutça'da Ekler**" (1962) çalışmasında ise dilimize geçmiş olan sözcüklerin sonunda ortaya çıkan Türkçe ekler de Arnavutça'ya yeni şekiller vermiş olduğunu gözler önünde

sermiştir. Buna benzer, 1965 yılında Anton Krajni “Studime Filologjike” de “Türkçe sözcüklerin Arnavutça’ya yerleşmesi ve diğer sözcüklerin yerini alması” çalışmasını yayımladı. Türkçe sözcüklerin Arnavutça’da yerleşmesi konusunda en iyi bilimsel çalışma Alman Albanolog Norbert Boretsky “Der Türkische Einfluss auf das Albanische”, (1975/1976) tarafından hazırlanmıştır. Birinci ciltte morfolojik ve fonetik Türkçe sözcükleri ele aldı. İkinci cilt ise Arnavutça yazı dilinin, Preshev, Drenic, Zadrim, Dibra ve Çamëria’nın şivesiyle Türkçe sözcükleri kapsayan ve balkan şiveli Türkçe sözcüklerin bir göstergesi olmaktadır. **Gustav Majer “Etimoloji”** sözlüğünde (1891) yaptığı eklentileri “Türkçe Çalışmalar” adlı kitabında, yerli unsuru ve hint-avrupa dillerden geçen unsurlar hariç Arnavutça kelime hazinesinde Türkçe sözcüklerin geniş bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Sözlükteki 5140 sözcüklerden 1180 tanesinin Türkçe kökenli olduğunu açıklamaktadır. Daha sonra, Doğu kökenli (farsça, arapça, türkçe) sözcüklerin üzerine ünlü arnavut dilbilimci **Tabir Dizdari** araştırma yapmıştır. Arnavutça Dil ve Edebiyat Enstitüsü’ne, el yazısıyla Arnavutça dilinde, çok büyük ve çok zengin **Orientalistik Sözlüğünü** bırakmıştır. Bu sözlüğün içinde Arnavutça’ya giren oryantal sözcüklerin etimolojisini kapsayan pek çok örnek ve notlarla, Arnavutça’ya şu anda ve daha önce kullanılan oryantal (farsça, arapça ve türkçe) 4406 sözcük yer almaktadır.

- Bugünkü **Makedonca**’da yaklaşık 4500-5000 Türkçe sözcük bulunur. Bir kaç kelimenin gerçek alınan kaynağı için şüpheleniyoruz, çünkü Makedonca ilk olarak Yunanca’dan sözcükler almıştır. Daha sonra bu dilde Türkçe’nin etkisi olmuş Örneğin: **inat, katran, aksham** ve bunlar gibi sözcükler tabii ki Türkçeden alınmış, fakat **efendi** kelimesi belki Yunanca’dan girmiş olduğunu düşünebiliriz. Örneğin:

derdef< gergef; mangall< mangal; kajsija< kayisi; çarapa< çorap; kreç< kireç; makave< makas; džigerica< ciğer; peşkir< peşkir; sirçe< sirke; kesten< kestane; sapun< sabun; başta< bahçe; durbin< dürbün; becar< bekar; pahala< mēhalle; hevta< hafta; dembel< tembel; merdevine< merdiven etj.

- **Romence**’de yaklaşık 3000 Türkçe sözcük var. Bunlardan, 1700 günlük konuşmada hala kullanılır. İlk olarak bu sözcükler **M. Guboğuz**’u tarafından “**Romanya Turkolojisi ve Rumen dilinde Türk sözleri hakkında bazı araştırmalar**” (Ankara, 1968) tespit edilmiştir. Sonra, Türk kökenli, Roman dilbilimci **Kerim Altay** tarafından 4(dört) tane Romence Sözlüklerinde tespit eder ki günlük konuşmada Türkçe sözcükleri daha da çok olabilir. Bu konu hakkında yazara göre “ **Romencedeki Türkçe kelimeler**” de

açıklıyor ki günlük konuşmada Türkçe sözcükleri 2000 civarındadır. Örneğin:

derdef< gergef; mangall< mangal; kajcija< kayisi; čarapa< çorap; kreč< kireç; makave< makas; džigerica< ciğer; peškir< peşkir; sirče< sirke; kesten< kestane; sapun< sabun; bašta< bahçe; durbin< dürbün; becar< bekar; pahala< mēhalle; hevta< hafta; dembel< tembel; merdevine< merdiven etj.

- **Bulgarca'da, günlük konuşmada yaklaşık 2700 Türkçe sözcük vardır.** Osmanlı İmparatorluğu zamanında, Türkçe sözcükleri Rusça sözcüklerin yerinde kullanmışlardır. Genel olarak Bulgarca'da daha çok sosyal hayatla ilgili, mesleki, idari ve vergi sisteminde terimler girmiştir. Bunun dışında, **M. Türker Acaroğlu'na göre Bulgarca'ya hem yer isimleri girmiştir.** Çalışmasında "**Bulgaristanda Türkçe Yer Adları Kilavuzu**", Ankara (1988), görüyoruz ki Bulgarca'da ayrıca ortalama **5000 yer adı vardır.**

ajran < ayran; akče < akçe; arpadžik < arpacık; ašik < aşık; badža < baca; badžanak < bacanak; baklava < baklava; bajrak < bayrak; beg, bej < bey; belezik < bilezik; boza < boza; bojundruk < boyundruk; boja < boya; bubrek < böbrek; burgija < burgu; burnot < burun otu; burčak < burçak; bjurek < börek; djuzen < düzen; djukjan < dükkan; djušek < döşek; djušeme < döşeme, elčija < elçi; jukljuk < yüklük; kuršum < kurşun;

Balkan dillerinde giren Türkçe sözcüklerin yaklaşık %85 isim olarak girmiştir. İsimler her zaman birinci yeri tutar çünkü bu sözcükleri alan milletin sosyal hayatını zengileştiren yeni nesnelere adlandırmaları. Bu kelimeler Semantik özelliğine göre sınıflandırmasını da yapabiliriz. Bu sınıflandırmanın vasıtasıyla Balkan dillerinde Türkçenin etkisinin hangi alanları kapsadığını anlamaktayız. Bu çalışmada önemli olan konu: hangi Türkçe kelimelerin Balkan dillerinde belli bir yer tuttuğunu ve hangilerinin farklı alanlarda sadece stilistik değişikliklere uğramış olduğunu tespit etmektir

- **Mesleklerine göre kişi adları:** 145 kelime
- **Yerleşimdeki yönetim adları:** 132 kelime
- **İdari ve vergi sistemindeki adlandırmalar:** 28 kelime
- **Askeri hiyerarşi ve askerlikle ilgili diğer terimler:** 69
- **Hukuki terimler:** 18 kelime
- **Dini terimler:** 53 kelime
- **İnşaatla ve mimari ilgili terimler:** 72 kelime

- **Ev eşyaları terimleri:** 65 kelime
- **Mutfak terimleri:** 44 kelime
- **Yiyecekler ve gıda ürünleri:** 134 kelime
- **Giyim ve kumaşlarla ilgili terimler:** 84 kelime
- **Mesleki terimler ve farklı mesleklere ait iş aletleri terimleri:** 92 kelime
- **Kişinin toplumdaki yerini ve karakterini ifade eden terimler:** 97 kelime
- **Sosyal hayatla ilgili terimler:** 110 kelime
- **Nakış terimler:** 17 kelime
- **Denizcilik terimleri:** 7 kelime
- **Alışveriş ve hizmet terimleri:** 56 kelime
- **Para, finans ve ölçü birimi terimleri:** 48 kelime
- **Bazı madde isimleri:** 22 kelime
- **Müzikle ilgili terimler:** 36 kelime
- **Oyun, folklorik inançlar ve etnografik terimler:** 92 kelime
- **Arazi, bitki ve hayvancılıkla kullanılan terimler:** 89 kelime
- **Eğitim ve kültür terimleri:** 12 kelime
- **Soy terimleri:** 10 kelime
- **Tıptaki terimleri:** 36 kelime
- **Zamanla ilgili terimleri:** 9 kelime
- **Renkler:** 8 kelime
- **Taşımacılık ve yol terimleri**
- **Dericilikte ki terimler**

Balkan dilleri büyük bir mozağiyeye benzer. Her Balkan dili bu mozağinin bir parçasıdır. Bu parçaları birleştiren, renk ve hayat veren Türkçe'dir. Balkan dillerinde bulunan Türkçe'den gelen ortak sözcükler yalnız büyük Türkçe'nin mirası değil, Balkan dillerinin de mirasıdır. Bu büyük mirasın değerini incelemeliyiz, korumalıyız. Mozağinden küçücük bir parçası bile düşerse, Balkan kültürüne büyük zarar verir, çünkü Türkçe'den gelen sözcükler Balkan ülkelerinin folklorunda, efsanelerinde, masallarında, hikayelerinde ve günlük konuşma dilinde bulunmaktadır. Türkçe'yi Balkan Dillerinden ayrı tutamayız, çünkü dil kültürdür.

Abstract

Through the historical eras, the Balkans and the Balkan Countries have made contact with the Turks since the Middle Ages. The Turks are observed in a vast area on earth. The Turks live in the regions extending from Mongolia to Bosnia-Herzegovina, from Siberia to Iraq and Cyprus. Consequently, Turkish is spoken by 150 million people and used as a means of communication in that vast area with several dialects. During the 500 years of Turkish

settlement in the Balkans, it is normal that the Balkan languages were influenced by grand Turkish. This influence was not only on language, but Economics, Politics, Administration life style and local culture as well. Unfortunately, the Balkan Countries which both cover a large area and caused very important phenomena in World history have deprived of the developments and research on the influence of Turkish on the Balkan languages and the interest which it deserves for a long time. The Balkanologists are stil far from this study. During the 500 years of Ottoman reign in the region, the official language was Turkish and the Balkan Countries and languages benefited from this rich source. The non-existence of geographical distance in the region and neighbourly relations made cultural exchange easy. On the other hand, it is not a coincidence that a homogenous and only one type of language is used in the region although the official language of the Ottoman Empire is not a member of the Balkan languages.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

İKİ DİLLİLİK VE KÜLTÜREL AİDİYET

Arş. Gör. Pınar Yazgan*

Abstract

Language is not only a tool of communication but also symbols that are sustaining cultural heritage of the society. In other words the language transmits collective memory including values, beliefs, traditions and culture from a generation to another one.

One is acquisition his or her mother language among family members, friends and at the school in the national borders. When formal and mother language are not different cultural belonging and language are not problematic. However, usage of languages and cultural belonging, for migrants and their children, are turning problematic.

This study explores relationship the usage of mother language and cultural belonging in transnational context by cultural belonging, international migration, double socialization, mother tongue.

Key words: International migration, mother tongue, socialization.

Özet

Dil sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir toplumun kültürel mirasını taşıyan semboller bütünüdür. Diğer bir deyişle, dil kolektif belleğin canlı kalmasını sağlayan değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini nesilden nesile ileten bir işleve sahiptir.

Ulusal sınırlar içerisinde çocuk doğumundan itibaren aile içerisinde anadilini öğrenir, arkadaşlarıyla aynı dili konuşur ve okulda yine bu dilde eğitim alır. Ulus devlet sınırlar içerisinde resmi dil ve anadili arasında farklılığın olmadığı durumlarda çocuklar ait olduğu kültürle ilişkisinde bir çelişki yaşamamaktadırlar. Fakat herhangi bir sebeple bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden bireylerin

*Sakarya Üniversitesi, pyazgan@sakarya.edu.tr

çocuklarının dil(leri) kullanımı ve kültürel aidiyetleri arasındaki ilişki bir problematik haline dönüşebilmektedir.

Bu çalışmada ulus ötesi bir yaklaşımla, Türk kökenli ailelerin çocuklarının anadillerini göç ettikleri ülkedeki kullanımı ve kültürel aidiyet ilişkisi, dış göç, anadil, iki yönlü sosyalizasyon kavramları altında analiz edilecektir.

Anahtar Kavramlar: Dışgöç, Anadili, Sosyalizasyon, Kültürel Aidiyet.

Giriş

Dil bir toplumsal bir üründür ve kuşaktan kuşağa kültürel kodlarıyla birlikte aktarılır. Dünyayı dil yoluyla kavrar, düşüncelerimizi dil yoluyla aktarırız. Kültürel bir birikim olan dil, düşünceyi de belirlemektedir. Dilin, toplumun yeni üyelerine aktarımı sürecinde, ulus devlet sınırları içinde bakarsak, aileden başlar, eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları yoluyla aktarılmaya devam eder.

Ulus devlet bağlamında anadilinin aktarımı, bu aktarımın devamı ve kullanımı sürecinde bir paralellik vardır. Özellikle dış göçle birlikte, insanlar doğdukları, büyüdükları ve kültürünü taşıdıkları yerlerden yeni bir kültüre, toplumsal yapıya, âdete yeni bir dünyaya geçiş yaparlar. Bu geçişin sonucu olarak ikinci bir sosyalleşme yaşarlar, ikinci bir dil edinirler. Bu ikinci hayat diyebileceğimiz süreç, geçmişteki edinimlerin süzgecinden geçer gerek bireylerin bilişsel dünyalarına gerekse toplumsal ilişkilerine yeni biçimler kazandırır. Kültürel, etnik ve dilsel farklılığı olan bireylerin, algılayacakları ve öğrenecekleri insana yönelik her yeni ürünün geçmişteki edinimlerin süzgecinden geçtiği bu yeniden sosyalleşme, bu kişilerin çocuklarında çok farklı biçimlerde ortaya çıkacaktır.

Çocuğun, anadiliyle birlikte başka dilleri de edinmesi mümkündür. Edinim ve kullanım açısından biyolojik ve zihinsel olarak bir engeli bulunmayan, her iki dili de gündelik hayatı içersinde kullanan bu iki dilli diye sınıflandırılan bu kuşağın problemleri ebeveynlerinininkinden farklı olacaktır.

Aileleriyle birlikte yıldan yıla ziyaret ettikleri, akrabalarını ziyaret ettikleri bu köken topraklar onların algı dünyası ve içersinde yaşadıkları, çift taraflı sosyalleştikleri ülkede kendilerini farklı olarak kategorileştirmelerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Ulus devlet sınırlarını aşan bu topraklarda köken ülkeden gelen ana dilini aile içinde sosyalleşme sürecinde edinen ve ikinci dilini eğitim kurumlarında başlayan süreçte edinen çocukların kültürel aidiyetleri bir sorunsaldır. İki dilli kategorisine koyulan göçmenlerin çocuklarında kültürel aidiyet, yani köken ülkeye bağlılık yine anadili yoluyla oluşur.

İletişim ve Dil

İletişim sosyal etkileşimin temelidir. Sosyal etkileşim sırasında en çok olup biten şey iletişimdir. Neredeyse iletişimsiz bir sosyal etkileşim düşünmek imkansızdır (Gramhan,2007, 618).İletişim belirli bir yerdeki bir şeyin (olay veya varlık) bir başka yerdeki şey üzerindeki etkisinin yarattığı sosyal etkileşimin hem nedeni hem de teknik ürünüdür; bu anlamda iletişim her şeyden önce, uzakta varoluş uzakta hazır bulunuştur. Bu tür bir iletişimin psikolojik ve sosyal sonuçları , bu olgu uzaktan eylem veya uzaktan imge gibi yollardan gerçekleştiği ölçüde, imge veya eylemi bir yerden diğer bir yere iletme olanaklarına bağlıdır (Bilgin, 1995, 125). İletişimi sağlama yollarının başında dil gelir. Dil bu anlamda bir etkileşimdir.

Dil, insanlar, hayvanlar, hayvanlar, hatta makineler tarafından gerçekleştirilen sözlü ya da sözlü olmayan iletişimdir. İnsan ırkının, ayrıken anlamları olmayan seslerden kurulmuş ve aslında bir kurala bağlı olmayan sözcüklerden, cümleler düzenleyebilme becerisi onu diğer türlerden en çok ayırt eden özellik olarak değerlendirilmiştir (Marshall, 2003, 153). Herhangi bir düşüncenin, niyetin açığa vurulması, dolayısıyla bir zihinden başka bir zihne aktarılması amacına hizmet eden bir işaretler sistemi olarak tanımlanan dilin yerine getirmek durumunda olduğu fonksiyonlardır. Dil yardımıyla inanç, düşünce, tasarı, dilek ve isteklerimizi başkasına ilettiğimiz ya da bildirdiğimiz gibi, bazı duygularımızı açığa vurur, belli isteklerimizin yerine getirilmesini sağlarız (Cevizci, 2002, 285).Beynin dil edinmeyle ilgili herhangi bir yeri zarar görmedikten sonra, bütün insanlar dili öğrenme yetisine sahiptirler (Marshall, 1998, 259).

Dil-düşünme yetenekleri gibi üstün vasıflarla dünyaya gelen çocuğun. dili edinebilme ve konuşabilmesi, dil öncesi ve dilsel dönemde, diğer gelişimler gibi, kademeli olarak, belirli safhaları takip ederek

oluşmaktadır (http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/17-%20(285-307.%20syf.).pdf, 10.11.2009) . İnsan gelişiminin önemli bir yanını düşünce ve fikirlerinin gelişimi oluşturur. Bunun, organizmada sadece birtakım sinirsel bağlarla açıklanamayacağı, dilin gelişmesinin düşünsel yaşam üzerinde çok etkili olduğu anlaşılmaktadır. Düşünmek ile konuşmak arasında çok sıkı bir ilişki bulunduğu; düşünmenin sessiz konuşmak, konuşmanın ise düşünceleri seslendirmek olduğu ileri sürülmektedir (Baymur,1994, 2005). Bu anlamda, dil düşüncelerimizin iletimidir de diyebiliriz. Bireylerin gündelik hayatlarında dilin yeri büyüktür. Dil bir araç olmanın yanında canlıdır ve geçmişten geleceğe kullanıldıkça zenginleşir. Bu anlamda dil onu kullanan topluma ve o toplumun üyelerine bağlıdır. Bu anlamda dil toplumsaldır. Dilin gelişimi, devamı ve zenginleşmesi yine onu kullanan bireylere bağlıdır.

Dil ve Toplum

İletişimin belli başlı yollarından biride dildir. İletişim bir çok bakımdan sosyal bir nitelik taşır.Dilin kendi özellikleri yanında, çocuğun kendi dilinin, çevresinin de desteği ve katkılarıyla, Piaget'in bilişsel gelişim safhalarından, duyu-motor döneminden başlayarak, somut işlemler döneminin ortasına (9-10 yaş) kadar geliştirebilmektedir. Ana dilinin kurallarını somut işlemler dönem içinde yerleştirip özümleyen çocuğa, yabancı bir dil öğretilbilir ki, bu da ilköğretimin I. Kademesine rast gelmektedir (http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/17-%20(285-307.%20syf.).pdf). Naom Chomsky'ye göre, çocuklar, onları dillerin ne şekilde düzenlediğine hazırlayan doğuştan gelen, biyolojik bir programla doğarlar. Psikolog B.F Skinner kaleme aldığı, dilin edinilmesi üzerine Verbal Behaviour başlıklı bir inceleme yayınlamıştır. Skinner, dilin edinilmesi üzerine, Chomsky'nin dil hakkındaki fikirleriyle uyuşmayan davranışçı bir değerlendirme yapmıştır. Dilin ilk çocuklukta öğrenme sonucu edinildiğini savunan bir davranışçı görüşe karşılık, Chomsky, birbirini izleyen bir dizi yayında, ikna edici bir şekilde çocuğun doğuştan gelen bir dilsel yetenekle doğmak zorunda olduğunu savunmuştur (Marshall, 2003, 154)

Toplumsallaşma, bireylerin gerek toplumun norm ve değerlerini içselleştirerek , gerekse toplumsal rolleri yerine getirmeyi öğrenerek, toplum üyeleri haline gelmeyi öğrenme sürecidir (Marshall, 2003,

760). Bu kültürel, normların, adetlerin, değerlerin ve fikirlerin aktarılma sürecinde dil bir araçtır. Bu araç içerisinde geçmişten günümüze taşınan kodları, simgeleri ve gelenekleri içerir. Sosyalizasyonu gerçekleştiren belli başlı ajanlar vardır. Bunlar, aile, eğitim kurumlar, akran grupları, medya vb.dir. Bu ajanlar, bireyin topluma katılımını sağlayan yetenek ve alışkanlıkların edinilmesini dil yoluyla gerçekleştirir.

Her toplumda bireyleri, o toplumun üyesi haline getiren aracı kurumlar olarak sosyalizasyon ajanları, yarattığı kültürel atmosfer içinde davranışları yönlendirmektedir. Samimi ve duygusal ilişkilerin daha yoğun yaşandığı aile, arkadaş ve akrabalık grupları bireyi etkileyen alt kültürlerin yaşandığı ortamlardır. Bunun dışında örgün eğitim kurumları, kitle iletişim araçları, meslek kuruluşları... gibi kurumlaşmış ilişki ve etkileşimlerin formüle edildiği, yaşandığı kurum ve kuruluşlar da bireyin toplumsallaşma sürecinde rol almaktadır. Bu durumda kişi; bir yandan üyesi olduğu alt kültürün bilgi birikimini değerler sistemini, diğer yandan da kurumlaşmış kültürel sistemin öğelerini iç içe özümsemektedir (Önür 1998:32).

Toplumsallaşma statik ve ilkel toplumlarda nispeten daha kolay olmaktadır. Çünkü toplumsallaşmanın gerekleri az ve kesindir. Bir insanın oynaması gereken rollerin çeşidi az ve bu rollerin gerekleri kesin olarak saptanmıştır. Toplumsallaşma dinamik, karmaşık ve ileri toplumlarda güç olur (Baymur, 1994, 276). Bireyler bir toplumun kültürünü oluşturan adetleri, alışkanlıkları, değerleri dil yoluyla öğrenir. Dil kültürden beslenen düşünce ve davranış kalıplarının birikimidir ((Taşdelen, 2000: 20) .Dilde bu anlamda kültürel bir mirastır.

Birincil sosyalleşme, ferдин çocukluk çağında cemiyetin bir üyesi olma yolunda geçirdiği ilk sosyalleşmedir. Genellikle aile, okul, arkadaşlık grubu gibi birincil grup olma özelliği taşıyan sosyal çevrelerde gerçekleşir. İkincil sosyalleşme ise, birincil sosyalleşme sürecini tamamladıktan sonra, sosyalleşen ferдин toplumun objektif dünyasının yeni bölümlerine – iş çevresi, ordu, dernek ve siyasi parti gibi- dahil olduğu sonraki süreçtir. Birey toplum hayatına işlevsel olarak uyum sağlar(Taşdelen, 2000: 22). Bu bakımdan toplumsallaşma hayatın her aşamasında sürer.

Toplumun ürünü olan kültür, davranış olarak öğrenilir, büyük ölçüde dil şeklinde haberleşme yoluyla aktarılır (Ogburn, 1964: 30). Dil sosyal kimliğin kuşaklar boyu korunarak devam ettirilmesinde önemli bir role sahiptir (Taşdelen, 2000: 20). Dilin barındırdığı ve sosyal kimliğin inşasında ki rolü daha ulus devlet içerisinde de bir problematik olmazken ulus devlet sınırları dışında iki dillilik durumlarında sorunsal haline gelir.

Ulusötesi Göç, İkinci Kuşak Türklerde Kültürel Aidiyet ve Anadili

Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil, Ana dili, dilbilimciler tarafından çoklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığı hep tekrar edilir (Vardar,1988:20).Ana dili kavramı yaygın biçimde yanlış kullanılmaktadır. Ana dili insanın anasının konuştuğu ya da etnik kökeninin dili değildir. Ana dili, bireyin kendisini en iyi ifade ettiği, evinde ve çevresinde konuştuğu ve büyük ölçüde ilk öğrendiği dildir. Bir örnekle açıklanacak olursa; ortak dilleri Türkçe olan bir Rus ile bir Alman'ın evliliklerinden doğan çocuğun ana dili Rusça ya da Almanca değil, Türkçe olacaktır. Çünkü evdeki iletişim Türkçe olarak sürdürülmekte ve çocuk da bu nedenle hayata Türkçe ile başlamakta ve sürdürmektedir. Ana dili ile ulusal dilin farklı olması hâlinde eğitimin hangisinde sürdürüleceği hususundaki tartışmalar sürmektedir. İleri sürülen tezlerden biri, çocuğun ulusal dili öğreninceye kadar en iyi bildiği dil olan ana dili ile eğitime başlamasının onun gelişimine daha uygun olacağıdır. Ancak iki dilli eğitim uygulamaları birçok ülkede başarılı sonuçlar vermemiş, bu tür bir eğitim sürdüren çocuklar diğerlerine göre başarısız kalmışlardır. ABD (Beykont 2002) ve Danimarka'nın başını çektiği çeşitli batılı ülkeler iki dilli eğitimi kaldırmaktadırlar. Bundaki gerekçe hem ulusun bütünlüğüne olan tehdidin artması hem de ulusal dili yeterince bilmemekten kaynaklanan hak kayıplarıdır. Batıda bu yönde bir gelişme yaşanırken, AB sürecinin koşulu olarak Türkiye için etnik dillerde eğitim dayatması dikkat çekmektedir (<http://www.egitirim.gen.tr/site/sayi/49-15/258-ikram-ana-dili.pdf>). Bireyler doğduğu ve yaşadığı toplumun kültürünü edinir ve kültürünü edindiği topluma aidiyet duygusu besler. Birey, ait olduğu toplumun

veya sosyal grubun kültürünün gerektirdiği özelliklere göre, kendisi hakkında bir ben tasavvuruna sahiptir. Sosyal kimlik ise, bireyin sahip olduğu bu ben tasavvurunun çeşitli görünüşlerinden oluşmaktadır. Sosyal kimlik ferdin ait olduğu grup üyeliğinden kaynaklanmaktadır (Taşdelen, 2000: 20).

60lı yılların sonunda Batı Avrupa'ya misafir işçi statüsüyle Türkiye'nin de içinde olduğu bazı ülkelerden göç başlamıştır. Almanya ile başlayan bu süreç Hollanda, Fransa, Belçika, Danimarka gibi ülkelerle devam etmiştir. Geçici olarak başlayan bu süreç ithal gelin ve damat denilen Anavatandan evliliklerle bitmeyen bir göç haline gelmiştir. Böylelikle anavatan dışında yaşayan topluluk kültürel olarak sürekli beslenmiştir.

Gidilen ülkedeki kazanç imkanlarının daha elverişli olması, iş göçünde başlıca etken olmuştur. Yurtdışına işçi gönderme olayı, amaçları önceden tespit edilmiş belli bir politika çerçevesinde Türkiye'nin Batılılaşma ve toplum kalkınması politikalarının bir gereği olarak ortaya çıkmış değildir (Taşdelen, 2000: 3).Türkdoğan'a göre Türkiye'den kırsal kesimden, geleneksel ve cemaat hayatının hakim olduğu bir ortamdan çıkarak sanayi toplumuna göç eden işçiler modern işletmelerde gerekli olan işletme dakikliği, disiplin, grup çalışması, teknik konuları iş arkadaşlarından öğrenirken sosyal hayatı ve farklı beslenme kültürüne hiç bilmedikleri bir dilin konuşulduğu ülkeye uyum sağlamakta güçlük yaşadılar (Türkdoğan, 1984: 36). İkinci dil edinimi anadilindeki gibi bir yetkinlik (o dili anadili gibi konuşabilmeyi) gerektirmektedir; bu dil yeteneğinden ya da öğretiminden çok kişinin güdülenmesine bağlıdır. İkinci dil bir anadili yetkinliğiyle konuşmakta başarısız olmak özgüven yitimine sebep olabilir; maddi güçlüklerle, psikolojik sıkıntılara yol açan fiziksel ve sosyal bir yalıtım yaratabilmektedir (Graham, 2007: 625).

İkinci kuşak olarak adlandırılan göçmenlerin çocukları ise maruz kaldıkları sosyalleşme sürecinde iki farklı kültürün etkisinde kalmışlardır. Çifte sosyalleşme süreci olarak adlandırılan bu süreçte evde farklı geniş toplumda farklı gelenek, görenek ve davranış biçimleriyle karşılaşır (Taşdelen, 1991: 20). İki ayrı çevrenin kültürü iki ayrı dil yoluyla çocuklara geçmektedir. Anadilinin tanımına baktığımızda çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil olduğunu görürüz

(<http://tdkterim.gov.tr/seslisozluk/?kategori=yazimay&kelimesec=003012>). Bu tanımdan hareketle anadili kavramı çocuğun sosyalizasyon evresinde edindiği dil olmakla beraber, bu dil evde, yaşadığı toplumda farklılık göstermiyor ise problematik halini almamaktadır.

Çocuğun doğumuyla birlikte aile içinde başlayan sosyalleşmesinde anne, baba ve kardeşler çocuğa bazı davranış şekillerini, toplumla ilgili temel değer ve normları aktarırlar. Çocuğun sosyalleşmesinde en önemli rol ise anneye aittir (Taşdelen, 2000, 21). Bu noktada evde verilen ve evdeki dil yoluyla geçen normlar ve değerlerle toplumdaki norm ve değerlerin çatışması kültür iklimine yol açmaktadır. Böylelikle bireyin sosyal hayatı ve ilişkilerinde birçok sorun ortaya çıkabilmektedir. Kırsal kesimdeki yıllar önce göç eden ailelerin çocuklarının çift yönlü toplumsallaşması, kültürel aidiyet problemine buda bir çok alanda bireylerin çatışma yaşamasına sebep olmaktadır.

Asimilasyon korkusu ikinci dile yaklaşımı olumsuz etkileyebilmektedir. İkinci dil edinimi iç grubun kişiye düşmanca bakmasına ve onu hainlikle suçlamasına neden olabilmektedir. Lamber, Mermigis ve Taylor, bir çok kültürlülük hipotezi öne sürmüşlerdir. Güvende olan etnik dilsel azınlıklar resmi dili anadilleri gibi konuşma becerisini zayıflık olarak görmeyebilirler. Egemen dili anadilleri gibi konuşma yeterliliği edinip bir yandan da kültürel ve etnik miraslarını sürdürebilmektedirler. İkinci dil öğreniminin sonuçları asimilasyon, marjinalleşme, kopma gibi dramatik sonuçlara da yol açabilmektedir (Gramhan, 2007: 626-27).

Sonuç

Dil düşünceleri, duyguları ve istekleri iletme aracı olmakla birlikte dil ve düşüncelerimizin oluşumunu sağlayan geçmişten geleceğe taşınan ve kendisini sürekli yenileyen bir kültürel birikimdir. Bu anlamda bireyler sosyalleşme süreçlerinde içersindeki buldukları toplumun kültürünü edinir. Dil kültürle bütündür. Kültürel aidiyet dil ile sağlanmaktadır ve dil ile aktarılmaktadır.

Ulus devlet içersinde bölgesel özelliklere dayalı kültürel farklılıklar bile dilin yöresel kullanımında kendisini göstermektedir. Bölgesel bir aidiyet söz konusu olduğunda dahi dil kullanımı ayırt edici bir kimlik unsuru olabilmektedir. Bu bağlamda ister ülke sınırları içersinde ister

ulusaşını göçle birlikte olsun bireyler kültürlerini yeni yerleşim yerlerine taşırlar. Aile içersinde de kültürel aidiyet unsurları yeni nesillere dil yoluyla aktarılır. Göçmenin yeni ülkedeki ikinci dil öğrenimi bir çok sosyo- psikolojik prablematikleri beraberinde getirirken, göçmenlerin çocukları için durum biraz daha karmaşıktır. Özellikle sosyalleşme sürecinde ebeveynlerin kullandığı anadili yoluyla çocukların köken ülkeye kültürel aidiyeti sağlanmaktadır.

Göçmen çocukları ailenin yanı sıra, buldukları ülkenin eğitim ve öğretim kurumlarında da sosyalleşmektedir. Bu çifte sosyalleşme iki ayrı kültürel sistemi barındıran dil yoluyla gerçekleşmektedir. Çift yönlü sosyalleşme ve iki ayrı dil ile gerçekleşen kültürel aktarım aidiyet bağlarına da yansımaktadır. Göçmenlerin ikinci dil öğrenimde ikincil sosyalleşmeden farklı olarak erken sosyalleşmenin iki taraflı olarak gerçekleşmesi göçmen ve göçmenin çocuklarında farklı aidiyet bağlarını oluşturur. Bu bağlamda anadili ve kültürel aidiyet arasında aktarım ve kullanım süreci ve yeri belirleyicidir. Uluslararası göçle birlikte göçmenlerin çocuklarının çift yönlü sosyalleşmesi, iki dili edinim ve kullanım yoluyla çifte aidiyeti beraberinde getirmektedir. Köken ülke ve içinde bulunan ülkeye çeşitli yönlerden sosyo-psikolojik eksende aidiyet hissi taşınır.

Kaynakça

Baymur, Feriha (1994), Genel Psikoloji, İnkılap, İstanbul

Bigin, Nuri (1999), Kollektif Kimlik, Sistem Yayınları, İstanbul

Cevizci, Ahmet (2002), Felsefe Sözlüğü, Paradigma, İstanbul

Hogg, Micheal A., Graham, M. Vaughan (2007), Sosyal Psikoloji, çev. İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez, Ütopya Yayınevi, Ankara

Ogburn, F.W, Nimkoff M.F. (1964), Handbook of Sociology, Routledge and Kegan Paul, London

Önür, Nimet (1998), *Medya ve Eğitim*, Atilla Yayıncılık, Ankara.

Marshall, Gordon (2003), Sosyoloji Sözlüğü, çev: Osman Akınhay, Derya Kömürçü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

Marshall, Gordon (1998), Dictionary of Sociology, Oxford University Press, Great Britain

Selznick, C.J (1964), Sociology, Newyork

Taşdelen H.M, Sözen E., Duran H., Eskicumalı A. (2000), Avrupa'da Yeni Kuşak Türk Gençliği (Kimlik ve Uyum Sorunları), Sakarya Üniversitesi Yayın No:40, Sakarya

Vardar, Berke, (1988), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC kitabevi, İstanbul.

<http://www.egitirim.gen.tr/site/sayi/49-15/258-ikram-ana-dili.pdf>, 10.11.2009

<http://tdkterim.gov.tr/seslisozluk/?kategori=yazimay&kelimesec=003012>, 10.11.2009

Çelebi, Mustafa Durmuş, [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/17-%20\(285-307.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/17-%20(285-307.%20syf.).pdf), 10.11.2009

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ÇOK YAZARLI BİR ROMAN DENEMESİ: BEŞPEŞE

Doç. Dr. Engin YILMAZ¹ - Arş. Gör. Yonca KOÇMAR²

Özet: *Beşpeşe*, Bülent Erkmen'in geliştirdiği "nesne-kitap" projesi kapsamında hazırlanan, beş bölümden oluşan ve her bir bölümü psikolojik çatışma ve gerilim üzerine kurulmuş, çok yazarlı bir roman denemesidir. *Beşpeşe*'yi roman tekniği bakımından özgün kılan temel özellikleri "nesne-kitap" olması ve "çok yazarlı" bir karakter taşımasıdır. İçeriği kadar tasarımı da ilginç olan kitap, günümüzde kitap yayıncılığında kullanılmayan bir baskı tekniğiyle, çinko alaşımli klişe kullanılarak tipoyla yapılmıştır. *Beşpeşe*'de yer alan metinleri beş yazar, kendi sıraları geldiğinde, daha önce yazılmış olanları okuyarak yazmışlar, her metin son hali verilmiş halde bir sonraki yazara geçirilmiş ve sonradan geriye dönük olarak herhangi bir düzeltme yapılmamıştır. Bu araştırmanın yapılmasındaki temel amaç; edebi eserlerde çok yazarlılık denemesinin Türkiye'deki ilk örneği olarak tespit ettiğimiz *Beşpeşe* romanının kendi özelinde değerlendirilerek anlatısal ve dilbilimsel görünümlerini belirlemek, yazarların her birinin farklı üsluplarını, farklı kurgulamalarını ve farklı dil kodlarını analiz ederek edebiyatımızda örneğine pek sık rastlanılmayan bu türdeki eserlerle ilgili yapılacak araştırma ve incelemelere katkı sağlamaktır. Yazarların farklı dilsel tercihleri, Cibakaya 2.2 veri analiz programı aracılığıyla kişisel söz varlığı, madde başı birimlerin dağılımı ve sözcük sıklığı bakımından sayısal olarak belirlenmiş ve karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Nesne-kitap, çok yazarlılık, anlatısal inceleme

Abstract: *Beşpeşe*, Bülent Erkmen developed by "object-book" project was prepared under, consisting of five sections and each section was built on the psychological conflict and tension, with many authors is a novel experiment. In terms of novel techniques that make the original *Beşpeşe* basic properties "object-book" and that "many authors" is a character move. Including the design of the interesting books, not used in book publishing today, with a printing technique, using zinc-alloy plate was made with tipo. *Beşpeşe* text contained five writers, when their own desks, the ones already written more had written, every text that has been granted final in case the next author in action and later retroactively any corrections have been made. This research made main objective; literary works of many authors try variation of the first in Turkey as an example we've found novel *Beşpeşe* its own

¹ Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Başkanı

² Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

special will be assessed on narrative and linguistic view to determine, the authors of each of the different styles and different constructs and their different language code by analyzing the literature in our sample often encountered this types of work to be done about the research and investigation is to contribute to. Different linguistic preferences of the authors, through the personal words Cibakaya 2.2 data analysis program, the existence, substance, and word frequency distribution of per-unit care was identified as the numerical and has been evaluated in a comparative manner.

Key Words: Object-book, multi-author variation, narrative review

Ø. Giriş: *Bespeşe*, Bülent Erkmen'in geliştirdiği "nesne-kitap" projesi kapsamında hazırlanan, beş bölümden oluşan ve her bir bölümü psikolojik çatışma ve gerilim üzerine kurulmuş, çok yazarlı bir roman denemesidir. *Bespeşe*'yi roman tekniği bakımından özgün kılan temel özellikleri "nesne-kitap" olması ve "çok yazarlı" bir karakter taşımasıdır. İçeriği kadar tasarımı da ilginç olan kitap, günümüzde kitap yayıncılığında kullanılmayan bir baskı tekniğiyle, çinko alaşımli klişe kullanılarak tipoyla yapılmıştır. Kitabın bölümleri zaman sırasına göre şu yazarlar tarafından kaleme alınmıştır:

Murathan Mungan, 2002 (ss. 12-148)

Faruk Ulay, 2003 (ss. 152-266)

Elif Şafak, 2003 (ss. 268-380)

Celil Oker, 2003 (ss. 382-536)

Pınar Kür, 2004 (ss. 538-676)

Kitabın arka-iç kapağında şu açıklama yapılmıştır: "*Bespeşe*'de yer alan metinleri beş yazar, kendi sıraları geldiğinde, daha önce yazılmış olanları okuyarak yazdılar. Her metin son hali verilmiş halde bir sonraki yazara geçirildi ve sonradan geriye dönük olarak herhangi bir düzeltme yapılmadı".

Bülent Erkmen, projeye ilgili olarak şunları söylemektedir: "Romanın ve bölümlerin her birinin beş ana karakteri var; ikisi kadın, üçü erkek. Yazarların da ikisi kadın, üçü erkek. Bir yazar bir bölümü bitiriyor, diğer yazar bir sonraki bölüme ilk bölümün ana karakterleriyle, bir önceki bölümün bittiği yerden ve bir önceki bölümü/bölümleri okuyarak başlıyor. Bu beş yazarın yazarlık anlayışları ve türleri farklı olsun; her yazar, kendisi neyse o olsun; kendisini kendisi yapan edebi özelliklerini bu yapıda kursun istedim".

"Nesne-kitap", kendisini taşıyan, içindekiyle birlikte kendisini yazı, resim, çizgi vb. ile gösteren kitaptır. "Nesne-kitap" az sayıda basılarak satışa sunulur ve biraz pahalıdır. Nesne-kitabın dünyada en bilinen örnekleri El Lissitzky'nin *İki Kareden* ve Mayakovski'nin *Ses İçin* adlı kitaplarıdır. Son 15 yıldır nesne kitaplar 'yapan' Erkmen'in en bilinen çalışmaları ise bir minyatürden hareketle yaptığı *Kitap* ve hayli ses getiren *32 Büst*.

-Saptanabildiği kadarıyla- Türkiye’de edebi nitelikteki eserler arasında beş yazarlı ilk romanın *Beşpeşe* olduğu görülmektedir.

Proje tasarlama aşamasında her yazarın yazarlık karakteristiği dikkate alınmıştır. Murathan Mungan “anlatıcı”, Faruk Ulay “gerilime hazırlayıcı”, Elif Şafak “dügümleyici”, Celil Oker “gerilimi tırmandırıcı”, Pınar Kür ise “çözümleyici/sonuçlandırıcı” bir misyonla kendi bölümlerini kaleme almıştır.

Başlıca “iki yazarlı” edebi eser denemeleri arasında;

Fatma Aliye Hanım, Ahmet Midhat Efendi, (Fatih Altuğ’un Önsözüyle) *Hayal ve Hakikat*, Eylül Yay., İstanbul, 2002

Tahsin Nahid, Ruhsan Nevvare, (haz. Sibel Ercan) *Jön Türk*, Bordo Siyah Yay., İstanbul, 2004

sayılabilir.

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Bu araştırmanın yapılmasındaki temel amaç; edebi eserlerde çok yazarlık denemesinin Türkiye’deki ilk örneği olarak tespit ettiğimiz *Beşpeşe* romanının kendi özelinde değerlendirilerek anlatısal ve dilbilimsel görünümlerini belirlemek, yazarların her birinin farklı üsluplarını, farklı kurgulamalarını ve farklı dil kodlarını analiz ederek edebiyatımızda örneğine pek sık rastlanılmayan bu türdeki eserlerle ilgili yapılacak araştırma ve incelemelere katkı sağlamaktır.

Giriş bölümünde “nesne-kitap” ve “çok yazarlık” hakkında kuramsal bilgiler verilmiş, eser ve (bölüm) yazarları kısaca tanıtılmıştır,

I. bölümde yazarların farklı dilsel tercihleri, Cibakaya 2.2 veri analiz programı aracılığıyla kişisel söz varlığı, madde başı birimlerin dağılımı ve sözcük sıklığı bakımından sayısal olarak belirlenmiş ve karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiştir.

II. bölümde metinler anlatı tekniği bakımından (anlatıcı, bakış açısı) karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

III. bölümde metinler söylem biçimleri bakımından (yeni/özgün benzetmeler yapma, alışılmadık bağdaştırmalar kurma, yeni sözcükler/deyimler kullanma) karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Tespitler: *Beşpeşe*’nin 5 Yazarı ve 5 Bölümü

1) İlk bölümün yazarı M. Mungan; kendi bölümünde mümkün olduğu kadar kesin, kararlı ifadelerden kaçınmış, bağlayıcı sayılabilecek karakter, durum ve olay yaratmamaya çalışmıştır. Heyecan unsuru ön planda tutulmuş ve Zehra’nın çocukluk dönemine ait “anne” (301 defa), “baba (Cemal Bey)” (187 defa), “anneanne (Semiha Hanım)” (147 defa), bir çocuk oyunu olan

“seksek” (21 defa), “oyun” (16 defa) “oynamak” (22 defa) sıkça yinelenerek sayısal ve sözlüksel bir örüntü oluşturulmuş, “çocukluk dünyası” (toplam 694 defa) imajı yaratılmıştır. Mungan, yazdığı bölümü kendi içinde de alt bölümlere ayırmıştır. Numaralamaya önce 1’den başlamış 8’e kadar gelmiş, ardından 8’den başlayarak 1’e (başa) geri dönmüştür (1, 2, 3, 4-5, 6, 7-8, 8-7, 6, 5-4, 3, 2, 1). Bölümün sonunda, II. Bölüm’ün ana karakteri olan Fırat’tan bahsederek (2 defa), Faruk Ulay’a zemin hazırlamıştır.

2) İkinci bölümün yazarı Faruk Ulay’ın; sayıları (altı: 13; bir: 360; bin: 11; beş: 29; dokuz: 10; dört: 12; sekiz: 12; yedi: 15; on: 44; TOPLAM: 506) sıkça yinelemesi, sayısal değerleri kullanması üslubunu somutlaştırmıştır. Ulay, durumsal/zamansal geçişleri arasında sürekli saate değinmiş (57defa), zaman dilimlenmesi bakımından diğer yazarlara göre farklılık yaratmıştır. Araba betimlemeleri yapan ve arabaların teknik özelliklerinden çokça söz eden Ulay, zengin bir tip olan Fırat üzerinde yoğunlaşarak (242 defa), merak duygusu uyandırmaya çalışmıştır.

3) Üçüncü bölümün yazarı Elif Şafak; Yazar-anlatıcı olarak “mektup” tarzında bir anlatımı tercih etmiş, koşutluk (paralelism) ve eşdizim (isocolon) olarak nitelenebilecek dil yapıları kullanarak “metinsel ritim” yaratmıştır. Arkaik sözcükler kullanan Şafak (derişan, deveran, içre, tahammül-feresa, zıll-i hayal vb.), tasavvufi temalara da değinmiştir (s.356). Şafak, karşıt kavramları aynı bağlam içinde kullanmıştır: (Sultan bir masal devi; kadirga boyunda, çınar çapında, beyazdan ziyade siyahı çağrıştıran bir aklıta. s. 292).

4) Dördüncü bölümün yazarı Celil Oker; esasen polisiye tarzında yazılar yazmaktadır. Oker, kendi bölümünde bu özelliğini ön plana çıkarmış ve Zehra’nın hikayesini polisiye roman şeklinde kaleme alan Rıdvan tiplmesi üzerinde yoğunlaşmıştır (360 defa). Oker, Rıdvan’ın ilgi duyduğu alanlarla ilgili (yazı, araç vb.) ayrıntılara yer vermiştir.

5) Son bölümün yazarı Pınar Kür; Zehra’nın bakış açısını kullanmayı tercih etmiştir. Kür, “11” (on bir) rakamını ön plana çıkarmış ve daha önceki bölümlerde “Annemin hikayesini bilmeden kendi yaşamımı nasıl kuracağım?” (s. 574) diye düşünen Zehra’nın anne-baba-anneanesi hakkında geriye dönüş tekniğini kullanarak bilgiler vermiştir. Zehra, en az bu bölümde yinelenmiştir (15 defa). Bu bölümde anne üzerinden heyecan ve tansiyon artırılmıştır. Zehra’nın annesi intihar mı etti, cinayete mi kurban gitti olasılıklarına “kaza” olasılığını da ekleyerek romanın final kısmının ilgi çekici olmasını sağlamıştır.

Bölüm: Karşılaştırmalı Söz Varlığı İncelemesi

Bu bölümde yazarların farklı dil tercihlerini içeren kişisel söz varlığı, madde başı birimler ve sözcük sıklığı Cibakaya 2.2 veri analiz programı aracılığıyla belirlenmiş ve karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanmıştır.

Tablo-1: Karşılaştırmalı Söz Varlığı

I. Bölüm (M. Mungan)	II. Bölüm (F. Ulay)	III. Bölüm (E. Şafak)	IV. Bölüm (C. Oker)	V. Bölüm (P. Kür)	BESPEŞE
Toplam sözcük: 11272 Toplam Madde başı birim: 4932	Toplam sözcük: 11223 Toplam Madde başı birim: 4990	Toplam sözcük:10622 Toplam Madde başı birim: 4348	Toplam sözcük: 12607 Toplam Madde başı birim: 4402	Toplam sözcük: 12936 Toplam Madde başı birim: 5529	(58660) (24701)
Toplam sayfa sayısı: 136/2=68 s.	Toplam sayfa sayısı: 114/2=57 s	Toplam sayfa sayısı: 112/2=56 s.	Toplam sayfa sayısı: 154=77 s.	Toplam sayfa sayısı: 138=69 s.	(654/2=327)

Tablo2: Sözcük Sıklığı

	Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm	Toplam
Anne	73	53	29	49	97	301
Anneanne (Semiha hanım)	20	72	2	12	41	147
Baba (Cemal bey)	46	30	50	13	50	187
Fatın Bey	87	12	26	0	17	142
Fırat	2	220	11	79	17	329
Rıdvan	70	45	18	360	25	518
Vedia	11	3	38	0	14	66
Zehra	151	242	139	321	15	868

Tablo3: Aşırı Bağlaç Kullanımı (polysyndeton)

	“ve”	“ama”
1. Bölüm	118	35
2. Bölüm	98	48
3. Bölüm	67	74
4. Bölüm	24	78
5. Bölüm	57	166

Zehra, annesini 11 yaşındayken kaybetmiştir. “On bir, onbir” metinde toplam 21 defa geçmektedir. On bir’in yazımında da farklılıklar

gözlenmektedir: “O tarihte annem *on bir* yaşında. Ya şantajcı ölmüş ya da Semiha Hanım'ın kocası besbelli.” (s. 571); “Onu en son gördüğünde *on bir* yaşındaydı Zehra. Aradan *on bir* yıl değil, bir ömür boyu zaman geçti” (s. 319); “Soldaki merdivenleri tırmanıyorum. Bir-iki-üç-dört-beş-altı-yedi-sekiz-dokuz-on-onbir.” s. 547

II. Bölüm: Karşılaştırmalı Anlatıcı ve Bakış Açısı İncelemesi

Beşpeşe'deki her bölüm; anlatı tekniği bakımından (anlatıcı, bakış açısı) karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Anlatıcı ile metin arasındaki ilişkilere göre dört tür *odaklayım*dan söz edilebilir:

1) **Sıfır Odaklayım** (Bilge Bakış Açısı): Anlatıcının -anlatı ile ilgili- her şeyi bildiği, her şeyi gördüğü ve her yerde bulunduğu durumda *sıfır odaklayım*dan “bilge bakış açısı”ndan (hakim bakış açısı, tanrısal bakış) söz edilir. Bu anlatıcı, anlatı kişilerinden daha çok şey bilir. Ancak, anlatma sırasında bildiklerinden seçmeler yapar. Bazen özetlerken bazen de ayrıntıya girer. Olayları istediği yöne çekebilir.

2) **Dış Odaklayım** (Gözlemci Bakış Açısı): Anlatı ve betimlemeler, anlatı dışındaki soyut bir gözlemci tarafından yapılır. Yazar kendi duygularını, izlenimlerini, niyetlerini, düşüncelerini ve anlatı kişilerinin niyetlerini belirtmez (belirtmek istemez). Anlatıcı, bazı tahminlerde bulunur. Anlatı, *iç odaklamaya* göre daha nesnel bir karakter taşır.

3) **İç Odaklayım** (Kahraman Anlatıcı Bakış Açısı): Anlatıcı, kurmaca dünyadaki olayların bir kahramanı olarak yer alır. Bakış açısı, anlatıda geçen bir kişinin içine yerleştirilir ve anlatıcı bu kişinin bildiği kadar şey bilir. Anlatıcı, bir kahramanın gördüğü ile yetinir. Bir bakıma kahraman-anlatıcının öz yaşam öyküsü izlenimi vardır. Genellikle, 1. tekil kişili anlatım kullanılır. Anlatı, *dış odaklamaya* göre, öznel bir karakter taşır.

4) **Merkezi Odaklayım** (Yazar-Anlatıcı Bakış Açısı): Genellikle “mektup”, “hatıra”, “günlük” vb. türdeki metinlerde görülür. Yazar anlatıcı ile özdeşleşir ve kendisini saklama gereği duymaz.

Tablo4: Karşılaştırmalı Anlatıcı ve Bakış Açısı

	I. Bölüm	II. Bölüm	III. Bölüm	IV. Bölüm	V. Bölüm
Anlatıcı	Bilge anlatıcı	Bilge anlatıcı	Yazar-anlatıcı (mektup tarzında)	Gözcü anlatıcı	Kahraman-anlatıcı (Zehra'nın dilinden)
Bakış Açısı	Sıfır odaklayım (sınırsız bakış açısı)	Sıfır odaklayım (sınırsız bakış açısı)	Merkezi odaklayım (Yazar-anlatıcı bakış açısı)	Dış odaklayım (tarafsız bakış açısı)	İç Odaklayım (sınırlı bakış açısı)

Bölüm: Karşılaştırmalı Bireysel Dil Kullanımları İncelemesi

Bireysel dil farklılıklarını sağlayan başlıca kullanımsal özellikler şunlardır:

1) Yeni/özgün benzetmeler yapma: Konuşma dilinde olsun, yazılı metinlerde olsun, anlatımı daha somut kılmak, dinleyene kavramları daha etkileyici biçimde aktarmak üzere her dilde benzetmelere başvurulur. Dilde genelleşmiş benzetmelerden yararlanıldığı gibi özgün, şairin/yazarın kendisine özgü benzetmelere de sık sık rastlanır. Bunlar özgün oldukları ölçüde dinleyen/okuyan zihninde, istenen tasarımlar ve imgelerin oluşumunu sağlar; anlatımı başarılı kılar.

a) M. Mungan'da; 15 yeni/özgün sayılabilecek benzetmeye rastlanmıştır: "...Kimselerin eğip bükemediği *demir gibi inat*yla tek başına oturuyor" (s. 42); "Bu durum, ona karşı duyduğu *kölece* sağlamlıktaki duyguları iyice pekiştiriyordu" (s. 86); "Aniden başını kaldırıp *çivi gibi delici bakışlarla* Rıdvan'ın yüzüne baktı" (s. 115).

b) F. Ulay'da; 2 özgün benzetmeye rastlanmıştır: "Zehra otomobilden inmeden önce *İstanbul'u andıran ayakkabılarını* çıkarıp arka koltuğa atıyor, parmak uçlarında sekerek Fırat'ın kayb olduğu yöne koşuyor" (s. 189); "Ayaklarına batan çam iğnelerini bu karanlıkta görüp onlardan sakınamayacağını anladığında yere bakmaktan vazgeçiyor, gözlerini Fırat'ın ensesine odaklıyor ve kısacık kesilmiş saçının neredeyse *Avusturyalı bir erkeğinki denli sarı* olduğunu fark ediyor" (s. 201).

c) Elif Şafak: 3 özgün ve yeni sayılabilecek benzetmeye rastlanmıştır: "*Suda şişmiş bir ceset gibi ağırlaşmış bedenini sürükleyerek ilerleyen* şu eski, hantal duvar saatinin tik-takları değil, hâlâ bir türlü işitememiş olduğun

sesler kulaklarını tırmalayan...” (s.271); “*Yavrularını solucanla besleyen anne kuş misali. Zehra'nın midesi bulanacak*” (s.295); “*Gerçek annenin bebeğini bölüşmeye razı olmayışı misali kadını gerçekten seven adam da onu bir başkasıyla paylaşmaya razı olmuyor*”(s.337).

d) Celil Oker'de: Yeni ve özgün benzetmeye rastlanmamıştır.

e) Pınar Kür'de: Yeni ve özgün benzetmeye rastlanmamıştır.

2) Alışılmadık bağdaştırmalar kurma: Dil birimlerini günlük dildeki yapı-bağlam ilişkisinden farklı olarak, yeni birleştirme teknikleri ile aynı bağlam içine yerleştirme, kullanımı daha önce görülmeyen anlatım biçimleri/kalıpları oluşturma.

a) M. Mungan'da; 21 alışılmadık bağdaştırma örneği belirlenmiştir: “*Oyunculuk, hayat kleptomaniğidir*” (s. 67); “*Zehra, Fatin Bey'in buzlu bir yakışıklılığı olduğunu düşünüyordu*” (s. 77); “*Yıllardır kendi yüzünü adımlıyordu*” (s. 149); “*Rıdvan tam bir aşk adamı, tam bir profesyonel aşığı*” (s. 94).

b) F. Ulay'da; 17 alışılmadık bağdaştırma örneği belirlenmiştir: “*Sol elinin imleme parmağı Sarıkızlı bardağın ağzında geziniyor*” (s. 173); “*Zehra'nın anneanesi elinde bastonu, yanında Nuran Hanım'la birlikte, bin beş yüz mumluk yarım düzine ampulün ışığıyla yıkanan eşikte, dişi bir Mephisto olarak beliriyor*” (s. 207); “*Cemal Bey meraklandığında daha hızlı okuyabiliyor; akli daha açık oluyor*” (s. 243).

c) Elif Şafak'ta; 11 alışılmadık bağdaştırma örneği belirlenmiştir: “*Hafızası çürüyüp dağılmamıştı lime lime*” (s. 335); “*Günüşiği yırtar geçer kutularda saklı kalan karanlığı, açıldı mı kilit ifşa olur sırlar birer birer*” (s. 285); “*Geriye dönüp de bakmakta ısrar ettikleri için işte böyle tuz kesiliyor kadınlar*” (s. 307).

d) Celil Oker'de; 6 alışılmadık bağdaştırma örneği belirlenmiştir: “*Biraz daha düşünebilmek için sayılı saniyeler satın aldığına düşündü*” (s. 445); “*Mutfakta dudak dokunulmamışını bulmak daha uygun geldi*” (s.503); “*Kollarını biraz daha sıkılaştırdı Rıdvan*” (s.507);

e) Pınar Kür'de; 8 alışılmadık bağdaştırma örneği belirlenmiştir: “*Bu gerçek olamaz, ancak Rıdvan'ın sakat hayal gücünün bir ürünü olabilir*” (s. 577);

“Kitap kurdu değil, *ansiklopedi kurdu*du babam” (s. 631); “*Geceye abanıyorum, daha doğrusu*” (s. 675).

3) Yeni sözcükler/deyimler kullanma: Günlük dilde pek kullanılmayan - başta sözcükler olmak üzere- dil birimlerine baş vurma, sözlüklerde yer almayan kişisel kullanımlara yer verme.

a) M. Mungan’da; 11 yeni sözcük/deyim belirlenmiştir: “İleride birlikte çalışacakları yönetmenlerle kuracakları ilişkinin ana hatlarını taşıyan *döngüsel* bir modeldi” (s. 27); “Daha keskin karakterler, daha karmaşık olay örgüleri, daha ince hesaplanmış cinayetler, daha *sürprizli* sonuçlar aramaya başladı” (s. 113); “Bunun yanı sıra birlikte olduğu kadınlarla *derinlikli* ilişkiler kuramamış, gelgeç birlikteliklerle yetinmişti” (s. 74).

b) F. Ulay’da; 9 yeni sözcük/deyim belirlenmiştir: “Birkaç yıl da sürse anlık. En *gelirgeçer* duygu” (s. 245); “Olağanüstü güzel iki kızın *rengâhenk* bakışları Yavuz adı üstüne bir yorum getirilmesini beklerken” (s. 169); “Anadolu’daki Türk Hükümeti’nin *sürşarjlayıp* yeniden tedavüle soktuğu bir Osmanlı pulu” (s. 197).

c) E. Şafak’ta; 13 yeni sözcük/deyim belirlenmiştir: “Zehra’nın nazarında Vedia Hanım *hayalbaz, sevdabaz, kahırbaz*” (s. 363); “...*aidiyetsizliğimi*, senin yüzünden sevdiğim sevemediğim tüm erkeklerle üst üste yaşadığım hüsrancıları konuşabilirim” (s. 347).

d) C. Oker’de; 6 yeni sözcük/deyim belirlenmiştir: “*Kollarını* iki yana doğru *kabartmıştı*” (s. 533); “Gazetecilik günlerinde adını bile hatırlamak istemediği bir şirketin gönderdiği gümüş *kartvizitlik* duruyordu” (s. 395); “Kırılmaz, içinde kahve de varsa birkaç yudum, varsa eğer, al sana haftada bir gelen kadını *söylendirecek* bir neden daha” (s. 387).

e) P. Kür’de; 6 yeni sözcük/deyim belirlenmiştir: “*İmkânlı* bir hikâye, diyelim...” (s. 621); “Başka kimselere bakmadan, öteki masalarda oturanlarla selamlaşmadan, *acelesiz* ve sert adımlarla çıkıp gitti kahveden” (s. 601); “Gökyüzünde yalnızca yıldızların değil, uçakların, kanatları *altınlanmış* martıların devinimi var” (s. 605).

Tablo5: Karşılaştırmalı Bireysel Dil Kullanımları

I. Bölüm (M. Mungan)	II. Bölüm (F. Ulay)	III. Bölüm (E. Şafak)	IV. Bölüm (C. Oker)	V. Bölüm (P. Kür)
Toplam sözcük: 11272 Toplam Madde başı birim: 4932	Toplam sözcük: 11223 Toplam Madde başı birim: 4990	Toplam sözcük: 10622 Toplam Madde başı birim: 4848	Toplam sözcük: 12607 Toplam Madde başı birim: 4402	Toplam sözcük: 12936 Toplam Madde başı birim: 5529
Toplam sayfa sayısı: 148 s.	Toplam sayfa sayısı: 114 s.	Toplam sayfa sayısı: 112 s.	Toplam sayfa sayısı: 154 s.	Toplam sayfa sayısı: 138 s.
Yeni/özgün benzetmeler yapma: 15 (%75)	Yeni/özgün benzetmeler yapma: 2 (%10)	Yeni/özgün benzetmeler yapma: 3 (%15)	Yeni/özgün benzetmeler yapma: 0	Yeni/özgün benzetmeler yapma: 0
Alişilmadık bağdaştırmalar kurma: 21 (%34.23)	Alişilmadık bağdaştırmalar kurma: 17 (%27.71)	Alişilmadık bağdaştırmalar kurma: 11 (%17.93)	Alişilmadık bağdaştırmalar kurma: 6 (%9.78)	Alişilmadık bağdaştırmalar kurma: 8 (%13.04)
Yeni sözcükler kullanma: 11 (%28.18)	Yeni sözcükler kullanma: 9 (%23.04)	Yeni sözcükler kullanma: 13 (%33.28)	Yeni sözcükler kullanma: 6 (%15.36)	Yeni sözcükler kullanma: 0 (%0)

SONUÇ

Beşpeşe romanı üzerine yaptığımız bu sayısal verilere dayalı dil incelemesine dayanarak, bu projenin çalışmamızın başlığında da belirttiğimiz gibi bir “roman denemesi” olduğunu söylememiz mümkündür. 5 bölümlü 5 yazarlı bu “çok yazarlı” denemede “metinsel bütünlük”ün tam olarak sağlandığı söylenemez. Ancak, bu tarz projelerin sayıca ve nitelikçe artırılmasının edebiyatımızı zenginleştireceği, yenilik arayışlarına olumlu katkı yapacağı kanaatindeyiz. İnceleme sonucunda şu tespit ve sonuçlara ulaştık:

-Saptanabildiği kadarıyla- Türkiye’de edebi nitelikteki eserler arasında beş yazarlı ilk roman *Beşpeşe*’dir,

Bölüm yazarları, yazarlık misyonları açısından şöyle değerlendirilebilir: Murathan Mungan “anlatıyı başlatıcı”, Faruk Ulay “gerilime hazırlayıcı”, Elif Şafak “dügümleyici”, Celil Oker “gerilimi tırmandırıcı”, Pınar Kür ise “çözümleyici/sonuçlandırıcı” bir misyonla kendi bölümlerini kaleme almıştır,

Beşpeşe romanının kurgusu, ana karakter konumundaki Zehra'nın (868 defa) "Annemin hikayesini bilmeden kendi yaşamımı nasıl kuracağım?" (s. 574) şeklindeki problem cümlesi üzerine kurulmuştur,

Metnin temel anlamsal yapısını; romanın final kısmında da açıkça ifade edilen "Gerçeğin hayatla ne ilgisi var...Oyunlara katılıyoruz bilir bilmez" (s. 676) gerçek(yaşam)/oyun karşıtlığı, ikilemi oluşturmaktadır. Bu çerçevede bölüm yazarlarının "sanatsal bir oyun" içinde romanı oluşturdukları, her yazarın bir sonraki yazara sınırlayıcı, bağlayıcı olmayan ipuçları bıraktıkları ve kendi bölümlerinde, bireysel dil ve üsluplarını başarıyla yansıttıkları söylenebilir,

Beşpeşe, bir "öznel romanı" olarak değerlendirilebilir. Romanda, yoğunlukları farklı düzeylerde olmak üzere toplam 27 karakter/tip olduğu görülmektedir. Özne sayısının fazla olması romanın (geriye dönük olarak) hatırlanabilirliğini, anlaşılabilirliğini, özneler arası ilişkilendirmeleri belirlemeyi ve genel olarak anlatı bütünlüğünü zorlaştıran bir tasarruf olarak değerlendirilebilir. Romanda geçen karakterler/tipler şunlardır: Zehra (Zuhal 4. bölümde), anne, Fatin Bey, Rıdvan, baba (Cemal bey, Zehra'nın babasının adı. İlk defa s. 242'de geçiyor), inmeli kadın (tanık), amca, anneanne (Semiha hanım, anneannenin adı ilk defa s. 166'da geçer:), Vedia Hanım, Rıdvan, Fırat Pulokur, Yeşim, Selin, Yavuz, Nuran Hanım, Mustafa Bey, Sacide, Fatma, Remzi, Pelin, hizmetçi, Nimet, videocu (Sülcyman ağbi), Zeynep, Zehra, Mehmet Emin Bey, Ömer.

M. Mungan; kendi bölümünde Zehra'nın çocukluk dönemine ait "anne" (301 defa), "baba (Cemal Bey)" (187 defa), "anneanne (Semiha Hanım)" (147 defa), "seksek" (21 defa), "oyun" (16 defa) "oynamak" (22 defa) sıkça yineleyerek sayısal ve sözlüksel bir örüntü oluşturmuş, "çocukluk dünyası" (toplam 694 defa) imajı yaratmıştır,

Faruk Ulay; sayıları (altı: 13; bir: 360; bin: 11; beş: 29; dokuz: 10; dört: 12; sekiz: 12; yedi: 15; on: 44; TOPLAM: 506) sıkça yinelemesi, sayısal değerleri kullanması üslubunu somutlaştırmıştır. Ulay, durumsal/zamansal geçişleri arasında sürekli saate değinmiş (57defa), zaman dilimlenmesi bakımından diğer yazarlara göre farklılık yaratmıştır,

Elif Şafak; Yazar-anlatıcı olarak "mektup" tarzında bir anlatımı tercih etmiş, koşutluk (*paralelism*) ve eşdizim (*isocolon*) olarak nitelenebilecek dil yapıları kullanarak "metinsel ritim" yaratmıştır. Arkaik sözcükler kullanan Şafak (dervişan, deveran, içre, tahammül-fersa, zıll-i hayal vb.), tasavvufi temalara da değinmiştir (s.356). Şafak, karşıtlıkları başarılı bir şekilde kullanarak canlı, şiirsel bir üslup yakalamıştır,

Celil Oker; esasen polisiye tarzında yazılar yazmaktadır. Oker, kendi bölümünde bu özelliğini ön plana çıkarmış ve Zehra'nın hikayesini polisiye roman şeklinde kaleme alan Rıdvan tiplemesi üzerinde yoğunlaşmıştır (360 defa). Oker, Rıdvan'ın ilgi duyduğu alanlarla ilgili (yazı, araç vb.) ayrıntılara yer vermiştir,

Pınar Kür, Zehra'nın bakış açısını kullanmayı tercih etmiştir. Kür, "11" (on bir) rakamını ön plana çıkarmış ve daha önceki bölümlerde "Annemin hikayesini bilmeden kendi yaşamımı nasıl kuracağım?" (s. 574) diye düşünen Zehra'nın anne-baba-annesi hakkında geriye dönüş tekniğini kullanarak bilgiler vermiştir. Zehra, en az bu bölümde yinelenmiştir (15 defa). Bu bölümde anne üzerinden heyecan ve tansiyon artırılmıştır. Kür, Zehra'nın annesi intihar mı etti, cinayete mi kurban gitti olasılıklarına "kaza" olasılığını da ekleyerek romanın final kısmının ilgi çekici olmasını sağlamıştır,

En çok sözcük kullanan yazar Pınar Kür (12936); en az kullanan yazar Elif Şafak (10622),

En çok madde başı birime sahip olan yazar Pınar Kür (5529), en az kullanan Elif Şafak (4402),

Kendi bölümünde en hacimli yer kullanan Celil Oker (154 s.), en az yer kullanan Elif Şafak (112 s.),

En çok yeni/özgün benzetme yapan Murathan Mungan (15), Celil Oker'de ve Pınar Kür'de hiç yeni/özgün benzetmeye rastlanamamıştır,

En çok alışılmadık bağdaştırma kuran Murathan Mungan (21), en az kullanan Celil Oker (6),

En çok yeni sözcük kullanan Elif Şafak (13), Pınar Kür'de yeni sözcük kullanımına rastlanamamıştır.

KAYNAKLAR

- Günay, Doğan (2007), *Metin Bilgisi*, Multilingual Yay., İstanbul.
- Mungan M., Ulay, F., Şafak, E., Oker, C., Kür, P., (2004), (konsept ve tasarım: Bülent Erkmun) *Bespeşe*, Metis Yay., İstanbul.
- Rifat, M. (2007), *Homo Semioticus ve Genel Göstergibilim Sorunları*, YKY, İstanbul.
- agy (2007), *Metnin Sesi*, Türkiye İş Bankası Yay., İstanbul.

EVCİLLEŞTİRİLMİŞ BİR KARŞI-KANON OLARAK POSTKOLONYALİZMİN ÇEVİRİBİLİM ARAŞTIRMALARINDAKİ YERİ

Öğr. Gör. Sevcan YILMAZ

“Şahane mazlumların yüceltilmesi, sonuçta, onları mazlumlaştıran şahane sistemin yüceltilmesinden başka bir şey değildir”¹

Abstract:

Having enabled us to discuss the impact of power, ideology and empire on translation, postcolonialism has contributed alot to Translation Studies. However, does the postcolonial approach still stick to its roots now? Is it still parallel with its original goals as a critical approach? In this paper, which aims to criticize the postcolonial approach, the following books and articles are used to construct the theoretical framework of this very paper: *Postkolonyal Aura: Küresel Kapitalizm Çağında Üçüncü Dünya Eleştirisi (Postcolonial Aura: Thirld World Criticism in the Age of Global Capitalism)* by Arif Dirlik, *Postcolonialism: A Very Short Introduction* and *Postcolonialism: An Historical Introduction* by Robert Young, *In Theory: Classes, Nations, Literatures* and “Postkolonyalizm: Bir ad neyi ifade eder? (Postcolonialism: What does a name mean?)” by Aijaz Ahmad.

Giriş:

Robert Young çeviriyi “dillerin, insanların ve kültürlerin yer değiştirirken nasıl bir dönüşüm süreci geçirdiklerini düşünme yolu” olarak tanımlıyor (2003, 29). Diller, insanlar ve kültürlerin bu dönüşüm süreci, içinde asimetrik ve karmaşık bir dizi ilişkiler ağını da barındırıyor. Postkolonyal çalışmalar birçok alana olduğu gibi çeviribilim alanına da “ideoloji”, “iktidar”, “sömüren”, “sömürülen”

¹ Adorno, *Minima Moralia*, s.29’dan Gürbilek, 2008, 111.

kavramlarını tartışmaya açarak katkıda bulundular. Ancak postkolonyalizm beslendiği köklere artık ne kadar bağlı? Çıkış amacına ne derece hizmet edebiliyor? Eleştirel işlevini sürdürebiliyor mu? Bu yazı, postkolonyalizmin aksayan yanlarını eleştirmeyi ve Türkiye'nin ya da Türkiye'deki asimetrik güç ilişkilerinin postkolonyal kuramlarla ne derece incelenebileceğini sorgulamayı amaçlıyor.

A- POSTKOLONYALİZM ELEŞTİRİSİ

1-Postkolonyalizmin Adı ve Sınırları

Arif Dirlik, “postkolonyalizm”i kavramın eleştirel yönünü zayıflatan belirsizliği ve genişliği açısından eleştirmektedir. “Gem vurulmamış genişlikte bir faaliyet alanına sahip olması” ve “pusulasının belirsiz bir yönü göstermesi” postkolonyalizmin işlerliğini aksatmakta, çıkış noktasındaki eleştirel kimliğini sürdürmesini zorlaştırmaktadır (Dirlik, 2005, 6). Postkolonyalizmle bağlantılı olarak Üçüncü Dünya kavramının da neyi temsil ettiği zaman zaman muğlaklaşmaktadır. Robert Young *Postcolonialism: An Historical Introduction* adlı kitabında “Üçüncü Dünya” terimini kullanmanın dezavantajlarının sıkça tartışıldığını, bu terimin zamanla “açlık, yoksulluk, borç ve karmaşa” ile anılır hale geldiğini, bu yüzden de “Üçüncü Dünya” yerine “üç kıta” kavramını kullanacağını belirtiyor (2001, 4). Young, bazı eleştirmenlerin postkolonyalizmin kültür odaklı bakış açısını “çağdaş kapitalist kültürün tipik bir örneği” olarak değerlendirdiğine, postkolonyalizmin sadece güncel toplumsal ve ekonomik durumları betimleyip bu nedenlerini ortadan kaldırmak ya da bu durumu değiştirmek için çok fazla bir şey yapmamakla suçlanmasına değiniyor (2001, 7). Ben de bu eleştirilere katılıyorum ve postkolonyalizmi sert ve haklı bir biçimde eleştiren Aijaz Ahmad'ın görüşlerinden belli başlılarını yazım çerçevesinde sunmak istiyorum.

Aijaz Ahmad'a göre postkolonyalizmin çarpıcı özelliği, sorunu siyaset kapsamında değil de kültür kuramı kapsamında görmesi, yine bu sorunu sınıf karakteri bağlamında irdelemeyip edebi üretim alanıyla temellendirmesi ve böylelikle sömürgelerin bağımsızlıklarını kazanmalarının ardından Asya'da ve Afrika'da ortaya çıkan “devletlerin ve rejimlerin toplumsal projeleriyle ilişkili olarak ortaya atılan bazı tartışmaların hatırlanmasını engellemesidir” (2005, 119).

Ahmad sorunun kültür ve edebiyat vurgusunda tutulmasının sorunun asıl kaynağı olan siyasi ve ekonomik nedenlerin ve sınıflar arası çatışmaların üzerini örttüğünü düşünmektedir. Ne de olsa kültürel değerleri transfer etmek kolonyalizmin temel amacı değildir, ticari ve ekonomik amaçların bir yan ürünüdür (2001, 24). Kavramlarının belirsizliği ve odak noktasının çıkış sorunundan kayması nedeniyle postkolonyalizm soyut, sınırları ve tanımları belirsiz, “light” bir akım haline gelmiş ve en önemlisi bir karşı kanon olarak Batı tarafından üretilmiştir ve desteklenmiştir.

“Postkolonyal ülkeler” diye bir kategori her ne kadar yazı ve konuşmalarımızda sıkça kullanılsa da gerçek hayatta vücut bulamıyor. Hangi ülkeler postkolonyal sayılacak, bunun ölçütleri ne olacak? Batı, bir yandan farklılıklara önem verir gibi görünürken diğer yandan da bir grup ülkeyi özensiz bir şekilde aynı etiketin altına sığdırmaya çalışıyor. Ahmad sömürge durumu açısından birbirine benzetilen ülkelerin bu özellikleri dışında bazen pek bir ortak noktaları olmadığını ancak grup dışından başka ülkelerle sorunları bakımından daha çok benzerlik gösterebildiklerini şu örnekle açıklıyor:

“Sömürgeleştirilmiş olsun ya da olmasın, Hint ve Türk toplumları gibi büyük çaplı ve güçlü emperyal geçmişi olan, toplumsal temellerinde geniş tarım sistemleri bulunan ve 19. yüzyılın ikinci yarısında sanayileşmeye yönelik zayıf çabalara girişmiş toplumlar, devlet oluşumu bakımından, sömürgeciliğe rağmen diğer özellikleri paylaşmayan başka toplumlara göre bazı unsurlar bakımından daha çok ortak noktaya sahiptir” (2005, 131).

Sömürgecilik, Avrupa sermayesinin hegemonya kurma yöntemlerinden sadece biriydi ve dünyanın her yerinde aynı işlediği de söylenemez. Bu yüzden “farklılık göstermeyen bir ‘postkolonyalite’den bahsetmekten”se bu sermaye egemenliğinin pek çok farklı gelişimini göz önünde bulundurmalıyız. Ahmad, Hindistan ve Türkiye’nin karşılaştırılmalı durumlarına ilişkin düşüncelerinin, “belli tarihsel genellemeler *yapılabileceğini*” gösterdiğini ancak bu genellenenin “‘postkolonyalite’ temelinde değil, daha pek çok *farklı* özelliği olan *toplumların küresel kapitalist toplumlar sistemine girmesi temelinde*” yapılabileceğinin altını çiziyor (2005, 131, son vurgu bana ait). Bu durumda genellemelerin üzerine kurulduğu temel

“sömürgecilik tarihi değil, bizzat sermayenin tarihi” olmalıdır (Ahmad, 2005, 131, vurgu bana ait). Görüldüğü gibi, “farklılık” kavramına vurgu yaparak adeta “farklılığı fetişleştir[en]” postkolonyalizm bir yandan da bu kavramı ironik bir biçimde “metatahrihsel bir ilkeye çevirmiş” ve “bir ‘farklılığı’ diğerinden siyasi olarak ayırmayı olanaksızlaştırmıştır” (Dirlik, 2005, 7-8, vurgu bana ait).

Postkolonyal ülkeler genellemesinin çöktüğü bir başka durum ise ülkelerin kendi içerisindeki iktidar sınıfının kendi çıkarı peşinde olması ve postkolonyalite bakımından benzer gösterilen ülkelerin birbirleriyle çatışma halinde olmasıdır. Bu da sorunun temelinde postkolonyal olma ya da olmama dışında başka nedenlerin yattığını göstermektedir. Ahmad bu ülkelerin hangi ekseninde yapılandıklarını şöyle açıklıyor: “...Asya ve Afrika’daki bağımsız devletler bugün birleşik bir Üçüncü Dünya formu içerisinde veya bir o kadar üstün Batı’nın pek çok Ötekisi olarak değil, her ülkenin yönetici sınıfının ayrı ayrı çıkarları ekseninde yapılanmış durumda [...] Çünkü bu ülkeler içerisindeki çağdaş öznellikler, ortak bir postkolonyaliteden çok bu ülkelerin ulusal tikelikleri çerçevesinde yapılanıyor” (2005, 132). İran-İrak Savaşı, Hindistan ve Pakistan arasındaki savaş, Irak’ın Kuveyt’i işgali, Irak’ın Amerika tarafından işgali ve Amerikan işgalinin Suudilerce mali açıdan desteklenmesi gibi birçok olay bu duruma kanıt olarak sunulabilir. Sömürülen halkların direnci, savaş yorgunu Avrupalı güçlerin eylemsizliği ve kolonyal ticari blokları kendi ekonomik yayılmacılığına engel gören ABD’nin etkisiyle sömürgeciliğin yıkılmasının ardından bağımsızlaşan ülkelerin ekonomileri Dünya Ticaret Örgütü, IMF, Dünya Bankası gibi uluslararası kontrol araçlarıyla kuşatılmış ve bunların yetmediği durumlarda askeri güç de devreye girmiştir (2001, 44-46). Postkolonyalite durumu kendi çıkarlarını ön planda tutan ulusal burjuvaların, iktidarların pek de umrunda olmamıştır. Ahmad bu yüzden postkolonyal dünya genellemesinin ancak Asya ve Afrika toplumlarına Avrupa ve Kuzey Amerika’dan bakıldığında veya “postmodern gezinti ve telekomünikasyonun kanatlarıyla dünyanın semalarında uçulduğu zaman” doğru gözükebileceğini, ancak o zaman bu toplumların “postkolonyal aynılığın çeşitli biçimleri” olarak görüneceklerini açıkça dile getiriyor (2005, 132, vurgu bana ait).

Postkolonyalizm kavramının bir diğer sorunlu noktası ise her ne kadar başına *post* eki eklenmiş de olsa ülkelerin tarihlerini, kimliklerini bu kolonyalizm dönemiyle anlatması, tarihin sıfır noktasına bu olayı koymasındır. Robert Young “postkolonyal” ifadesinin kolonyalizm kavramına aşırı vurgu yaptığını söylüyor ve tarihlerinde çok kısa bir süre için bile sömürge altında kalmış olsalar dahi o ülkelerin tarihlerinin belirleyici özelliğinin kolonyalizmmiş gibi gösterilmesini eleştiriyor (2001, 60). Düzenleyici unsur sömürgecilik olarak kabul edilince ondan önce olan her şey, “sömürgeciliğin tarihöncesi”ne dönüşüyor. Böylelikle “binlerce yıllık çelişki, toplumsallık ve yaratıcılık, farklı zamansallıklar, ve düzenleme ilkeleri [...] tek bir ‘sömürge öncesi’ başlığı altında toplanıyor” (Ahmad, 2005, 134). “Sömürgecilik...dünyanın şu veya bu bölgesinde her zaman mevcut ve her daim çözümlenme sürecinde olan tarihötesi bir şey halini alıyor, böylece herkes önce veya sonra, şu zaman veya bu zaman, sömürgeci olma, sömürülme veya postkolonyal olma ayrıcalığına kavuşuyor” (a.g.y. 135). Terimi bu şekilde kullanılınca bütün tarihler aynı seviyeye çekiliyor ve binlerce mikro-tarihten herhangi birisini alıp kullanmakta özgürleşiyoruz (Ahmad, 2005, 135). Bu da tarihselliğe ve tarih yazımına sorgulama getirir gibi görünen postkolonyalizmin tarihi muğlaklaştıran, kendiyi çelişen bir özelliği olarak karşımıza çıkıyor. “Heterojenlik ve melezlik gibi lokal ayrımlar” dışındaki ayrımlarla pek ilgilenmeyen postkolonyalizm sonunda “evrenselleştirici bir tarihsellik” noktasına varmıştır (2005, 399). Bu tarihselliği Dirlik “*yerel deneyimleri küresele yansıtarak gözden geçirilmemiş bir bütünlüğü yeniden ortaya getiren bir kendi kendine göndermeli ‘evrenselleştirici tarihselcilik’*” olarak tarif eder (2005, 127, vurgu bana ait).

Postkolonyal ülke, postkolonyal dünya gibi “postkolonyal yazın” da bir başka sorunlu kavramdır. Günümüzde Asya ve Afrika’nın çağdaş edebiyatları da “postkolonyal” olarak tanımlanıyor ve bunların “metropolitan eleştirinin ‘azınlık edebiyatları’ diye adlandırdığı şeyleri ele almak için geliştirdiği kurallara göre okunması için hazır hale getirme çabaları” ile karşı karşıya kalıyoruz (2005, 133-4). Aynı ülkede yazan bir yazar Batı tarafından postkolonyal ilan edilebilirken bir diğerinin adı kendi ülkesi dışında bilinmiyor bile. Kimin postkolonyal yazar olduğunu Batı belirliyor. Kendi ülkesinin tarihini, alegori tekniği ve “büyülü gerçekçilik” tarzıyla yazan ve eserini Batılı göz için oluşturan, zaten kendi de Batı’ya konuşlanmış yazarlar

dünyaya postkolonyal markasıyla pazarlanıyor. “Melezlik ve heterojenliği postkolonyallığın tipik özellikleri olarak göre[en]” postkolonyal kuramcılar kültürü bu şekilde genelleştirerek eserlerin “parodileştirilmesi[ne]” ve “yağmalanması[na]” zemin hazırlayabilmektedirler (Dirlik, 2005, 114). “Hegemonyacı bir kültürelcilik, kültürü, tüm gruplara ve insanlara has, sosyal ilişkilerin dışında ve onlardan bağımsız bir nitelik olarak ortaya koyabilme adına, tüm sosyal ve siyasi bağlamından soyutlar” diyen Arif Dirlik bu sürece sömürülenin kendisinin de katılmasıyla durumun daha da vahimleşebileceği uyarısını yapmaktadır (2005, 87).

“Gelişim/ilerleme” kavramı günümüzde en çok kullanılan kelimelerden olmuştur. Batı için dünyanın geri kalanının moderniteye geçiş yapması uzun süredir gerekli görülmektedir. Postkolonyal ülkeler modernleşmeye ihtiyaçları olduğu fikrini çabuk kabul ettiler çünkü ekonomik olarak gelişmek istiyorlardı ama nasıl yapacaklarını bilmiyorlardı, ya Batı’nın ya Sovyetlerin yanında yer almaları gerekiyordu. Batı’nın lineer ilerleme dizisinden oluşan ekonomik gelişim kuramını takip ettiler. Şimdilerde ilerleme kavramı liberal ekonomistler tarafından hala kullanılmakla beraber artık ekonomik faktörlerin yanısıra kültürel, toplumsal ve politik faktörleri de içeren holistik bir anlamda kullanıyorlar; bu da ekonomik gelişimin yanında toplumsal dönüşümü de getiriyor (2001, 49-52). Günümüzde ayrıca bir de “ulusötesi bir kapitalist sınıf” oluşuyor (Dirlik, 2005, 147). Artık, Üçüncü Dünya, Birinci Dünyanın “iç mabedine nüfuz etmiş”, Birinci Dünyadaki azınlık sesleriyle birleşmiştir (a.g.y. 109). Ahmad, temel farklılığın “ulusal sınırların ötesine geçen sınıflar düzeyinde” olduğunu ve bunun da “ulus-İçi farklılıklara uluslar arası farklılıkların üzerinde bir öncelik” verilmesine neden olduğunu hatırlatmaktadır (a.g.y. 255). Dirlik, dünyadaki modernlik tasarılarının tümünün “kapitalist modernliğin kalkınmacı varsayımlarını” kabul ettiklerini ve bunun sonunda “küresel bir modernlik” kavramıyla karşı karşıya kaldığımızı belirtir ve küresel modernliğin “kolonyal modernliğin sonunu değil nihai zaferini” temsil ettiği konusunda uyarıda bulunur (2005, 2).

Postkolonyalizme yönelik eleştirileri özetlemek gerekirse, “postkolonyalizm” kavramının iinin nasıl boşaldığını, nelerin üstünü örter hale geldiğini, çıkış noktasındaki eleştirel mücadelesini nasıl kaybettiğini Aijaz Ahmad şöyle dile getiriyor:

“Sömürgeciliğin küreselleşmiş tarihötesiliğini oluşturmanın en temel sonucu, *sözcüğün içini boşaltmak* olacaktır ve böylece bu sözcüğün anlamını, postkolonyal devlet gibi belirli yapıların belirli tarihlerinden, *bu devletin emperyalist ve ulusal sermayeler arasındaki anlaşmayı tekrar formüle etmedeki rolünden, yeni ancak ulusal bakımdan farklılaşmış emek rejimlerinden, yasalardan, kültürel komplekslerden bahsedemeyecek şekilde dağıtmış* oluruz. Ancak bize sunulan, sadece ‘postkolonyal eleştirimen’ tarafından *betimlenebilen*, fakat asla belirli bir iktidar yapısı olarak sabitlenemeyen küresel bir postkolonyalite *durumudur*. Üstelik bu durumda, söylem ve pedagojinin sınırları dışında, söz konusu *iktidar yapısına karşı mümkün olabilecek belirli mücadele biçimleri de yoktur*” (2005, 135, koyu vurgular yazara ait).

Postkolonyalizm, köklerindeki eleştirelligi hatırlamaya, hegemonyanın günümüzdeki yenilenmiş araç ve yöntemlerine karşı dikkatli olmaya, “yerel ve küresel ilişkiler konusunda yeni düşünme yolları” bulmaya çalışmalıdır (2005, 11-12 & 145). Postkolonyalizm, eğer kendisini sorgulamaya başlamazsa “şekilsiz gibi görünen bir dünyayı şekillendiren *güç ilişkilerini gizle[yecek]*”, “hegemonyanın pekişmesine yarayacak” ve “*direnış imkanlarını ortadan kaldıracak biçimde kavramlaştır[acak]*” ve böylelikle kendisine ihanet edecektir (2005, 145, vurgu bana ait).

2- Postkolonyal Aydın: “Organik Entelektüel” mi Devşirme mi

Postkolonyal yazar deyince akla Salman Rushdie, Anita Desai, Arundhati Roy, Jhumpa Lahiri, Radhika Jha; postkolonyal eleştirimen deyince akla Ahmad, Amin, Appiah, Bhabha, Dirlik, Guha, Hall, Mazrui, Mudimbe, Sai, Spivak gibi isimler gelir (2001, 62). Ancak bu yazarların bir kısmı postkolonyal entelijansiyaya sert ve ciddi eleştiriler getirmektedirler. Örneğin, Arif Dirlik, Homi Bhabha için “entelektüel duruşu sol havalı bir libertariyanizmden öteye geçmeyen idealist bir inşacı” ifadesini kullanırken (2005, 6), Aijaz Ahmad, Robert Young için “on yıl öncesine kadar İngiliz Adaları’nda, kendisini Fransız postyapısalcılığını yaymaya adanmış ve eski sömürgelere dair hemen hemen hiç kafa yormayan Robert Young, ‘postkolonyal eleştiri’ adını alan şeyin önde gelen kuramcısı olarak

ortaya çıktı” yorumunu yapmaktadır (2005, 133). Bu bölümde bu eleştirilerin belli başlılarına yer vermeye çalışacağım.

Aijaz Ahmad ‘postkolonyal’ ve postkolonyalizm’ terimlerinin 1980’lerde edebiyat kuramları, kültür kuramları ve postmodernist tarihyazımı biçimlerinde yeniden gündeme gelmesiyle, bu terimlerde tam da postmodern tarzda bir aşınma yaşandığını, yani terimlerin hafızalardaki asıl kökeninin tarihinden saptığını belirtmektedir (2005, 132). Postkolonyal sözcüğü, artık sadece bir dönem adı olarak değil bazı edebi, edebi-eleştiri ve tarih yazımlarını yazılarının türünü niteleyen bir etiket olarak kullanılmaya başlamıştır. Aynı alanlardaki bir kısım yazı postkolonyal olarak değerlendirilirken diğer bir kısım postkolonyal kabul edilmemektedir. Bu ayrımın neye göre yapıldığı pek açık değildir. Ahmad “dönemlerin, yazarların ve yazıların türsel anlamlarını akla getirecek şekilde terimin abartılmış anlamının, karşılıklı alıntılarının yanı sıra, *bir dizi etkili yazar ve onların meslektaşlarının karşılıklı olarak birbirlerine gönderme yapmaları sayesinde güçlendi[ğini]*” vurgulamaktadır (2005, 133, vurgu bana ait). Peki kimdir bu birbirine gönderme yapan yazarlar topluluğu? Bunlar her ne kadar sınırları, tanımları muallak olsa da postkolonyal entelijansiyadır.

Postkolonyalizmin “Üçüncü Dünya aydınları Birinci Dünya akademilerine ulaştığı zaman” başladığını söyleyen Arif Dirlik postkolonyal entelijansiyayı Birinci Dünya akademilerinde yer tutmuş, “iktidarın merkezlerinde yaşayan”, “ulusötesi” aydınlar olarak tanımlar (2005, 97& 9). Postkolonyalizmin bu denli popüler olmasını Ahmad nasıl bu aydınların birbirine göndermeler yapmalarına bağlıyorsa Dirlik de Üçüncü Dünya kökenli bu aydınların kültürel bir şeyleri daha fazla “tayin eder duruma gelmesi” ile ilişkilendirir (2005, 99). Postkolonyal entelijansiyanın akıma olan bağlılığı “*kimliksel bir ıstırapın değil, yeni bulunmuş bir gücün dışavurumudur*” (a.g.y.118). “Melezlik”, “aradakalmışlık” gibi cilalanan kavramlar bugün Batılı kültürel kurumlarda “güç ve prestij” demektir (a.g.y. 125). Görüldüğü gibi, postkolonyalizm “rahatlıkla evcilleştirilmiş” ve böylelikle “kapitalizmin kültürel kurumları tarafından bu denli çabuk kabul edilip desteklenmiş” (Dirlik, 2005, 8).

Robert Young ise *Postcolonialism: An Historical Introduction* kitabında önemli olanın bir aydının kitabını nerede okuduğu gibi

coğrafi bir nedenden ziyade, epistemolojik, kültürel ve politik olarak kendini nereye ait gördüğü, kimin için konuştuğu ve kendini nasıl tanımladığı olduğunu belirtmektedir (2001, 62). Edward Said'e de gönderme yaparak postkolonyal isimlerin nesne değil özne olarak Batılı akademik kurumlarda yer almasını sevindirici bir gelişme olarak görmektedir (2001, 63). Young bu aydınları gerçek sorunlardan çıkan "organik entelektüeller" olarak nitelendirir (2001, 427). Dirlik'in eleştirilerini okuduktan sonra postkolonyal entelijansiya'nın ne derece "organik" olduğu açıkçası pek tartışmalı görünüyor.

Edebiyat açısından bakacak olursak, Hande Ögüt ise "ötekileştirilemeyecek tek mecranın edebiyat olduğunu san[dığımızı]" ancak bunun "ironik bir yanılsama" olduğunu söyler (2006, 71). "Nitekim 'öteki'nin edebiyatının globalleşmesi, dünyaya açılabilmesi için kurallar bellidir; artık bir dünya dili haline gelen İngilizce ile yazılmalı, cilalı bir reklam kampanyası ile kitlelere tanıtılmalıdır" (a.g.y.). Ayrıca, postkolonyal yazar olarak etiketlenen isimlerden sürekli kendi ülkelerini temsil eden alegoriler yazmaları, Batı'nın Doğu'ya yakıştırdığı mistik söylemin ürünü olan ve Rushdie'nin temsilcisi olduğu "büyülü gerçekçilik" tarzını kullanmaları beklenmektedir. Bu yazarların bambaşka ülkelerin kültür ve alt kültürlerinde geldikleri, kadın, erkek ve birey olarak birbirlerinden farklılıklar gösterebildikleri göz ardı edilir ve hepsi "postkolonyal" şemsiyesi altına sıkıştırılır. Sesini duyurmak isteyen ya Batı'nın lütfedip popülerlik kazandırdığı gruba dahil olur ya da sesi kendi ülkesinin sınırlarına hapsolür. Young bir açıdan haklıdır belki, yazarın nerede kitabını yazdığı/okuduğu önemli olmayabilir bazen ama yazarın "kimi" yazdığına değil "kime" yazdığına da dikkat etmek gerekir.

Sonuç:

Postkolonyalizm, çeviribilimin tartışmalarına siyaseti, tarihi, güç ilişkilerini katarak alanı soyut, günlük hayatın gerçeklerinden kopuk olmaktan ve nötr olma iddiasından kurtarmıştır. Metinlerin, dillerin ve kültürlerin dönüşüm ve kesişim noktalarında eşit olmadığını göstermiştir. Ancak, temel kavramlarının belirsizliği, Birinci Dünya tarafından devşirilmiş aydınları, tarihselliği ve farklılığı bir yandan önemser görünürken öte yandan bu kavramların içeriğini boşaltması ve ülkelerin tarihi karakterlerini ve birbiriyle ilişkilerini kolonyalizmi

milat olarak sınıflandırması nedenleriyle postkolonyalizm aksamakta ve kendi çıkış nedenlerine ters düşmektedir. Ayrıca, dünyanın her yerindeki eşitsiz ilişkileri anlatmak için bu kuramları kullanmaya çalışmak da zoraki bir girişim olmaktadır çünkü postkolonyalizm tarihsel süreç düşünüldüğünde evrensel değil yerel bir akımdır. Türkiye, Batı ile her ne kadar asimetrik bir ilişki gösterse de bu kendine özgü durumu irdelemenin en iyi yolunun postkolonyal kuramlar olmadığı açıktır. Bunun yanı sıra, örneğin Türkiye'nin kendi kültürüyle neredeyse bin yıldır ilişki içinde bulunan, birbirlerini şekillendiren ama görmezden gelinen Ermeni edebiyatı ve Kürt edebiyatı ile olan tarihi durumu İngiliz-Hint çıkışlı postkolonyal çerçeveye anlatılabilir mi? Kolonyalizmin doğrudan uygulanmadığı bir durumda adında kolonyalizm geçen bir dizi kavram ne derece işleyebilir? Ermenistan, eski Sovyetler, İran, Irak, Suriye, Türkiye ve Osmanlı arasındaki tarihi ve siyasi dönüm noktalarının dil ve kültür alışverişine etkisini derinlemesine incelemek için kendi durumuzu özgü kuramsal çerçeveler geliştirmemiz zorunlu gibi gözüktüyor.

Kaynaklar:

Ahmad, Aijaz. 1992. *In Theory: Classes, Nations, Literatures*. London, New York: Verso.

Ahmad, Aijaz. 2005. "Postkolonyalizm: Bir ad neyi ifade eder?". *Felsefe Logos* 2005/3-4. İstanbul: Bulut Yayınevi.

Dirlik, Arif. (çev. Galip Doğduaslan). 2005. *Postkolonyal Aura: Küresel Kapitalizm Çağında Üçüncü Dünya Eleştirisi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Young, Robert, J. C. 2003. *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. New York: OUP.

-- 2001. *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

SILENCE OF THE TEACHERS FOR AN EFFECTIVE EDUCATION IN DEPARTMENT OF ENGLISH TRANSLATION AND INTERPRETATION

Cazibe YİĞİT^{*}

ABSTRACT

From the beginning of language teaching, teachers have been observed as dominant characters. However, with the increasing spread of learner-centered language teaching, this overwhelming role has diminished and teachers have started to stay silent while the students have become more active in the classroom. The method, Silent Way proposed some ways to increase the amount and quality of participation in communication and contribute into critical thinking of the students. Nevertheless, some questions aroused with this movement. One of them was: How productive can a learning process be when the teacher stays silent and does not even intervene the mistakes made during the lesson? This research tries to reveal the fact that especially the students of English Translation and Interpretation need to undertake an effective role for the sake of accomplishing successful future careers. It is useful when the impact of Teacher Talking Time (TTT) is minimized for silent awareness to prepare the learners to be qualified translators. This article aims to explain the importance of Student Talking Time (STT) and stress how it is productive when the teachers stay silent from time to time.

Key words: changing roles of the teachers and learners, Silent Way, critical thinking and silent awareness

İNGİLİZCE MÜTERCİM-TERCÜMANLIK BÖLÜMÜ'NDE ETKİLİ BİR EĞİTİM İÇİN ÖĞRETMENLERİN SESSİZLİĞİ

ÖZET

Dil öğretiminin başlangıcından bu yana öğretmenler baskın karakterler olarak görülmüştür. Ancak, öğrenci merkezli dil öğretiminin yaygınlaşmasıyla bu üstün rolün etkisi azalmış ve öğrenciler sınıfta daha aktif olurken öğretmenler sessiz kalmaya başlamıştır. Silent Way metodu öğrenenlerin eleştirel düşünmesine katkıda bulunmak ve iletişime katılımın miktar ve kalitesini artırmak için bazı yollar önermiştir. Ancak, bu akımla beraber bazı sorular ortaya çıkmıştır. Bu sorulardan biri şöyle idi: Öğretmen, derste sessiz kalırken ve yapılan hatalara dahil müdahale etmezken bir öğrenme süreci ne kadar verimli olabilir? Bu araştırma özellikle İngilizce Mütercim Tercümanlık öğrencilerinin gelecekte başarılı bir kariyer gerçekleştirebilmek adına etkili bir rol üstlenmelerinin gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Öğretmen konuşma süresinin sessiz farkındalık için azaltılması, öğrencileri kaliteli çevirmenler olarak hazırlamak açısından faydalıdır. Bu makale öğrenci konuşma süresinin önemini açıklamayı ve öğretmenin zaman zaman sessiz kalmasının ne kadar verimli olduğunu vurgulamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrencilerin ve öğretmenlerin değişen rolleri, Silent Way, eleştirel düşünce ve sessiz farkındalık

^{*} Lecturer, Trakya University, School of Foreign Languages cazibe_1004@hotmail.com

1. INTRODUCTION

In the history of language teaching, it is observed that nearly all of the methods, approaches and models have been indicated for the sake of the learners' needs and teachers' goals. Some of them expected language learners to listen and speak before they read and write while some of them aimed at developing communicative competence of the learners. Some researchers have tried to prove the importance of TTT (Teacher Talking Time) in the language classroom. On the other hand, some of them have focused on maximizing STT (Student Talking Time) in the classroom. However, the teachers play a great role here to decide on the limits of both STT and TTT to achieve the most effective way of teaching.

The roles of TTT and STT in language teaching have been widely studied in order to provide innovations to English Language Teaching (ELT). Some of the researchers claim that increasing teacher talking time may be useful for the learners. On the other side, there are some researchers who claim excessive TTT may ruin independence of the learners, so STT should be given importance and exploited in the language classroom. It has been suggested that language is primarily communication. If it is taught in order to communicate, teachers should help the learners to produce as much output as they can by maximizing STT.

This study does not aim to restrict teacher talking time wholly, but to increase the amount of student talking time as much as it can be. Especially, in the Department of English Translation and Interpretation, the students need to practice the language during the process of their education. By this way, communicative competence can be achieved. Without sufficient exposure needed for learners to produce the language output, it is not possible to promote both the communicative competence and oral skills. It can be stated that increasing the limit of STT in language classroom plays an efficient role in the development of their interaction skills.

The ultimate aim of this study is to determine if the silence of the teachers can make the learners more successful in their fields and future careers. The main goal is to be able to learn if intensive use of STT provides the students with interaction skills when TTT is limited into a sensible rate in the classroom. This study also aims at pointing out that increasing STT and giving the learners an active role in the classroom may help them gain self-confidence and be independent, autonomous learners. The views of the students on limits of STT and TTT are going to be taken into account and discussed as well in the light of the course "Oral and Written Communication" given in the last term to the first class students of Trakya University, English Translation and Interpretation Department. Moreover, the contributions of silence of the teachers are going to be revealed in the study. Finally, several ways to minimize TTT and maximize STT are going to be indicated in the light of the opinions of the learners.

This research focuses on the following research questions:

Why is STT prominent for the students of Translation and Interpretation Department?

What are the contributions of the silence of the teacher into teaching?

What are the reasons of maximizing STT and minimizing TTT?

What do the students think about the uses of TTT and STT in English Translation and Interpretation Department?

Does STT help the learners produce essential output to improve their communicative competence?

In the study “Silence of the Teachers for an Effective Education in Department of English Translation and Interpretation” a controversial issue of ELT, the use of TTT and STT in the language classroom is going to be discussed. The first part of the study contains the prominence of student talking for the students of Translation and Interpretation Department. In this part, the effectiveness of STT and its being a source of gaining self-confidence and enhancing both critical and creative thinking are going to be explained. The second part of the study includes the reasons of minimizing TTT and maximizing STT. In this part, the reasons of using STT in terms of both students and teachers are going to be clarified. The third part of the study involves ways of increasing STT and decreasing TTT for an effective education. Practical ways of promoting the use of STT are going to be suggested in this section of the study.

2. THE PROMINENCE OF STUDENT TALKING FOR THE STUDENTS OF TRANSLATION AND INTERPRETATION DEPARTMENT

With the increasing spread of learner-centered language teaching, the superior dominant role of the teachers has lessened and they have started to stay silent while the students have become active in the classroom. Silent Way which is a language teaching method introduced by Caleb Gattegno in 1970s proposed some ways to increase the amount and quality of participation in communication and contribute into developing learning autonomy of the students. Richards & Rodgers (2003), known as specialists on approaches and methods in language teaching stated that:

The Silent Way is the name of a method of language teaching devised by Caleb Gattegno. It is based on the premise that the teacher should be silent as much as possible in the classroom but the learner should be encouraged to produce as much language as possible. (p. 81)

According to Silent Way, learners acquire “inner criteria” which plays a central role in their education throughout all their lives. Silent Way differs most notably from other ways of learning in terms of self-correction through self-awareness. The teacher encourages the students to try to use the target language as possible as they can by staying silent in the lessons. The absence of correction and repeated modelling from the teacher requires the learners to have “inner criteria” and to correct themselves. The lack of explanations helps the students make generalizations and come to their own conclusions. In terms of achieving a learner-centred atmosphere, this method provides some crucial contributions by valuing the emotions and thoughts of the learners. Most of the time, they are given the chance to speak since the teacher stays silent and waits for their expressions.

When these prominent features of Silent Way are looked through, it is clearly observed that many of them are applicable in the lessons. It is seen that especially

the students of English Translation and Interpretation need to undertake an effective role for the sake of accomplishing prosperous future careers. Thus, it is useful when the impact of TTT is minimized for silent awareness to prepare the learners to be qualified translators.

A significant specialist in English Language Teaching (ELT), Jeremy Harmer, proposed some views this issue. Harmer (2003) stated that:

The best lessons are ones where STT is maximized, but where at appropriate moments during the lesson the teacher is not afraid to summarize what is happening, tell a story, enter into discussion etc. Good teachers use their common sense and experience to get the balance right. (p. 4)

Moreover, another researcher Fysh (1990) also claims that the teacher must learn the use of silence. S/he must give students enough time to think about the answer and to decide how they are going to reply instead of interrupting and telling the answer. When the answers are given straight although the learners could reply, they are not allowed to think critically and creatively. However, if they are permitted to reveal their thoughts; different perspectives can be exploited with the help of silence of the teacher.

On the other hand, there are some researchers who are against the idea reducing TTT in a language classroom. Their reaction is because of the belief that TTT serves as a great source of input for the learners. Nevertheless, this is not a valid fact for the students of Translation and Interpretation Department since they are able to create their own resources for language input when they need. What is really required for them is the practice of language as much as possible for the sake of achieving successful future careers. Furthermore, specialists proposed the importance of TTT which provides language input especially for the learners who are at the first stages in language learning. Even if the use of STT and its contribution cannot be disregarded for these learners, it should be born in mind that their chances to reach the desirable perfection at using the target language are destroyed when STT is limited by excessive TTT.

The proposals against the excessive use of TTT in language classes have claimed that increasing STT should be the main purpose of the lesson while the proposals for TTT have maintained the contribution of using teacher talk for the learners. Consequently, it is obvious that the limits of both TTT and STT in language teaching classes are still being discussed not only in terms of quantity but also quality.

2. 1. Why is it important to increase STT in the classroom?

The primary function of learning a foreign language requires the ability to use this target language in communicative situations. However, getting the students to speak is not a mission. According to Harmer (2003), making the learners speak – to use the language they are learning- is a vital part of a teacher's job. Students are the people who need the practice, not the teacher. Hence, a good teacher maximizes STT and minimizes TTT.

It is important to increase STT in the classroom since the learners can develop independence, autonomy and a kind of responsibility, they need for their future careers when the teacher stays silent and does not limit STT in a short period. Thus,

they become aware of what they are doing and gain self-confidence they need to have. Moreover, according to the results of the questions the learners were asked to reply, it is seen that they are willing to speak most of the time in their lessons. Their replies to the following question also show the significance of maximizing STT:

Would you like your instructors to maximize STT? Why?

Student 1: Certainly. Helping the students to speak in the classroom makes us effective and active during the lesson. When we speak, we can express ourselves easily. Especially, in the Department of English Translation and Interpretation, speaking (Student Talking, I mean) is really significant.

Student 2: Yes, because if the students speak, they will be able to gain experience and improve their speaking skill.

Student 3: I think they should maximize STT. This will let the others see different perspectives about the subject.

In the light of these three examples on maximizing STT, it is clearly observed that the learners are willing to speak and express their ideas freely in the lesson. Some of them are already aware of the importance of STT and its great contribution into their present and future positions.

2. 2. What are the Contributions of Silence of the Teachers?

There are several contributions of the silence of the teachers into the education of Translation and Interpretation Department students. As far as I could observe in the lessons I had with the first class students of English Translation and Interpretation Department, I had the chance to exploit many advantages of STT. The most striking advantages of the use of STT were:

Gaining self confidence

Accumulating simultaneous experiences

Improving the ability to keep eye-contact while speaking

Quickness in replying or retorting

Taking the responsibility to learn

Promoting self-correction and self-awareness

Fostering peer-learning and creative thinking

Minimizing pronunciation errors

Increasing quality of education

2. 2. 1. Enhancing Critical Thinking

Silence of the teachers in English Translation and Interpretation Department has a great contribution in terms of enhancing critical thinking of the students. The learners verbally present information, ideas and opinions in a coherent and organized way. Engaged in the basics of informative and persuasive speaking, they are expected to give speeches and to participate in group discussions. By means of silence of the teacher, the students learn to listen objectively and gain confidence to overcome anxiety when delivering speech in front of a crowded group. They learn to think critically and question the statements instead of accepting them instantly. In fact, the learners should be self-directed decision makers who are responsible for their own learning. Hence, reducing TTT contributes into enhancing critical thinking

of the learners. If the teacher places discussion in the lesson instead of lecturing, s/he will provide the learners with the ability to think critically and decide. I clearly observed the contribution of increasing STT into critical thinking. When I made use of discussion instead of lecturing, it really fostered the students' thinking creatively.

2. 2. 2. Improving Creative Thinking

Silence of the teacher is extremely useful for the learners in terms of improving their creative thinking abilities. If the limited STT is increased in the lessons, they will be able to utter their own opinions without the fear of being refrained by their teacher. They learn to value the thoughts of their peers as well. Since the students will not be forced to take a decision, they will decide what is wrong or right without the dominancy of their teacher. By this way, their creativeness will not be prevented. As they will not deal with limitations on thoughts, this will awaken creative thinking.

According to Fysh (1990), the main mission of a teacher is to facilitate the students' creative use of language and his/her ability to communicate effectively in the language. However, if TTT is excessively used in the classroom, the creativity of the learners is hindered entirely. Thus, the learners are not given the opportunity to think creatively.

2. 2. 3. Developing Learner Autonomy and Silent Awareness

The classroom is the only context to help the students improve their speaking skills in English. The awareness of being in control leads to independence, initiation and creativity. "Language is not learned by repeating after a model. Students need to develop their own "inner criteria" for correctness-to trust and to be responsible for their own production in the target language" (Larsen-Freeman, 2000, p. 60). Since the prominence of student talking and silence of the teacher are accepted as contributors for the students, Silent Way can be looked through in order to be able to exploit some significant principles. For this method, there are several crucial principles stated. One of the most effective was remarked by Larsen-Freeman (2000):

Silence is a tool. It helps to foster autonomy, or the exercise of initiative. It also removes the teacher from the center of attention so he can listen to and work with students. The teacher speaks, but only when necessary. Otherwise, the teacher gets out of the way so that it is the students who receive the practice in using the language. (p. 61)

Learners are expected to develop independence, autonomy and responsibility for an efficient education. They are given the most striking role in the process of language learning. This role requires them to be aware, which means that each student has to be in charge of his/her own learning. One of the ways to be able to achieve this awareness is the silence of the teacher. When the teacher does not interfere with the students errors or intervene their learning, it is easier to help them improve "silent awareness" for language learning. Moreover, the absence of correction and repeated modeling from the teacher requires the students to create "inner criteria" and to correct themselves. They make generalizations, come to their own conclusions and find out the rules that they need. However, in this long-term process they need to work cooperatively rather than competitively.

“Silence as an avoidance of repetition, is thus an aid to alertness, concentration and mental organization” (Richards & Rodgers, 2003, p. 83). The attitudes of learners toward the target language, learning situation and the roles that they are expected to play will have an important role on the learning process. Motivating the students to speak by reducing TTT may help them be active in the classroom. Nunan & Lamb (1996) stated that:

Professional Growth is a lifelong process, and that obtaining initial certification is only a first step in this process. Reflecting on one’s teaching, and in the process, developing knowledge and theories of teaching is an essential component in his lifelong process. Our conceptions of language and learning evolve, what is considered appropriate in terms of teaching techniques and classroom management will also change. What is technically sound today may not be technically sound tomorrow. (p. 156)

According to Nunan & Lamb (1996), autonomy is the situation in which the learner is completely responsible for all of the decisions concerned with his/her learning and the implementation of those decisions. In full autonomy, no involvement of a teacher is allowed. By which, the learners are expected to completely be in charge of their learning and perform what is their responsibility. I benefited from this great contribution of the silence of the teacher in my course. The students were able to take the responsibility of their own learning which also lessened the burden of my own missions.

3. THE REASONS of MINIMIZING TTT and MAXIMIZING STT

There are several reasons proposed for reducing TTT and increasing STT for an effective English language teaching process. According to Harmer (2003), it is quite possible to face students who do not want to speak in the target language in classrooms. Although it seems that the reason for these students’ not talking is their not being used to speaking freely (for reasons of culture and background), considering the views of the students of English Translation and Interpretation Department, the real reason behind is that they are not given the chance to speak in fact. Not only their parents or other elders prevented them from talking; but also their teachers acted in the same way most of the time until they became university students. Now that, they expect their instructors to take their needs into account and thus be active in the lessons. They strongly believe that when they are allowed to feel free to speak and express their thoughts smoothly and conveniently.

Considering translation as an interactive communication, there should be more emphasis on its communicative nature; concepts, ideas, messages which are going to be transformed. What is important in translation work is the process of communication. Hence, the graduates of this department should be good communicators.

The students of English Translation and Interpretation Department are expected to have a well diction and the ability to comprehend what they listen in addition to speaking effectively. They need to express the ideas in a smooth way both in written and oral communication. Thus, they need to have a background for different contemporary topics, discussions and debates. However, the instructor’s responsibility here would be to minimize TTT and maximize STT in order to give the candidate translators the opportunity to improve themselves easily.

3. 1. Disadvantages of Excessive TTT for the Students

Excessive TTT brings forth several drawbacks for the students. First of all, intensive use of TTT limits the amount of STT. If the teacher talks all the time, the students will not be able to speak and reveal their thoughts or feelings. The result of this situation may create withdrawn translators and interpreters from the students of Translation and Interpretation Department.

Another disadvantage of excessive TTT is that a decline in concentration and motivation of the learners occurs when the teacher talks all the time. The lessons get more boring and monotonous since the teacher talks constantly while the students does not speak. When the teacher does not stay silent, the learners do not have the chance to take the responsibility of their own learning. If the teacher is persistently dominant, the autonomy of the learner is minimized. However, the learners should be responsible for their own learning and be autonomous for an effective education process.

Excessive TTT may be a counter-productive for the development of speaking as a basic skill as well. Limits on STT may withdraw the learners from taking active roles in the lessons. The students may lose the opportunity to enhance their critical and creative thinking abilities since they are asked to reveal their opinions randomly.

Nunan & Lamb (1996) stated that sometimes teacher talk is extremely unnecessary in several occasions. The first case is when the teacher repeats or paraphrases instructions long after the students have understood. If they are not confused by the complex instructions, there is no need to repeat it again and again. Especially for the students of Translation and Interpretation Department, this is something really time-consuming. Another occasion where teacher talk becomes pointless is when the teacher gives long grammatical explanations for a mistake. Then, s/he asks all the questions and says all the interesting things. A similar fault may be committed when the teacher answers his/her own question while students themselves can provide the answers. However, if the students are given time to reply to the question, this will encourage them to reveal their own opinions on the question. The next situation where teacher talk is really unnecessary is when the teacher echoes answers from the students. Moreover, if the teacher persists in explaining, when additional explanations will not make any difference, s/he prolongs the inessential teacher talk preventing the students' right to speak. The last occasion where teacher talk does not serve any advantages for the students is when s/he starts talking about his/her own life and interests. These are the most common drawbacks of excessive teacher talk when STT is consumed by the teacher in vain.

3. 2. Change in Paradigms

Change in assessment paradigms of translation is another reason of reducing TTT and increasing STT in the Department of Translation and Interpretation. Richards & Renandys (2002) stated a list of shifts in assessment paradigm which are important for the students of Translation and Interpretation Department. In this list, Richards & Renandys (2002) try to show two paradigms in assessment in a comparative and contrastive way. According to Richards & Renandys (2002), though there was a focus on language in the old paradigm, there is a focus on communication in the new paradigm. Moreover, there is a shift from teacher-centeredness to learner-centeredness. In the old paradigm, the skills were taught in an isolated way. However, the new paradigm gives importance to the integration of the skills

Although there was an emphasis on product before, there is an emphasis on process now. Furthermore, one-way correctness left its place to multiple solutions. Consequently, tests that only test have started to be in a form which also teaches. These shifts require a change in the talking time as well which results in the increase of STT.

3. 3. Changing Roles of the Students and the Teachers

Today it is easy to reach every sort of information with the use of internet and other sources (such as books, journals or technology-based programs). Moreover, students do not waste their time to study piles of books which never give them feedback while there exists a huge resource "internet". Whenever they feel themselves lacking in a subject or skill, they can simply reach the needed address and study the ready program, see the results and get corrective feedback. Since things have become so apparent and achievable, the roles and missions of the language teachers have started to change in a parallel way. They have become the leaders, cooperators, collaborators, encouragers and team captions leaving the dominant roles aside. This immediate need to change the roles charged the learners of several important responsibilities as well. First of all, they need to be independent learners who are responsible for their own learning.

Larsen-Freeman (2003) claims that the teacher, relying on what the students already know should give the help essential, focus the perceptions of the students and force their awareness. It is quite vital for the teacher to respect the autonomy of the learners in their attempts at relating and interacting with the new challenges. The learners are expected to perform the given task while the teacher monitors them. They should do most of the speaking with the responsibility of learning and participation. Only by this way, they can gain confidence they need. Teachers should undertake a main role as need analyst to be able to help students reveal their real needs and thus plan the education program according to these needs and expectations. The disregarded needs of the learners can prevent the students from exploiting the language environment efficiently.

3. 4. Challenges Waiting for the Graduates of Translation and Interpretation Department

There are several challenges in the translation market. The most crucial ones are closely related to the graduates of Translation and Interpretation Department. One of the main challenges is the fact that the students who graduate from this department are expected to have the experience of translating spontaneously or simultaneously and interpreting in some occasions. However, most of the learners graduate without having this experience. When the truth of their not being able to speak in the lessons because of the use of excessive ITT is taken into account, this fact sounds natural. Thus, the students should be given the opportunity to practice language and their profession during their education.

Another challenge waiting for the graduates is the emotional side of the profession. Though a student might be quite excellent at his/her department (having the essential knowledge on theories and other relevant information in the field), it is possible for him/her to be defeated by excitement from time to time while s/he is working in this profession. In order to prevent the undesirable consequences of this tough situation, the students should be self-confident. This can be achieved easily with the help of the teacher's silence. If STT is maximized in the classroom, it is

inevitable for them to overcome their excitement problems and other emotional challenges.

The last difficulty for the graduates is in terms of being independent individuals who can decide for themselves without being under the impact of a dominant character. As they are going to be translators of the future, they need to find the most suitable field which is suitable for them. The challenge especially starts to be obvious when the students graduate and get involved in an arduous fight for their profession and career. However, the challenge is more severe for the unlucky students who never had been given the responsibility to achieve something. Thus, if the learners are allowed to be in charge of their own learning and be autonomous students, they will not have difficulty in the future. In terms of the learners' being self-aware and autonomous, the silence of the teacher plays a crucial role. The learners are expected to be responsible and self-aware with the awesome contribution of maximizing STT.

4. WAYS OF INCREASING STT AND DECREASING TTT FOR AN EFFECTIVE EDUCATION

There are many ways suggested to increase STT and decrease TTT in the classroom. One of the most practical ways to enable silence of the teachers is using body language in the classroom. As a guider, the instructor needs to stay silent and help the learners find out the answer. S/he can achieve this by making use of mimes, gestures and some facial expressions. They might be more effective than words from time to time allowing the learners to have the intervals to be able to think critically. Instead of being told distinctly what is true or false for the question, they need to judge, criticize and then decide. This way of increasing STT contributed a lot both into my profession and the education of my students.

Another strategy to create autonomous learners with the help of the silence of the teachers is implementing a communicative environment in the classroom. This is mostly available by changing the superior role of the teacher. Despite reforms that have been made to promote a communicative approach, there is still tendency toward teacher-centered language classrooms. What is the most convenient thing to do from now on is to charge the learners with an active role. They should be independent and interactive learners. Thus, it is possible to increase STT and reduce the influence of TTT in the classroom. I benefited from this strategy in terms of reaching the target in a quick and safe way.

The third way of maximizing STT can be achieved through tolerating errors and allowing the learners to work in pairs or groups. It is convenient to listen to all the proposals and make the students choose the most appropriate one themselves instead of interrupting. Different and multiple perspectives of the students should be valued by the teachers and STT should be maximized by this way. The silence of the teacher can be used as a useful aid for group cooperation as well. When the teacher stays silent, students can learn from each other and this encourages peer or group works.

Allowing mistakes of the students is another way to decrease TTT. When the learners are given an oral task they need to perform, they should not be distracted constantly. Even if they make either pronunciation or grammar mistakes, this should be accepted as a natural way of improving their self-correction. It is probable that they can develop autonomy of self-awareness. Hence, it is vital for the instructors to

realize that it is one of the most effective ways of helping them speak freely and expressing their thoughts easily without the hesitation of making mistakes.

The last strategy to reduce TTT is elicitation. In contrast with traditional language methods, innovative methods and approaches aim at evoking critical and creative thinking of the learners which can be drawn out with the silence of the teachers. Hence, the teachers should head for exploiting elicitation rather than explanation.

The teacher should be a good model for the students by encouraging the use of STT in the classroom. This application can easily bring out the effective impact of silence of the teachers in terms of developing independent learners in this respect. If the effectiveness of STT is ignored in a language classroom, the students will not be able to perform what they have learnt, express how they think or feel.

On the whole, it is not difficult to see the ways to overcome the drawbacks of excessive TTT which are accepted as advantageous by some teachers, students and even researchers. TTT might seem to save time, motivate the students, solve comprehension problems and prevent the students from being forced to speak. However, it is completely obvious that it brings greater problems since the students will not be able to be self-confident and efficient. Thus, the main duty of the teachers should be to facilitate the students' creative use of language and their ability to communicate effectively in the target language. This can easily be achieved by supporting thinking aloud.

5. CONCLUSION

English language teaching is a difficult task which has some barriers and obstacles in terms of both the students and the teachers. In this study, one of these obstacles has been tried to be overcome: who should talk in the classroom? It is a certainly problematic issue for teachers since the students have tendency not to speak although the teacher insists on. However, the limit of TTT and STT is still a debatable issue. This study has shown that the benefits of increasing STT provide the students with the interaction skills, confidence, ability to communicate effectively, think creatively and critically and develop autonomy.

The reason of choosing Silent Way as a leading method for this study is that it differs from the other methods in a particular way. According to Varvel (1979), as a complete teaching method, The Silent Way seems to deal more effectively with many of the problems the traditional classroom leaves unresolved, such as poor student motivation and attentiveness, lack of student awareness and the structural problems of pronunciation and production. Silence is a great virtue for the teacher in language teaching. It fosters autonomy of the learners. Moreover, the silence of the teacher makes the students and learning the center of the lesson and attention. Thus, the teacher only speaks when necessary and this activates the students to speak. Reducing unnecessary TTT increases participation of the learners. Hence, they are encouraged to build confidence. They improve their speaking skills and develop autonomy of self-learning supported by self-awareness with the help of the silence of the teacher.

If the teacher is constantly dominant and controlling, student autonomy is minimized. Students take no responsibility for their own learning but learn what the teacher decides. This not only ruins the enhancement of critical and creative thinking, but also it discourages the learners and prevents them from being

independent autonomous learners. Moreover, the silence provides teachers to observe the behaviors and progresses of the learners. Perfection of the learners should be sought as a result and output of the progress. Sometimes progress has a more significant role than perfection in this sense.

Students should be able to use the language to express their thoughts, perceptions and feelings. They are different and learn in different ways. They have different attitudes, expectations and preferences. Excessive teacher talking deprives the students of opportunities to speak. Intensive use of TTT also puts barriers into the development of interaction skills in the target language which mostly ends up with inhibition of the learners from the language environment. By this study, it is clear that fostering the use of STT by minimizing TTT creates a student-centered classroom in which self-correction is promoted and the learners are allowed to express themselves.

On the whole, by the study of "Silence of the Teachers for an Effective Education in Department of English Translation and Interpretation" the aim of finding out whether the learners would be more successful if STT is maximized in the classroom was achieved. It is obviously apparent that with the help of the "Oral and Written Communication" course I had with the first class students, I could realize the significance of STT. From the beginning of the lesson, a course design was organized in accordance with the needs and expectations of the students. They were asked to write about their expectations from the course. In the light of all these proposals, the decision to take was leading a wholly student-centered course where TTT was limited to provide the learners produce as much output as they could. At the end of the term, the students were asked to write whether they could reach their expectations from the course or not. It was clearly seen that they believed they could become successful communicators with the STT-maximized lessons which provided them with interaction skills, self-confidence and learning autonomy. The questions of the research could be answered with the help of the study conducted on sixty-seven first class students of English Translation and Interpretation Department at Trakya University in Edirne.

REFERENCES

- Fysh M. (1990). An Investigation into Methods of Developing Oral Fluency in Foreign Language Teaching. *The Vocational Aspect of Education*, Volume XLII, No. 111, 19-23.
- Harmer, J. (2003). *How to teach English* England: Longman Press, Tenth Edition.
- Larsen -Freeman D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*, England: Oxford University Press, Second Edition.
- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. England: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2003). *Approaches and methods in language teaching*, England: Cambridge University Press, Second Edition.
- Richards, J.C. & Renandys, W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Varvel, T. (1979). The Silent Way Panacea or Pipedream? *TESOL Quarterly*, Volume 13, No. 4, 483-494.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Projet de réforme des IUFM

Yaprak Türkân YÜCELSİN*

Résumé

Dans cette communication, nous allons aborder l'état actuel des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) depuis sa création jusqu'à nos jours, y compris les modifications à réaliser dans le cadre de projet de réforme des IUFM. Ensuite, nous allons mettre en évidence la problématique concernant la restructuration des IUFM. En particulier, nous allons traiter la réforme des IUFM qui permettra d'intégrer la formation des enseignants à l'université. Ces institutions, qui ont pour but de former des enseignants et des conseillers principaux d'éducation, prennent également en charge la formation continue des enseignants et celle des formateurs. Pourtant, on est actuellement dans une période de transition qui vise à revaloriser les conditions des enseignants pour mieux répondre aux besoins et attentes des futurs professeurs ainsi que des apprenants. Cette réforme sera mise en place à la rentrée 2010-2011 et modifiera certainement les concours d'entrée à ces institutions.

Mots-clés: *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), formation des enseignants, période de transition, réforme.*

Abstract

In this paper, we are going to discuss the current state of the University Institutes for Teachers Training (IUFM) since its creation to present day, including the modifications to be fulfilled within the framework of reform project of the University Institutes for Teachers Training. Then, we are going to underline the issue concerning the restructuring of the IUFM. In particular, we are going to treat the reform of the IUFM which will let the integration of the teacher training program at the university. These institutions, which aim to train teachers and education counselors, take charge of the in-service training of the teachers and the teacher trainers. However, we are currently in a transitional period which aims at upgrading the conditions of the teachers to better meet the needs and expectations of the future teachers and the learners. This reform will be implemented in the fall 2010 and will certainly modify the entrance exam to these institutions.

Key words: *University Institutes for Teachers Training (IUFM), teacher training, transitional period, and reform.*

* Université de Marmara - Istanbul

Özet

Bu bildiri, reform çerçevesinde gerçekleştirilecek değişiklikler dahil olmak üzere kuruluşundan günümüze kadar Öğretmen yetiştiren enstitülerin durumu ele alınacaktır. Daha sonra, söz konusu Enstitülerin yeniden yapılandırılmasıyla ilgili sorunsal gözler önüne serilecektir. Özellikle, öğretmen eğitiminden sorumlu olan enstitüleri üniversiteye dahil etme olanağı sağlayacak reform üzerinde durulacaktır. Amacı öğretmen ve eğitim danışmanı yetiştirmek olan bu kurumlar aynı zamanda eğitmen ve öğretmenlerin mesleki eğitiminden de sorumludur. Bununla birlikte, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının ihtiyaç ve beklentilerine gerektiği gibi cevap verebilmek için öğretmenlerin koşullarını daha iyi bir duruma getirmeyi hedefleyen bir geçiş döneminde bulunmaktayız. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konacak olan bu reform, ayrıca söz konusu olan bu kurumlara giriş sınavlarında da değişiklikler öngörmektedir.

Anahtar sözcükler: *Öğretmen yetiştiren enstitüler, öğretmen eğitimi, geçiş dönemi, reform.*

Dans ce travail, nous nous proposons de traiter l'état actuel des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) depuis sa création jusqu'à nos jours, la période transitoire et les modifications à réaliser dans le cadre de projet de réforme des IUFM qui vise à améliorer la formation des enseignants. Comme il s'agit de former des futures générations dont le niveau dépendra de l'enseignement dispensé par ces enseignants, former des enseignants est une tâche très importante et complexe.

Présentation des IUFM

Les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur chargés de la formation des enseignants et celle des conseillers principaux d'éducation. Depuis la création des IUFM en 1991, la formation des enseignants est partagée par les Universités et les IUFM. Pour devenir professeur, il faut d'abord obtenir une licence (diplôme validant trois années d'études universitaires), puis suivre une formation professionnelle initiale à l'IUFM.

En France, il y a actuellement 32 IUFM dont chacun contient un siège académique avec un ou plusieurs sites départementaux, proposant une formation initiale en deux ans. La première année de formation est essentiellement consacrée à la préparation des concours de recrutement et la seconde année permet d'approfondir la formation professionnelle. La deuxième année comporte un stage de sensibilisation au métier d'enseignant, un stage de pratique accompagnée, un stage en responsabilité, des modules d'enseignement disciplinaire et professionnel et la rédaction d'un mémoire professionnel. Les savoirs théoriques et disciplinaires sont enseignés à l'IUFM et ils s'articulent avec la pratique professionnelle pendant les stages

dans les établissements scolaires. Les IUFM comprennent tous les niveaux d'enseignement primaire et secondaire et tous les secteurs: général, technologique, professionnel, spécialisé.

En ce qui concerne les concours de recrutement, il y en a sept pour le premier et le second degré, avec des épreuves écrites et orales. Les concours de recrutement sont préparés dans les centres de formation des IUFM.

Le premier degré

- Le Cape (Certificat d'aptitude au professorat des écoles)

Le second degré

- Le Capes (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)
- Le Capeps (Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive)
- Le Capet (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique)
- Le Caplp2 (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel 2ème grade)
- Le Cpc (Conseiller principal d'éducation)
- Le Cafep (Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignants du privé)

Comme nous l'avons déjà souligné, les objectifs visés des IUFM sont de préparer, en deux ans, les étudiants à réussir l'un des concours de recrutement au métier d'enseignant cités ci-dessus et d'organiser leur formation théorique ainsi que leur formation pratique.

Quant aux procédures d'entrée en première année, qui dépendent des capacités d'accueil, elles varient selon les établissements et le concours envisagé comme l'examen de dossier, le test écrit et l'entretien oral.

En ce qui concerne le statut des IUFM, il est désormais modifié. Jusqu'à nos jours, ils étaient définis comme des établissements publics à caractère administratif et ils étaient placés sous la direction du ministre de l'Education nationale. Ils seront désormais assimilés à des « écoles faisant partie des universités » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: 2007). Autrement dit, il s'agit de l'intégration des IUFM dans les universités.

Pourquoi une telle restructuration?

Pour mieux répondre à cette question, nous allons d'abord nous interroger sur la problématique concernant la réforme des IUFM au niveau administratif et pédagogique afin de mieux comprendre la raison de restructuration des IUFM. Ensuite, nous allons essayer de mettre en évidence et clarifier les raisons qui sous-tendent une telle réforme.

Depuis leur création, les IUFM sont critiqués par des spécialistes, qui mettent en exergue certains dysfonctionnements : la partie théorique est

notamment jugée trop éloignée de la réalité de la classe. Le fait que les cours sont dispensés par des formateurs qui n'ont jamais enseigné ou qui n'enseignent plus depuis longtemps leur est également reproché.

Rares sont en effet les formateurs qui enseignent à la fois à l'IUFM et dans des établissements scolaires. C'est pour cette raison qu'il y a une grande rupture entre les parties théorique et pratique.

Face aux évolutions technologiques et éducationnelles qui ont eu lieu dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, « partout en Europe, le rôle et le statut des enseignants connaissent des changements sans précédent: ce qu'on exige d'eux est de plus en plus multiforme. Plus les élèves disposent de souplesse et de choix, plus les enseignants sont tenus d'être flexibles dans leur façon de faire face aux besoins et aux attentes en mutation de leurs élèves. » (Commission Européenne 2000 : 51). C'est la raison pour laquelle on a prévu de réaliser une réforme dans le but d'améliorer le fonctionnement des IUFM et de les rendre plus efficaces selon les besoins administratifs, professionnels et pédagogiques.

Toutes ces raisons ont conduit les responsables du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à rénover complètement le système de formation initiale afin de pouvoir former des enseignants capables de répondre aux besoins et aux attentes des apprenants.

Période transitoire

Il s'agit actuellement de la transformation du système éducatif. Dans le cadre de cette transformation, il est indispensable de penser de nouveau à la formation des enseignants et de l'améliorer y compris les conditions d'entrée dans le métier d'enseignant.

La réforme du recrutement et de la formation des enseignants est l'un des plus importants axes de cette transformation. Elle entrera en vigueur pour une première session de concours en 2010. Par ce biais, des mesures transitoires sont mises en place pour pouvoir l'appliquer de façon efficace.

Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, et Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, ont signé une charte avec les présidents d'université et les directeurs d'IUFM. Cette charte porte sur les principes de *la réforme du recrutement et de la formation des enseignants* par laquelle on prévoit de recruter les enseignants à un niveau de Master 2.

En ce qui concerne la mastérisation, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche précise que « les futurs enseignants devront justifier de l'obtention d'un diplôme de master pour pouvoir être recrutés à titre définitif à l'issue des nouveaux concours de recrutement. La mastérisation de la formation des maîtres constitue un incontestable progrès, car elle permettra l'élévation du niveau de recrutement et une amélioration de

la qualité de la formation. » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2008 : 1)

Cette citation met l'accent sur l'importance de la maîtrise qui implique l'intégration des IUFM dans les universités. Désormais, ce sont les universités qui assumeront la responsabilité de la formation des enseignants sur 5 ans. C'est ainsi que les universités « proposeront leurs projets de Master d'ici au 15 février. L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur les évaluera d'ici au 15 avril pour une habilitation qui permettra aux étudiants de s'inscrire dans des nouveaux Masters préparant aux concours dès la rentrée 2009. » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2009b : 1)

Pour attirer les étudiants les plus motivés dans le métier d'enseignant, « 12.000 bourses sur critères académiques, calculées en fonction du revenu fiscal de référence des familles, seront attribuées pour l'année de M2 aux meilleurs étudiants de M1. (...) Et 5000 postes d'assistants d'éducation seront réservés aux étudiants de M2 inscrits aux concours de recrutement et 4000 postes seront réservés aux étudiants souhaitant se destiner au métier d'enseignant inscrits en M1. » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2009b : 2) Cette citation nous montre l'effort que les deux ministères font en offrant des moyens tels que des bourses et des postes d'assistants d'éducation afin d'attirer l'attention des étudiants pour la revalorisation du métier d'enseignant.

Quant aux stages, dans le cadre d'une convention avec le ministère de l'Education nationale, en première année de Master, des stages d'observation sont offerts aux étudiants et en deuxième année, les candidats peuvent effectuer deux types de stage dans les établissements scolaires: des stages d'observation et de pratique accompagnée et des stages en responsabilité. Depuis septembre 2009, en deuxième année « des stages rémunérés sont mis en place afin d'engager le processus de préprofessionnalisation lié à la maîtrise. Dès la prochaine rentrée universitaire, les étudiants se destinant au métier d'enseignant pourront également bénéficier d'un dispositif d'aides complémentaires mis en œuvre par le ministère de l'Education nationale. » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2009a : 1)

La mise en application définitive de la formation et du recrutement au niveau master sera en vigueur à partir de l'année académique 2010-2011. Pourtant, la plupart des étudiants qui se préparent aux concours pendant l'année académique 2009-2010 ne sont pas titulaires d'un master. C'est la raison pour laquelle on a besoin des dispositions transitoires pour cette période.

A propos des dispositions transitoires en matière d'inscription aux concours de recrutement, nous pouvons citer ci-dessous les 4 points importants:

« Par dérogation, peuvent se présenter aux concours externes organisés au titre de la session 2010 et, en cas de réussite au concours, être nommés fonctionnaires stagiaires à la rentrée 2010:

1° Les candidats présents aux épreuves d'admissibilité des concours externes organisés en 2009 ; ces candidats doivent remplir les conditions d'inscription en vigueur lors de la session 2009 pour le concours auquel ils postulent;

2° Les candidats qui n'ont pu se présenter aux épreuves d'admissibilité des concours externes organisés en 2009, du fait que la section ou l'option au titre de laquelle ils s'étaient présentés aux épreuves d'admissibilité lors de la session 2008 n'a pas été ouverte en 2009. Ces candidats doivent remplir les conditions d'inscription en vigueur lors de la session 2009 pour le concours auquel ils postulent;

3° Les candidats ayant validé un cycle d'études postsecondaires d'au moins quatre années;

4° Les candidats inscrits à la rentrée universitaire 2009 en première année d'études en vue de l'obtention d'un master ou d'un titre ou diplôme jugé équivalent par le ministre chargé de l'éducation; ces candidats ne peuvent être nommés fonctionnaires stagiaires que s'ils justifient de la validation de leur année. » (Ministère de l'Éducation nationale-Décret n° 2009-915: 2-3) Ce décret nous montre les dispositions transitoires qui indiquent les conditions nécessaires pour accéder au master et au métier d'enseignant jusqu'à l'année académique 2010-2011 que l'on désigne comme la période transitoire.

Conclusion

Cette recherche s'efforce de soulever les questions principales qui se posent à l'heure actuelle pour la formation des enseignants qui doit être modifiée selon les évolutions technologiques et éducationnelles. Donc, les fonctions, le rôle et les compétences des enseignants doivent être modifiés afin de pouvoir répondre aux besoins et attentes des apprenants. C'est par ce biais qu'on s'interroge actuellement sur l'intégration entière de l'IUFM dans le système universitaire. Bien qu'il soit question d'une telle intégration, l'IUFM garde toutes ses spécificités comme la préparation aux concours, la formation initiale et la formation continue des enseignants. En conséquence, les enseignements dispensés par l'IUFM pourront désormais mieux s'intégrer dans le système LMD.

Dans le but de revaloriser le métier d'enseignant, les deux ministères ont décidé de rénover la formation des enseignants par une reconnaissance universitaire de niveau Master et une rémunération de début de carrière correspondant à ce niveau de qualification plus élevé.

Selon les recherches menées pendant notre travail, nous avons essayé de clarifier le projet de réforme des IUFM en nous appuyant sur l'étude des textes officiels et celle des communiqués de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il est clair que l'application de

toute réforme définit une période transitoire pendant laquelle il y aura des modifications. Nous nous demandons comment le système LMD va accompagner toutes ces modifications et comment la nouvelle structure de la formation initiale des enseignants peut gérer ces changements. Toutes ces questions et bien d'autres encore seront une piste précieuse de réflexions et de recherches encourageantes et enrichissantes pour un travail ultérieur.

Bibliographie

Commission Européenne, 2000, *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire, seize indicateurs de qualité*, Rapport établi sur la base des travaux du groupe de travail "indicateurs de qualité", pp. 51-53.

Ministère de l'Enseignement nationale, Décret n° 2009-915 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés, chapitre II, Article 10, "Dispositions transitoires et finales", NOR: MENH0910221D.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 01 avril 2009a, "Réforme du recrutement et de la formation des maîtres", communiqué de Valérie Pécresse.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 15 janvier 2009b, "La nouvelle formation des maîtres", communiqué de Valérie Pécresse.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 30 septembre 2008, "Signature d'une charte relative à la réforme du recrutement et de la formation des enseignants", communiqué de Valérie Pécresse.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 09 novembre 2007, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20282/liste-des-i.u.f.m.html>.

IX. ULUSLARARSI DİL-YAZIN-DEYİŞBİLİM SEMPOZYUMU

KATILIMCI LİSTESİ

Adı - Soyadı	Unvan	Kurum	Mail Adresi
1. Abdülkerim UZAĞAN	Yrd. Doç. Dr.	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	kuzagan@hotmail.com
2. Abdullah ÖZTÜRK	Doç. Dr.	Selçuk Üniversitesi	aozturkus@yahoo.com
3. Abdullatif ACARLIOĞLU	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	aacarlio@anadolu.edu.tr
4. Adem SAĞIR	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	asağir@sakarya.edu.tr
5. Ahmet AKKAYA		Selçuk Üniversitesi	akkaya_ahmet@hotmail.com
6. Ahmet Bican ERCİLASUN	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi	bican@gazi.edu.tr
7. Ahmet ÇEKİÇ		Hacettepe Üniversitesi	ardaani@gmail.com
8. Ahmet ÇEKİÇ	Arş. Gör.	Selçuk Üniversitesi	ahmetcekic42@hotmail.com
9. Ahmet KOCAMAN	Prof. Dr.	Ufuk Üniversitesi	egitim@ufuk.edu.tr
10. Alâeddin MEHMEDOĞLU	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	alaeddin@sakarya.edu.tr
11. Ali ERBAŞ	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	aerbas@sakarya.edu.tr
12. Ali Osman ÖZTÜRK	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Ün.	balci_u@yahoo.de
13. Ali SEYYAR	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	aseyyar@sakarya.edu.tr
14. Arda ARIKAN	Yrd. Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	ardaani@gmail.com
15. Arif BAKLA		Hacettepe Üniversitesi	arifbakla@yahoo.com
16. Arif SARIÇOBAN	Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	arifs@hacettepe.edu.tr
17. Arif ÜNAL	Prof. Dr.	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	arif_unal@hotmail.com
18. Arzu KUNT	Doç. Dr.	İstanbul Üniversitesi	arzukunt@hotmail.com
19. Arzu YILDIRIM	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	ayildirim@sakarya.edu.tr
20. Asuman Belen ÖZCAN	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi	bozcan@humanity.ankara.edu.tr
21. Ayla AKIN	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	akin@sakarya.edu.tr
22. Aylin SEYMEN	Okt.	Gazi Üniversitesi	aylin_seymen@yahoo.de
23. Ayşe AYDIN	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	ayse@sakarya.edu.tr
24. Ayşe VARDAR	Öğr. Gör.	Yıldız Teknik Üniversitesi	avardar@yildiz.edu.tr
25. Bahadır GÜLMEZ	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	bgulmez@anadolu.edu.tr
26. Başak ERGİL		İstanbul Üniversitesi	ergilbasak@hotmail.com
27. Bayram Ali KAYA	Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	bkaya@sakarya.edu.tr
28. Bedrettin AYTAÇ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	aytac@humanity.ankara.edu.tr
29. Berrin AKSOY	Prof. Dr.	Atılım Üniversitesi	berrin_aksoy@yahoo.com
30. Beyhan ASMA	Doç. Dr.	Erciyes Üniversitesi	beyhanas@yahoo.com
31. Binnaz BAYTEKİN	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	baytekin@sakarya.edu.tr
32. Cafer GARİPER	Yrd. Doç. Dr.	Süleyman Demirel Üniversitesi	gariper@fef.sdu.edu.tr
33. Cazibe YİĞİT	Okt.	Trakya Üniversitesi	cazibe_1004@hotmail.com
34. Cemal YILDIZ	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	cemalyildiz@marmara.edu.tr
35. Cengiz ERTEM	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	eritem@hacettepe.edu.tr
36. Christian Brunmayr	Director	Österreichisches Kulturforum	christian.brunmayr@bmeia.gv.at
37. Cumhuri ASLAN	Yrd. Doç. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Ün.	cumhuri.aslan@gmail.com
38. Çetin BAYTEKİN	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	catinh@sakarya.edu.tr
39. Çiğdem KARATEPE	Yrd. Doç. Dr.	Uludağ Üniversitesi	ozlem1@uludag.edu.tr
40. Çiğdem TOPÇU	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	ctopcu@sakarya.edu.tr
41. Deniz BOZER	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	dbozer@hacettepe.edu.tr
42. Derya TORUÇ	Arş. Gör.	Marmara Üniversitesi	deryatoruc@hotmail.com
43. Dilek KIZILTAN	Okt.	Sakarya Üniversitesi	kiziltan@sakarya.edu.tr
44. Dilek TÜFEKÇİ CAN	Öğr. Gör.	Balıkesir Üniversitesi	tufekci@balikesir.edu.tr
45. Doğan AKSAN	Prof. Dr.		aksan.umir@gmail.com
46. Eftal SUNĞU		Başkent Üniversitesi	eftalsungu@hotmail.com
47. Elif AKKAN	Okt.	Sakarya Üniversitesi	eakkan@sakarya.edu.tr
48. Elif ERGÜN	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	eergun@sakarya.edu.tr
49. EMİNE ATMACA	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	eatmaca@sakarya.edu.tr
50. Engin YILDIRIM	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	yildirim@sakarya.edu.tr
51. Engin YILMAZ	Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	eyilmaz@sakarya.edu.tr

52.	Erdoğan KARTAL	Yrd. Doç. Dr.	Uludağ Üniversitesi	ekartal@uludag.edu.tr
53.	Ergün ALTUN	Öğr. Gör.	Kocaeli Üniversitesi	ea1un@kocaeli.edu.tr
54.	Erika Kegyes		Miskolc-Egyetem University	kegyera@gmail.com
55.	Ertuğrul EFEOĞLU	Doç. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi	ertugrulefeoglu@gmail.com
56.	Eylem AKGUZEL			eylemakguzel@sezin.k12.tr
57.	Eylem ÜLBEGİ			eylem_yesilyurt@hotmail.com
58.	Eyüp Yaşar KURUM		Hacettepe Üniversitesi	ardaari@gmail.com
59.	Eyüp ZENGİN	Okt.	Sakarya Üniversitesi	azengin@sakarya.edu.tr
60.	Fafo TELATAR	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi	telatar@humanity.ankara.edu.tr
61.	Fatih İYİYOL	Arş. Gör.	International Burch University	fatihiyol@hotmail.com
62.	Fatih ŞİMŞEK	Okt.	Sakarya Üniversitesi	fainsek@sakarya.edu.tr
63.	Feryal ÇUBUKÇU	Yrd. Doç. Dr.	Dokuz Eylül Üniversitesi	cubukcu.feryal@gmail.com
64.	Florian HERTSCH	Öğr. Gör.	Hacettepe Üniversitesi	herlsch@hacettepe.edu.tr
65.	Franciszek GRUCZA	Prof. Dr.	University of Warsaw	franciszek.grucza@neostreda.pl
66.	Funda KIZILER	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	fkuzler@sakarya.edu.tr
67.	Fundagül APAK	Dr.	Maltepe Üniversitesi	heatherosa13@gmail.com
68.	Fusun ŞAVLI	Dr.	Marmara Üniversitesi	fsevl@marmara.edu.tr
69.	Galip BALDIRAN	Prof. Dr.	Selçuk Üniversitesi	gbaldiran@yahoo.com
70.	Gertrude DURUSOY	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi	gertrude.dunusoy@ege.edu.tr
71.	Gökhan Şerif ERKURT		Sakarya Üniversitesi	gsafik@sakarya.edu.tr
72.	Gül DURMUŞOĞLU	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	gdurmuso@anadolu.edu.tr
73.	Gülden TUM	Yrd. Doç. Dr.	Çukurova Üniversitesi	gurdentum@gmail.com
74.	Gülsemin HAZER	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	ghazer@sakarya.edu.tr
75.	Gülşah TIKİZ	Okt.	Dokuz Eylül Üniversitesi	gulshahlikiz@gmail.com
76.	Güray KÖNİG	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	konig@hacettepe.edu.tr
77.	Gürkan DOĞAN	Prof. Dr.	Çankaya Üniversitesi	gurkandogan@cankaya.edu.tr
78.	Gürsel AYTAÇ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	gursel-aytac@yahoo.com
79.	H. Nedim ÇETİN	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	hceatin@sakarya.edu.tr
80.	Halil İrfan MERCAN	Okt.	Sakarya Üniversitesi	himercan@sakarya.edu.tr
81.	Hasan AKAY	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	hakay@sakarya.edu.tr
82.	Hasan BAKTIR	Öğr. Gör. Dr.	Erciyes Üniversitesi	hbaktir@gmail.com
83.	Havva YAMAN	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	hyaman@sakarya.edu.tr
84.	Helena Dedicova	Ph. D.	Univerzita Hradec Králové	Helena.dedicova@uhk.cz
85.	Helmut SCHMIEDT	Prof. Dr.	Universität Koblenz Landau	hschmied@uni-koblenz.de
86.	Hilmi ALACAĞLI	Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi	dellafotokopi@gmail.com
87.	Hüseyin ALTINDIŞ	Okt.	Selçuk Üniversitesi	huseyin_altindis@hotmail.com
88.	Hüseyin EKİZ	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	ekiz@sakarya.edu.tr
89.	Hüseyin ERSOY	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	hersoy@sakarya.edu.tr
90.	Hüseyin Murat TÖTÜNCÜ	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	ttutuncu@sakarya.edu.tr
91.	Hüseyin SALIHOĞLU	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	huseyins@hacettepe.edu.tr
92.	Hüsnü ENGİNARLAR	Prof. Dr.	ODTÜ	hunsu@metu.edu.tr
93.	İbrahim KHZERLOU		Hacettepe Üniversitesi	irdsari@gmail.com
94.	İclal ERGENÇ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	iclergenc@yahoo.com
95.	İlhan UÇAR	Dr.	Sakarya Üniversitesi	ucar@sakarya.edu.tr
96.	İlyas ÖZTÜRK	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	ozturk@sakarya.edu.tr
97.	Jana ONDRAKOVA		Univerzita Hradec Králové	Jelena.dedicova@uhk.cz
98.	Jiri SIRUCEK		Univerzita Hradec Králové	Jelena.dedicova@uhk.cz
99.	Jitka BLAHOVA		Univerzita Hradec Králové	Helena.dedicova@uhk.cz
100.	Kaan YILMAZ	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	ksany@sakarya.edu.tr
101.	Kadir KOCACIK		Sakarya Üniversitesi	kocacik@sakarya.edu.tr
102.	Kamile İMER	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	
103.	Katarzyna Aroszewska		Adam-Mickiewicz-Universität	
104.	Kenan ÖNCÜ	Yrd. Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi	yoncu@gazi.edu.tr
105.	Khalid LAZAARE	Prof. Dr.	Fes Üniversitesi	khalaz9@yahoo.fr
106.	Kubilay AKTULUM	Prof. Dr.	Süleyman Demirel Üniversitesi	aktulum@su.edu.tr

107.	Kuthan KAHRAMANTÖRK	Doç. Dr.	Dokuz Eylül Üniversitesi	kuthan.kturk@deu.edu.tr
108.	Lenka Maryskova		Univerzita Hradec Králové	Lenka.Maryskova@uhk.cz
109.	Linda XHANARI	Dr.	University of Tirana	lindaxt@yahoocom
110.	Lokman DEMİRTAŞ	Dr.	Marmara Üniversitesi	lokmand@marmara.edu.tr
111.	M. Mehdi ERGÜZEL	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	merguzel@sakarya.edu.tr
112.	Marie Müllerova		Univerzita Hradec Králové	Lenka.Maryskova@uhk.cz
113.	Mehmet Ali YALÇIN	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	yalcin@sakarya.edu.tr
114.	Mehmet ALPARGU	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	alpargu@sakarya.edu.tr
115.	Mehmet DEMIREZEN	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	md49@hacettepe.edu.tr
116.	Mehmet DURMAN	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	durman@sakarya.edu.tr
117.	Mehmet Murat ŞAHİN			mmehmetshahin@yahoo.com
118.	Melik ALPAR	Yrd. Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi	alparmelik@hotmail.com
119.	Meryem DEMİR	Okt.	Ortaoğu Teknik Üniversitesi	medemir@metu.edu.tr
120.	Meryem Nakiboğlu	Uzman	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	merymna@hotmail.com
121.	Mesut TEKŞAN	Yrd. Doç. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Ün.	mtksan@comu.edu.tr
122.	Metin TİMUÇİN	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	mtimucin@sakarya.edu.tr
123.	Michael HOFMANN	Prof. Dr.	Universität Paderborn	mhofmann@mail.uni-paderborn.de
124.	Muhammet Yelten	Prof. Dr.	İstanbul Arel Üniversitesi	yeltenmu@hotmail.com
125.	Muharrem OÇALAN	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	muharemocalan@gmail.com
126.	Muharrem TOSUN	Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	mtosun@sakarya.edu.tr
127.	Murat KARA		Sakarya Üniversitesi	kara-murat48@hotmail.com
128.	Mustafa ALTUN	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	mallun@sakarya.edu.tr
129.	Mustafa ÇETİN	Yrd. Doç. Dr.	International Burch University	mufabku@yahoo.com
130.	Mustafa DURAN		Sakarya Üniversitesi	mduran01@mynet.com
131.	Mustafa İSEN	Prof. Dr.		mustafaisen@yahoo.com
132.	Mustafa KIRCA	Arş. Gör.	ODTU	mkirca@gmail.com
133.	Mustafa OZKAN	Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi	mmozkan@istanbul.edu.tr
134.	Muzaffer ELMAS	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	elmas@sakarya.edu.tr
135.	Mürsel GÜRSES	Okt.	Bilecik Üniversitesi	murset77@hotmail.com
136.	Nadezda Heinnchova		Univerzita Hradec Králové	Lenka.Maryskova@uhk.cz
137.	Nadir Engin UZUN	Prof. Dr.	TÖMER	uzun@omer.ankara.edu.tr
138.	Nergis İBADULLAYEVA	Öğr. Gör.	Yeditepe Üniversitesi	nergisi@yeditepe.edu.tr
139.	Nesrin DELİKTAŞLI	Yrd. Doç. Dr.	Adıyaman Üniversitesi	ndeliktasi@adyaman.edu.tr
140.	Nesrin ERDOĞAN	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	nerdogan@sakarya.edu.tr
141.	Nesrin TEKİN	Arş. Gör.	Gazi Üniversitesi	sunatagilder@yahoo.fr
142.	Neşe ONURAL	Prof. Dr.	Muğla Üniversitesi	
143.	Niğün BİLGE	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	nbilge@sakarya.edu.tr
144.	Norbert BACHLEITNER	Prof. Dr.	University of Vienna	norbert.bachleitner@univie.ac.at
145.	Nuran ÖZYER	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	oazyer@hacettepe.edu.tr
146.	Nurcan DELEN KARAAĞAÇ	Doç. Dr.	İstanbul Üniversitesi	nurcankaraagac@hotmail.com
147.	Nurhan ULUÇ	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	nnayiri@sakarya.edu.tr
148.	Okan KOÇ	Okt.	Sakarya Üniversitesi	okoc@sakarya.edu.tr
149.	Osman Nun DİLEK	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	odilek@sakarya.edu.tr
150.	Omer Lüti İSPIRLİ	Okt.	Gaziömerpaşa Üniversitesi	oispirli@gmail.com
151.	Özkan KIRMIZI		Hacettepe Üniversitesi	ardaan@gmail.com
152.	Özlem YAŞI CEVHER	Okt.	Sakarya Üniversitesi	oyahsi@sakarya.edu.tr
153.	Paki KÜÇÜKER	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	pkucuker@sakarya.edu.tr
154.	Pelin Ekşi	Öğr. Gör.	Yeditepe Üniversitesi	peksi@yeditepe.edu.tr
155.	Petra Besedova		Univerzita Hradec Králové	Lenka.Maryskova@uhk.cz
156.	Pınar YAZGAN	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	pyazgan@sakarya.edu.tr
157.	Rabia Nesrin ER	Arş. Gör.	Niğde Üniversitesi	rabanesriner@gmail.com
158.	Recep AKAY	Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	akay@sakarya.edu.tr
159.	Reiner ARNTZ	Prof. Dr.	Universität Hildesheim	reiner-arnz@t-online.de
160.	Reyhan ÇELİK	Yrd. Doç. Dr.	Erciyes Üniversitesi	rcelik@erciyes.edu.tr
161.	Rıza GÜVEN	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	rguven@sakarya.edu.tr

162	Sadık TURAL	Prof. Dr.	TÖMER	baksan@ataturcyuksekkurum.gov.tr
163	Sadriye GUNEŞ	Öğr. Gör. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi	sadnyegunes@gmail.com
164	Seda KÖYCU ARSLANTEKİN	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi	seda.arslantekin@gmail.com
165	Selahattin KARAGÖZ	Arş. Gör.	Trakya Üniversitesi	selahattinkaragz@hotmail.com
166	Selcan ÇİFÇİ	Yrd. Doç. Dr.	Uşak Üniversitesi	selcen73@gmail.com
167	Selçuk Kürşad KOCA	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	skursadkoca@sakarya.edu.tr
168	Selçuk ÜNLÜ	Prof. Dr.	Selçuk Üniversitesi	
169	Selda SAVAŞ	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	ssavas@sakarya.edu.tr
170	Selim EMİROĞLU		Selçuk Üniversitesi	selimemiroglu@hotmail.com
171.	Sema YÜKSELÇİ	Okt.	Fatih Üniversitesi	semayukselci@gmail.com
172	Serap GÜR	Arş. Gör.	Ankara Üniversitesi	teletar@humanity.ankara.edu.tr
173	Serhat ULAĞLI	Yrd. Doç. Dr.	Muğla Üniversitesi	userhat@mu.edu.tr
174	Sevcan YILMAZ	Öğr. Gör.	Yıldız Teknik Üniversitesi	sevcanyilmaz2004@yahoo.com
175	Sevda ÇALIŞKAN	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi	caliskan@baskent.edu.tr
176	Sevim ATILA DEMİR	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	satila@sakarya.edu.tr
177.	Sevim SÖNMEZ	Prof. Dr.	Ufuk Üniversitesi	egitim@ufuk.edu.tr
178	Sevin ALTINKAYNAK	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	sevtinkaynak@sakarya.edu.tr
179	Sevinç KABUKÇIK	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	skabukcik@sakarya.edu.tr
180.	Sevinç SAKARYA MADEN	Doç. Dr.	Trakya Üniversitesi	madensevinc@trakya.edu.tr
181	Seyda ÖZİL	Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi	
182.	Sonnur ÖZEL			sonnurozeli@sezin.k12.tr
183	Stephan GUTH	Prof. Dr.	Universität Bern	stephan.guth@islam.unibe.ch
184	Suna AĞILDERE	Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi	sunatagildere@yahoo.tr
185	Suna DEMİRCAN			
186	Süleyman YILDIZ	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	syildiz@hacettepe.edu.tr
187	Şaban DOĞAN	Dr.	Sakarya Üniversitesi	saband@sakarya.edu.tr
188	Şera SAYIN	Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi	sayin_z@gmail.com
189.	Şenol TOPÇU	YLS	Çanakkale Onsekiz Mart Ün	senoltopcu@gmail.com
190.	Şenfe C. DOĞAN	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	sdogan@hacettepe.edu.tr
191.	Şerife YILDIZ	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	s_yildiz@hacettepe.edu.tr
192.	Şule OKUROĞLU	Arş. Gör.	ODTU	okuroglu@metu.edu.tr
193	Şükran DİLİDÜZGÜN	Dr.	İstanbul Üniversitesi	sdilid@yahoo.com
194.	Şükru Haluk AKALIN	Prof. Dr.	Türk Dil Kurumu	shakalin@turknet
195	Talet Fatih Uluç	Yrd. Doç. Dr.	İstanbul Üniversitesi	tfuluc@istanbul.edu.tr
196	Tanju İNAL	Prof. Dr.	Bilkent Üniversitesi	inal@bilkent.edu.tr
197.	Tilda SAYDI	Öğr. Gör.	Marmara Üniversitesi	tnavero@superonline.com
198	Tuna ERTEM	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	tertem@hacettepe.edu.tr
199.	Tuncer GÜLENSOY	Prof. Dr.	Erciyes Üniversitesi	gulensoy@gmail.com
200.	Turgay KURULTAY	Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi	turgay_kurultay@yahoo.com
201.	Tütün POLAT	Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi	tulinp@istanbul.edu.tr
202	Türkan Duran		Çanakkale Onsekiz Mart Ün	turkanduran8@gmail.com
203	Türker EROĞLU	Yrd. Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	teroglu@sakarya.edu.tr
204.	Ufuk Deniz AŞÇI	Yrd. Doç. Dr.	Selçuk Üniversitesi	ufukdas@hotmail.com
205	Ulrich MÖLLER	Prof. Dr.	Universität Salzburg	ulrich.mueller@abg.ac.at
206	Umut BALCI	Arş. Gör.	Çanakkale Onsekiz Mart Ün.	balci_u@yahoo.de
207.	Ümran TÜRKİYILMAZ	Yrd. Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi	uturkiyilmaz@gazi.edu.tr
208	Ünal KAYA	Yrd. Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi	ukaya@humanity.ankara.edu.tr
209.	Ünsal ÖZUNLÜ	Prof. Dr.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	unsal_ozunlu@hotmail.com
210.	Vahdetin SEVİNÇ	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	sevinc@sakarya.edu.tr
211.	Vahit TÜRK	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	vturk@sakarya.edu.tr
212	Valentina Kalinina	Assoc. Prof. Dr.	Liepāja University	valentina.kalinina@lepu.lv
213.	Vural ÜLKÜ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	vuralulku@gmail.com
214	Yadigar EĞİT	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi	yadigar.egit@ege.edu.tr
215	Yaprak Türkân YÜCELSİN	Dr.	Marmara Üniversitesi	turyaprak@yahoo.com
216.	Yasemin KÜÇÜKÇOŞKUN	Arş. Gör.	Süleyman Demirel Üniversitesi	ganper@fef.sdu.edu.tr

217	Yılmaz DAŞCIOĞLU	Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi	yilmazd@sakarya.edu.tr
218	Yonca KOÇMAR	Arş. Gör.	Sakarya Üniversitesi	ykocmar@sakarya.edu.tr
219	Yurdagül SEVINÇLİ	Okul	Sakarya Üniversitesi	sevincil@sakarya.edu.tr
220	Zafer DEMİR	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	zdemir@sakarya.edu.tr
221	Zafer KIZIKLI	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi	zaferkizikli@yahoo.com
222	Zekerya BATUR	Öğr. Gör.	Uşak Üniversitesi	zekeryabatur@gmail.com
223	Zennure KOSEMAN	Dr.	Afyon Kocatepe Üniversitesi	zennurekoseman@yahoo.com.tr
224	Zikri TURAN	Prof. Dr.	Sakarya Üniversitesi	zturan@sakarya.edu.tr



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ISBN: 978-975-7988-82-3

"Bandrol Uygulamasına İlişkin Usulve
Esaslar Hakkında Yönetmeliğin 5.inci
maddesinin ikinci fıkrası çerçevesinde
Bandrol Taşması Zorunlu Değildir."